



**INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC**



**ed.22**  
ABRIL/2023

[INTEGRALIZE.ONLINE](https://www.integralize.com)

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC ISSN/2675 - 520



INTERNATIONAL  
**INTEGRALIZE**  
SCIENTIFIC

**ed.22**

ABRIL/2023

[INTEGRALIZE.ONLINE](https://www.integralize.com)

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC ISSN/2675 - 520

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Biblioteca da EDITORA INTEGRALIZE, (SC) Brasil

International Integralize Scientific. 22ª ed. Abril/2023. Florianópolis - SC

Periodicidade Mensal

Texto predominantemente em português, parcialmente em inglês e espanhol

ISSN/2675-5203

1 - Ciências da Administração

2 - Ciências Biológicas

3 - Ciências da Saúde

7 - Linguística, Letras e Arte

8 – Ciências Jurídicas

4 - Ciências Exatas e da Terra

5 - Ciências Humanas/ Educação

6 - Ciências Sociais Aplicadas

9 – Tecnologia

10 – Ciências da Religião /Teologia



**Dados Internacionais de  
Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca da Editora Integralize - SC – Brasil**

Revista Científica da EDITORA INTEGRALIZE- 22ª ed. Abril /2023  
Florianópolis-SC

**PERIODICIDADE MENSAL**

Texto predominantemente em Português,  
parcialmente em inglês e espanhol.  
ISSN/2675-5203

1. Ciências da Administração
2. Ciências Biológicas
3. Ciências da Saúde
4. Ciências Exatas e da Terra
5. Ciências Humanas / Educação
6. Ciências Sociais Aplicadas
7. Ciências Jurídicas
8. Linguística, Letras e Arte
9. Tecnologia
10. Ciências da Religião / Teologia



## EXPEDIENTE

**INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC**

ISSN/2675-5203

É uma publicação mensal, editada pela  
EDITORA NTEGRALIZE | Florianópolis - SC

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande, CEP 88032-005.

**Contato: (48) 99175-3510**

<https://www.integralize.online>

### **Diretor Geral**

Luan Trindade

### **Diretor Financeiro**

Bruno Garcia Gonçalves

### **Diretora Administrativa**

Vanessa Sales

### **Diagramação**

Balbino Júnior

### **Conselho Editorial**

Marcos Ferreira

### **Editora-Chefe**

Dra. Vanessa Sales

### **Editor**

Dr. Diogo de Souza dos Santos

### **Bibliotecária**

Rosangela da Silva Santos Soares

### **Revisores**

Dr. Antônio Jorge Tavares Lopes

Dra. Arethusa Karla A. Cavalcanti

Dr. Tiago Moy

Dra. Gleice Franco Martins

Permitida a reprodução de pequenas partes dos artigos, desde que citada a fonte.



**INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC**

**INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC  
ISSN / 2675-5203**

É uma publicação mensal editada pela  
EDITORA INTEGRALIZE.  
Florianópolis – SC  
Rodovia SC 401, 4150, bairro Saco Grande, CEP 88032-005  
Contato (48) 4042 1042  
<https://www.integralize.online/acervodigital>

**EDITORA-CHEFE**  
Dra. Vanessa Sales

Os conceitos emitidos nos artigos são de  
responsabilidade exclusiva de seus Autores.





INTERNATIONAL  
**INTEGRALIZE**  
SCIENTIFIC



# CIÊNCIAS HUMANAS

HUMAN SCIENCES

[INTEGRALIZE.ONLINE](http://INTEGRALIZE.ONLINE)

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC ISSN/2675 - 520

**ABRIL – CIÊNCIAS HUMANAS****POR UMA EPISTEMOLOGIA DO ATO DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DE EXPERIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS À EMANCIPAÇÃO SOCIAL.....08**

Autora: **Núbia Santana de Sousa**

TOWARDS AN EPISTEMOLOGY OF THE ACT OF PLAYING IN CHILDHOOD EDUCATION: FROM SOCIOCULTURAL EXPERIENCES TO SOCIAL EMANCIPATION

HACIA UNA EPISTEMOLOGÍA DEL ACTO DE JUGAR EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: DE LAS EXPERIENCIAS SOCIOCULTURALES A LA EMANCIPACIÓN SOCIAL

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS INTERDITOS ENTRE O PRINCÍPIO DE EDUCAR NA CONTEMPORANEIDADE.....18**

Autora: **Núbia Santana de Sousa**

TEACHING WORK IN EARLY EARLY EDUCATION: THE INTERDITS BETWEEN THE PRINCIPLE OF EDUCATION IN CONTEMPORARY EL TRABAJO DOCENTE EN EDUCACIÓN TEMPRANA: LOS INTERDICTOS ENTRE EL PRINCIPIO DE EDUCACIÓN EN LA CONTEMPORÁNEA

**O CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA DIGNIDADE HUMANA E DA CIDADANIA.....30**

Autora: **Núbia Santana de Sousa**

CARE IN EARLY EARLY EDUCATION: AN EXPERIENCE IN BUILDING HUMAN DIGNITY AND CITIZENSHIP

CUIDADO EN EDUCACIÓN TEMPRANA: UNA EXPERIENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE DIGNIDAD HUMANA Y CIUDADANÍA

**A PSICOMOTRICIDADE COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....42**

Autora: **Erica Santiago Ferreira**

PSYCHOMOTRICITY AS A INSTRUMENT FOR THE DEVELOPMENT OF LEARNING WITH CHILDREN IN THE 1st YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL

LA PSICOMOTRICIDAD COMO INSTRUMENTO PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE CON LOS NIÑOS DE 1º AÑO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS.....55**

Autor: **Alexandre Santos**

INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION: A BIBLIOGRAPHIC STUDY ABOUT THE STUDENT INCLUSION PROCESS

EDUCACIÓN ESPECIAL INCLUSIVA: UN ESTUDIO BIBLIOGRÁFICO SOBRE EL PROCESO DE INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE DIVERSAS EXPERIÊNCIAS.....62**

Autor: **Gilvan Soares Neto**

COMPREHENSIVE EDUCATION IN BRAZIL: A REFLECTION FROM VARIOUS EXPERIENCES

EDUCACIÓN INTEGRAL EN BRASIL: UNA REFLEXIÓN A PARTIR DE VÁRIAS EXPERIENCIAS

**CONTRIBUIÇÕES DO PSICOPEDAGOGO: IMPLEMENTAÇÃO DE ADAPTAÇÕES CURRICULARES.....69**

Autora: **Silvia Martins Vitorio**

CONTRIBUTIONS OF THE PSYCHOPEDAGOGIST: IMPLEMENTATION OF CURRICULAR ADAPTATIONS

APORTES DEL PSICOPEDAGOGO: IMPLEMENTACIÓN DE ADAPTACIONES CURRICULARES

**DIFICULDADE DE ATENÇÃO NA PERSPECTIVA NEUROPSICOPEDAGÓGICA.....81**

Autora: **Andrea Eugenia Santana**

Orientador: **Felício Julio de Azevedo Hungria**

ATTENTION DIFFICULTY FROM THE NEUROPSYCH PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

DIFICULTAD DE ATENCIÓN DESDE LA PERSPECTIVA NEUROPSICOPEDAGÓGICA

**METODOLOGIA DO USO DA LITERATURA INFANTIL PARA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....89**

Autora: **Andrea Eugenia Santana**

Orientador: **Felício Julio de Azevedo Hungria**

METHODOLOGY OF USING CHILDREN'S LITERATURE FOR LANGUAGE ACQUISITION

METODOLOGÍA DE UTILIZACIÓN DE LA LITERATURA INFANTIL PARA LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS

**POLÍTICA PÚBLICA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL.....100**

Autora: **Andrea Eugenia Santana**

Orientador: **Felício Julio de Azevedo Hungria**

PUBLIC POLICY, SPECIAL EDUCATION AND SCHOOLING IN BRAZIL

POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCACIÓN ESPECIAL Y ESCUELA EN BRASIL



**POR UMA EPISTEMOLOGIA DO ATO DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
DE EXPERIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS À EMANCIPAÇÃO SOCIAL**  
TOWARDS AN EPISTEMOLOGY OF THE ACT OF PLAYING IN CHILDHOOD  
EDUCATION: FROM SOCIOCULTURAL EXPERIENCES TO SOCIAL  
EMANCIPATION  
HACIA UNA EPISTEMOLOGÍA DEL ACTO DE JUGAR EN LA EDUCACIÓN  
INFANTIL: DE LAS EXPERIENCIAS SOCIOCULTURALES A LA EMANCIPACIÓN  
SOCIAL

Núbia Santana de Sousa  
mestrardonubiasantana2022@gmail.com

SOUSA, Núbia Santana de. **Por uma experiência do ato de brincar na Educação Infantil: De experiências socioculturais à emancipação social.** Revista Internacional Integralize Scientific, Ed. n.22, p. 08 – 17, abril/2023. ISSN/2675 – 5203.

### RESUMO

Esta análise se inclina sobre as construções epistemológicas de professores que atuam na Educação Infantil da Escola Municipal Professora Áurea Lins Lemos, localizada na cidade de Esplanada, Bahia, e, tomando como base reflexões sobre o ato de brincar na etapa escolar citada, foram estudados os fenômenos e experiências socioculturais que intersectam as ações didáticas e pedagógicas, no intuito de construir um referencial educacional que, mesmo retomando temas antigos da formação docente, se ressignifica e se reconstrói diante das mudanças sociais, tecnológicas e transdisciplinares que envolvem a práxis pedagógica. Deste modo, é eminente a autorreflexão e autoformação docentes a favor da emancipação social, um termo que, em seu significado prático, vem sendo banalizado ou distanciado quando os professores recém formados, e até mesmo aqueles que já possuem uma longa trajetória profissional, se deparam com as diferentes realidades, inclusive durante e após a pandemia causada pelo COVID-19.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Brincar; Epistemologia; Sociocultural; Emancipação social.

### ABSTRACT

This analysis focuses on the epistemological constructions of teachers who work in Kindergarten at the Teacher Áurea Lins Lemos Municipal School, located in the city of Esplanada, Bahia, and based on reflections on the act of playing in the aforementioned school stage, they were studying the sociocultural phenomena and experiences that intersect didactic and pedagogical actions, in order to build an educational framework that, even resuming old themes of teacher education, is re-signified and reconstructed in the face of social, technological and transdisciplinary changes that involve pedagogical praxis. Thus, self-reflection and teacher self-training in favor of social emancipation is eminent, a term that, in its practical meaning, has been trivialized or distanced when newly graduated teachers, and even those who already have a long professional trajectory, come across with different realities, including during the aftermath of the pandemic caused by COVID-19.

**Keywords:** Early Childhood Education; To play; Epistemology; Sociocultural; Social emancipation.

### RESUMEN

Este análisis se centra en las construcciones epistemológicas de docentes que actúan en Educación Infantil en la Escuela Municipal Profesora Áurea Lins Lemos, ubicada en la ciudad de Esplanada, Bahía, y, a partir de reflexiones sobre el acto de jugar en la citada etapa escolar, las dimensiones socioculturales. fenómenos y experiencias que cruzan acciones didácticas y pedagógicas, con el objetivo de construir un entramado educativo que, aun retomando viejos temas de la formación docente, se resigne y reconstruya frente a los cambios sociales, tecnológicos y transdisciplinarios que involucran la praxis pedagógica. De esta manera, resulta inminente la autorreflexión y la autoformación docente en favor de la emancipación social, término que, en su acepción práctica, ha sido banalizado o distanciado cuando docentes recién graduados, e incluso aquellos que ya cuentan con una larga trayectoria profesional, nos enfrentamos a las diferentes realidades, incluso durante y después de la pandemia provocada por el COVID-19.

**Palabras clave:** Educación Infantil; Jugar; Epistemología; Sociocultural; Emancipación social

## INTRODUÇÃO

A ação pedagógica é construída através do ato de brincar na Educação Infantil e se consolida no desenvolvimento biopsicossociocultural das crianças, sendo esta a questão norteadora deste estudo. Esta análise surge após a reflexão sobre as ações didático pedagógicas antes, durante e após a pandemia do COVID-19, onde os momentos de brincadeiras e aprendizagens escolares tomaram outros direcionamentos e onde surgiram novas indagações sobre problemas antigos: a Educação, intermediada pelas brincadeiras, a favor da emancipação social e a práxis pedagógica.

Sendo educadora na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, tenho ciência de que o ato de brincar se caracteriza como uma atividade que a criança realiza quase desde o seu nascimento, o faz de forma espontânea e natural, e, por isso, a passagem de conhecimentos desta forma seria mais simples, ou seja, ao brincar a aprendizagem seria mais significativa para a criança. Há de se recobrar que o espaço ou importância que é dada por parte dos educadores da Educação Infantil, aos momentos de brincadeira, seja está livre ou mais dirigida e aos momentos em que as crianças selecionam determinados jogos, de forma autônoma.

Se de fato estes momentos, de pura diversão para a criança são orientados pelos educadores, indubitavelmente a ação pedagógica deve estar associada ao desenvolvimento global das crianças, às suas aprendizagens, à criatividade e como esta pode estar presente nas brincadeiras, nomeadamente em situações onde elas brincam e fazem de conta, pois imaginam e criam diversos cenários, os quais se intersectam entre a fantasia e a realidade e, é neste momento em que o educador deve atentar-se aos processos de construção identitários dos alunos, pois neles são apresentados projetos de vida e de cidadania em prol ou contra elas, construídos historicamente na nossa sociedade.

Mas como isso se manifesta? Há de se esclarecer, por exemplo, as questões de trabalho, de gênero e de outras relações pessoais que as crianças convivem e trazem para a sala de aula e são expressas nas brincadeiras. Brincadeiras ainda correntes como: polícia e ladrão; casinha e outras que fazem parte do cotidiano de quase todos nós podem trazer em seu bojo cargas de estereótipos e preconceitos sobre as crianças na sua curta trajetória de vida.

Com o avanço e a inserção da tecnologia no dia a dia de cada uma, ocorreram também evoluções e/ou alterações onde o brincar e a forma como as crianças o fazem, deixam claras as pessoas as quais convivem, de que maneira e o contato dos conteúdos que elas encontram e/ou têm acesso nas redes sociais.

Destarte, sabe-se que a nossa organização curricular e educacional para a Educação Infantil é recente. Ao mesmo tempo, é preciso ressignificar e repensar a infância hoje. Por isso, este estudo procura valorizar o lúdico, transformar a prática em práxis pedagógica e, elucidar a importância do brincar, conhecer as possibilidades de colaborar com a formação e desenvolver as potencialidades na infância na contemporaneidade. Há de se salientar que as atividades recreativas “irão contribuir para um ajuste físico, mental e também social, não esquecendo as tendências da idade e diferenças individuais, pois cada criança tem seu ritmo” (GUEDES, 2002,

p. 16), impulsionando também a implantação de propostas metodológicas para a aprendizagem e desenvolvimento infantil.

## O ATO DE BRINCAR COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO E HISTÓRICO DA CIDADANIA

Diante da proposta epistemológica que se apresenta neste estudo, há de se relatar o trajeto histórico-social da brincadeira como parte integrante da formação humana. Recobra-se por Dias (2013) que foram descobertos entre achados arqueológicos datados do século IV a. C., bonecos em túmulos de crianças e também referências a brincadeiras e jogos em obras do pintor Pieter Brueghel do século XVI – século este no qual, de acordo com Ariès (1981) surge a percepção e o entendimento de infância como uma fase da vida humana.

Mas esta percepção é mais antiga no Ocidente e tem a sua ideia constitutiva sob as bases filosóficas da Grécia Antiga. Soares (2010) relata que já neste período é incentivada a aprendizagem por meio de brincadeiras e jogos, por considerarem importante a atividade lúdica no processo de formação da criança. Os jogos contribuíram notadamente com aspectos formativos do ser humano, principalmente, a educação infantil. Os objetivos dos jogos eram, além do desenvolvimento corporal, o crescimento moral, auxiliando assim na formação da criança e do jovem.

Contudo, é imprescindível entendermos, assim como entendeu Kishimoto (1995), que cada cultura vê a criança de um jeito diferente. Entre as antigas concepções, a criança era vista como um ser inacabado, sem valor. Só a partir do século XVIII, Rousseau divulga a criança como portadora de uma natureza própria, que precisa ser valorizada e desenvolvida. A partir do Renascimento, a brincadeira passa a ser considerada como forma de desenvolvimento da inteligência e facilitadora do estudo.

Já na contemporaneidade e nos arranjos e descobertas psico-educacionais, Vygotsky e Leontiev (1988) traz à luz que o ser humano se desenvolve a partir do aprendizado, através do contato direto ou indireto com outros seres humanos e que o jogo cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), e que, ao vencer desafios, ela chega à zona de desenvolvimento real (ZDR) que é a capacidade de realizar tarefas de forma independente.

Junto a isso, fomento junto à Sant’anna e Nascimento (2011) a importância do brincar no desenvolvimento da criança, pois é necessário para a motivação, autoestima e até mesmo para o desempenho da criança na escola. Essa função é favorecida quando bem trabalhada, logo no período da Infância, pois favorece aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Isso depende inteiramente da práxis pedagógica cuja ação se caracteriza como uma ação transdisciplinar e onde “toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade” (VÁZQUEZ, 2011, p. 223).

Para tanto, toda práxis é atividade prática, mas nem toda atividade prática é práxis. É necessário delinear com clareza a dimensão da atividade humana e sua especificidade. Kishimoto (1995) nos coloca as convergências da real função do brincar na sociedade antiga, média e contemporânea apontando as tendências históricas como ápice para compreender o brinquedo, as brincadeiras e os jogos como se fossem partes e fragmentos do brincar, ou seja, uma ligação perfeita, para dar mais ênfase ao lúdico na sociedade e na própria educação.

Segundo Veiga (2007) no Brasil Império, a relação entre povo e território era bastante conflituosa, devido à tentativa de centralização política. O princípio monárquico buscava garantir os privilégios e os interesses da elite proprietária e traficante de escravos. Os dados e relatos sobre a infância eram associados à escrita da nação. O enfoque do governo era a

instrução de crianças livres, às quais cabia a aplicação da lei de obrigatoriedade escolar. Às crianças escravas era proibido frequentar aulas dos mestres públicos.

A institucionalização da obrigatoriedade dos pais ou responsáveis em dar a instrução elementar para as crianças foi um acontecimento predominantemente político, que objetivava a produção da consciência de um pertencimento nacional. Por intermédio da escola, buscou-se atribuir a um período da etapa infantil um novo termo: alunos. A partir de então, ser ou não escolarizado passou a ser regra de inserção na sociedade. Era dever do Estado prover escolas e criar condições de acesso e permanência das crianças nelas.

Foram produzidos diferentes identificadores para a criança: ser obediente, comportado, frequentar escolas, ser bom filho e bom aluno. Porém, um aspecto relevante era a pobreza da população e o emprego do trabalho infantil, o que resultava na frequência irregular a escola (VEIGA, 2007). A partir do advento da modernidade, foram geradas dinâmicas sociais e culturais que culminaram em uma crescente preocupação com a educação e um maior interesse médico em preservar a saúde da criança.

A confluência dessas atitudes levou ao desenvolvimento de uma racionalidade, especialmente no período do crescimento, que levaram a intervenções mais específicas e eficazes (FERREIRA; GONDRA, 2007). Segundo Schultz e Barros (2011), no Brasil, foi a partir da independência que surgiram as primeiras discussões sobre os direitos da criança e do adolescente, incluído o Código Criminal de 1830, primeira lei imperial penal. Há de se rememorar por Rizzini (2009 *apud* SCHULTZ; BARROS, 2011), nesse período da história, crianças e adolescentes passaram a ter seus crimes atenuados, o que constituía um avanço, pois até então, vigoravam leis portuguesas que puniam crianças e adolescentes que cometessem crimes com o mesmo rigor dispensado aos adultos (RIZZINI, 2009 *apud* SCHULTZ; BARROS, 2011).

Com a mudança da legislação, em 1890, o novo Código Penal passou a oferecer maior proteção às crianças, não responsabilizando menores de nove anos por atos ilícitos. No final do século XIX foi que se iniciaram discussões na sociedade civil e iniciativas visando à assistência e proteção à infância no Brasil. Esse processo acontece principalmente por meio dos sindicalistas que exigiam leis para o trabalho infantil e dos pediatras e higienistas preocupados com a saúde e bem-estar da criança (RIZZINI, 2009 *apud* SHULTZ; BARROS, 2011).

No século XX surgiram três leis essenciais que buscavam atender à realidade da infância brasileira: o Código de Menores de 1927, que judicializou a concepção de infância e passou a responsabilizar o Estado pelo atendimento às crianças abandonadas, institucionalizadas e delinquentes; o Código de Menores de 1979, que alterou pouco o anterior e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, que foi o grande passo em relação aos direitos da criança e do adolescente.

Deste contexto histórico, os jogos e brincadeiras existentes hoje, no Brasil, são resultados dessa “miscigenação”, uma herança deixada pelos diferentes povos que deve ser preservada, valorizada e utilizada para o ensino de nossos alunos, não se esquecendo de valorizar a historicidade de cada um deles (SANT’ANNA; NASCIMENTO, 2011) sem hierarquizá-lo. Toda essa herança cultural e educacional deve ser utilizada para o aprendizado dos alunos, atentando-se às suas identidades étnicas e aos elementos que às compõem a fim de que haja, de fato, a construção do conhecimento transdisciplinar e, finalmente, a troca de conhecimentos entre a escola e a comunidade – algo que não é difícil de fazer e se efetivar em cidades interioranas e de poucos habitantes como o município de Esplanada, na Bahia.

## O ATO DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES HISTÓRICO-CRÍTICAS A FAVOR DA EMANCIPAÇÃO SOCIAL

O entendimento prático pedagógico sobre o ato de brincar vai muito além de um simples conceito lúdico. Há uma interligação com o pensamento, a aprendizagem psicossocial e o comportamento da criança em sua etapa de crescimento. De acordo com o pensamento de Borba (2007), a criança quando brinca está aprendendo alguma coisa, não é algo utópico e nem menos importante, pois a dimensão do brincar na vida desta tem um significado de aprendizagem, relevante para seu desenvolvimento, para seu corpo (físico), para seu cognitivo (pensamento) e ainda para seu processo de conhecimento que favorecem a autonomia e a construção da identidade nessa etapa da infância.

Vygotsky (2007) nos rememora que “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas” (p. 113). Ainda sob este pensamento, entende-se que antes de aprender a falar e escrever, a criança sabe como fazer as coisas, sem perceber que sabe. No brinquedo, ela usa sua capacidade de separar significado do objeto, a falar, mesmo sem prestar atenção às palavras que diz. Ou seja, através do brinquedo, a criança começa a dominar funções como conceitos, objetos e palavras que entende e começa a desenvolvê-los.

De fato, o brincar não é apenas um conjunto de instrumentos que podem ser manuseados, mas de práticas e ações que vão ao encontro do processo de aprendizagem da criança, logo quando sua identidade está sendo formada, pois o brincar pode se figurar em qualquer objeto, em qualquer forma, estilo, cultura, valores e etnias que estão cada vez mais presentes no cotidiano pedagógico e escolar (KISHIMOTO, 1995).

Junto a isso, voltando-se à abordagem educacional escolar – base desta pesquisa – compreende-se que o planejamento de atividades lúdicas e o acompanhamento do brincar cabem ao educador, para que toda criança consiga se desenvolver, objetivo este que tem inicialmente a Educação Infantil, durante a qual o brincar deve ser parte integrante do planejamento pedagógico, para poder proporcionar o desenvolvimento biopsicossociocultural da criança no ambiente escolar. Santos (2013) nos traz o entendimento de que:

Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, é negociar, e se transformar, é de extrema importância no desenvolvimento e aprendizagem (pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade) na educação infantil. E como sabemos as mudanças da sociedade e das práticas sociais atualmente andam extinguindo o brincar da vida do homem e tais mudanças foram incorporadas à infância, antes brincar era uma coisa típica que hoje é rara, é nossa responsabilidade, enquanto adultos e enquanto sociedade não deixar que o brincar desapareça. Para isso temos que elaborar a organização de tempo e espaços para a brincadeira, pois se não o fizermos a criança não o fará sozinha, temos que colocar a brincadeira na rotina das crianças na escola (no planejamento), organizar o ambiente para que a brincadeira aconteça, brincadeira é o processo de educação da criança e temos que reconhecer o brincar em toda a sua possibilidade e o seu potencial educativo. É necessário que os educadores infantis realizem um vasto trabalho para informar à sociedade que o “brincar” não é uma perda de tempo, mas um processo pelo qual a criança deve passar (SANTOS, 2013, p. 1).

À vista disso, é papel do professor de Educação Infantil estruturar, intervir, favorecer o brincar da criança na sala de aula/escola. A brincadeira é uma ação educativa para a infância, e o professor precisa se conscientizar e passar a propiciar a brincadeira todos os dias, em formatos diversificados, podendo ser aplicada de forma livre ou dirigida, porém nunca



desassociada da realidade e vinculada ao propósito de formar cidadãos aptos e éticos para atuarem na sociedade.

Há de se salientar por Ujiie (2008) que o brinquedo também advém de uma história, passando por vários acontecimentos culturais. Aristóteles acreditava que as possibilidades de jogos, brinquedos e brincar amenizavam a opressão do homem na sociedade e colabora com a aprendizagem da criança no ensino da matemática. Na Idade Média, quando os jogos eram formas de treinamento para as guerras. No renascimento há uma mudança contextual sobre o brinquedo. Neste período o brincar e os jogos, eram considerados formas para aprender atividades adultas.

No século XVIII ocorreu a popularização das brincadeiras e jogos educativos. O brincar coletivo era uma atividade comum a adultos e crianças. Ujiie (2008) esclarece que o surgimento do brinquedo industrializado foi marcante:

Concomitantemente, por volta do início do século XIX, surge o brinquedo industrializado [...] que transforma o brincar em uma atividade solitária para criança, em função do apelo ao consumo de brinquedos. Neste período, a escola, com objetivos educacionais demarcados, passa a fazer uso pedagógico do brincar, didatizando-o de maneira forçada e incoerente (p. 53).

Sem dúvidas, essa atividade solitária foi se consolidando e, na contemporaneidade ela pode ser caracterizada pelos aparelhos digitais e demais recurso tecnológicos, até mesmo quando estes estão em uso da aprendizagem escolar, onde o contato físico, afetivo e lúdico deixa de ser materializado e prático, correndo o risco do ensino e da aprendizagem se esvaziarem, já que estas, nesta etapa escolar, deverão incitar o respeito, a cooperação e benignidade, mesmo que isso soe como utopia.

Enfim, no Brasil, no final da década de 90 (1999) Bardy *et al.* (2013), vai nos falar que, por meio de iniciativas da Secretaria da Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação a Distância, o programa RIVED (Rede Interativa Virtual de Educação), cujo objetivo é estimular o raciocínio e o pensamento crítico dos alunos, utilizando a informática para a aprendizagem de novas abordagens pedagógicas. Os conteúdos digitais são conhecidos como Objetos de Aprendizagem (OA) e são caracterizados como “ferramentas reutilizáveis que auxiliam o ensino e a aprendizagem, disponibilizados em repositórios na rede Internet”.

Um objeto de aprendizagem é qualquer recurso que possa dar suporte ao aprendizado. Sua ideia foi possibilitar que um mesmo conteúdo pudesse ser explorado em diferentes ambientes de aprendizagem. Qualquer recurso eletrônico que transmita alguma informação seja através de imagem, animação ou simulação (RIVED, 2013).

Mas, atentando-se a esta perspectiva didático pedagógica, Kishimoto (1995) chama-nos atenção ressaltando que o jogo assume o sentido que cada sociedade lhe atribui. Em tempos passados, o jogo era considerado inútil, depois do romantismo, a partir do século XVIII, ele passa a ser considerado algo sério, e destinado à Educação:

A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante. Há regras explícitas, como no xadrez ou amarelinha, regras implícitas como na brincadeira de faz de conta em que a menina se faz passar pela mãe que cuida da filha. São regras internas, ocultas que ordenam e conduzem a brincadeira (KISHIMOTO, 1995, p.113).



Deste modo, refletindo sobre as minhas ações pedagógicas e as dos meus colegas, assim como as brincadeiras livres ou dirigidas às crianças na Educação Infantil na Escola Municipal Professora Áurea Lins Lemos, pude observar que os jogos e brincadeiras refletem a sociedade na qual as crianças vivem, tanto aquela em que nasceram quanto a que veem na televisão, assim como também os seus projetos de vida: como elas veem a si mesmas; como elas vêem a sociedade, os pais, os irmãos, os colegas; como elas lidam com as diferenças.

Isto posto, fomento que o professor precisa estar atento ao desenvolvimento cognitivo da criança, valorizar a infância e a criatividade, e para isso, deve lançar mão de brincadeiras e jogos para ensinar. “As brincadeiras sempre fizeram e farão parte das crianças. Sendo assim, usar o lúdico para educar impulsiona um crescimento saudável e transformador” (ANDRADE; SOUSA, 2011, p. 94).

Há brincadeiras, por exemplo, que refletem as vivências e mazelas da comunidade em que vivem, como por exemplo: a violência doméstica; o tráfico de drogas; a prostituição e, também o abuso infantil – seja ele sexual, físico, ou trabalho infantil, entre outros problemas sociais. Não se pode fugir dessa realidade através das “fórmulas prontas” e, por vezes, desassociadas da realidade da maioria das famílias/crianças no país. Não se pode distanciar a formação docente universitária desse bojo de informações histórico-práticas.

Deve-se salientar que a brincadeira oportuniza a criança simular situações e conflitos de sua vida familiar e social, expressar suas emoções. Outro aspecto importante do brincar é o desenvolvimento do raciocínio, da atenção, da imaginação. A brincadeira contribui também para a socialização e autoestima. É através do brincar que as crianças expressam seus sentimentos e aprendem a refletir sobre a realidade e a cultura em que estão inseridas, conhecendo o mundo e a si mesmas.

À vista disso, há de se salientar que o ensino e a aprendizagem devem caminhar juntos com a justiça curricular, aproximando-se do âmbito de uma concepção que entenda a escola como uma instituição cujos objetivos vão além do da instrução. Eles devem estar interconectados com a construção da dignidade humana, com o cuidado, com a construção de uma convivência democrática e solidária entre as pessoas, mesmo que isso soe como uma utopia para aqueles profissionais que desacreditam das pessoas que não fazem parte do seu grupo de identificação.

Tratando-se da Educação Infantil e das problemáticas que atingem esta modalidade como os “rótulos novos em garrafas antigas”, ou o descrédito ou inadequação dos profissionais e do currículo, há de se ressaltar que o currículo da escola deve estar centrado na justiça social e trazer em seu bojo a transversalidade e as articulações políticas, como práticas educacionais voltadas para o desenvolvimento pleno das potencialidades pessoais das crianças, assentadas em princípios éticos de respeito ao outro, considerado na sua individualidade e na coletividade, a fim de que haja de fato a emancipação educacional para além dos muros da escola.

## CONSIDERAÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DA PRÁXIS

Indubitavelmente, ao refletir sobre a justiça curricular e a práxis pedagógica no espaço da Educação Infantil, deve-se elencar o ensino-aprendizagem através do ato de brincar como dimensão ao mesmo tempo percebida, concebida e vivida, pois os discursos normalmente

despolitizados e de historicizados de desençaixe (distanciamento) espaço-temporal, causam um esvaziamento do mesmo a partir das formas espaciais variáveis de poder movidas pela cultura. Ou seja, pode haver, através de uma violência simbólica, disparidades entre pessoas de diferentes identidades que legitimam discursos que perpetuam a hegemonia dos grupos dominantes consentidos pelos grupos dominados.

Deste modo, o educador, como todo agente social, é também formado por *habitus* de classe que perfazem a sua prática. Para tanto, é essencial que no contexto da Educação Infantil, se possa analisar as determinações teórico-práticas de sua formação, como subcampos da educação e espaço macrossocial. Há de se atentar, portanto, quais são as “estruturas estruturantes” que segregam determinados grupos ou pessoas, através da educação inclusive, tornando-os invisíveis à sociedade desde a infância.

Buscar compreender os fenômenos inteligíveis através dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil não é uma tarefa fácil frente às condições estruturais que as escolas somatizam ao longo da operacionalização que, no geral, tem o cumprimento das políticas educacionais vigentes, até porque a Educação Infantil começa a ser despontada como primordial para a sociedade, desde a primeira infância de 0 a 6 ano.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p.1).

Assim sendo, é imprescindível que os educadores tenham em mente e em suas ações um projeto de sociedade, por dentro das mobilizações dos movimentos sociais para e na escola, se vejam e assumam a função de intelectuais que para Gramsci (1982) são as “células vivas” dentro de um organismo ou organização de um determinado segmento social ou mesmo dentro de uma sociedade.

Santos (2013) lembra que o brincar proporciona uma forma da criança experimentar, relacionar, imaginar, expressar, compreender, confrontar e, enfim, se transformar, como dizia Paulo Freire que a educação deve ter um papel transformador. Por isso, a escola deve se preocupar com os momentos lúdicos da criança visando conquistas como autonomia, conscientização e espírito questionador dos educandos. Foi possível perceber que os objetos que compõem a aprendizagem por meio das brincadeiras estão mudando.

Além dos objetos conhecidos como bola, boneca, corda, carrinho e outros brinquedos, além dos jogos e das brincadeiras que podem ser instrumentalizados, alguns recursos hoje são encontrados na internet, a exemplo dos objetos de aprendizagem constituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como ferramentas que auxiliam o ensino, já que essas devem ser adaptadas à realidade e aquilo que a escola e o educador dispõem.

A criança, que na antiguidade não era reconhecida como um ser humano, no decorrer da história passa a ser reconhecida e conquista direitos legais, que lhe garante mais respeito e educação. Essa conquista é valorizada à medida que a criança passa a ser considerada parte importante da primeira etapa da vida dos homens – a infância. Com o reconhecimento dessa fase, a criança passa a ter direito à saúde, à educação e ao bem-estar. Após diversos estudos sobre a infância percebe-se que agregar a brincadeira na educação infantil seria uma forma de desenvolver a aprendizagem das crianças de maneira mais próxima à sua realidade cultural.

Pode-se observar que estudos recentes mostram e confirmam a importância da aprendizagem significativa para as crianças por meio das brincadeiras. Segundo estudiosos essa prática permite interação, estimula a competitividade, a cooperação, a vivência de realidades por meio das histórias, desenvolvimento físico, desenvolvimento de valores, desenvolvimento social, afetivo e a criatividade que permitem à criança adquirir habilidades e competências.

De acordo com a pesquisa realizada, neste estudo, pode-se constatar que os educadores utilizam, diariamente, atividades lúdicas e estas são trabalhadas como formas didáticas de ensino. Estes demonstram afetividade para com seus alunos e os mesmos correspondem a esse tratamento, mesmo que haja as diferenças sociais natas da comunidade, proporcionando-se assim o desenvolvimento afetivo das crianças.

Pode-se notar também que as crianças se interessam muito mais pela aprendizagem escolar quando há o envolvimento do lúdico, do que quando ele é inexistente. Fica evidenciado, tanto pelas observações realizadas nas escolas como por autores que fundamentam este estudo, que a brincadeira é ferramenta essencial ao trabalho docente. Sobre as implicações que o brincar traz para a criança, outra inquietação da pesquisa, em diversos momentos da parte teórica deste estudo e durante as análises confirma-se que o lúdico proporciona o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo na infância, assim como também a formação e autoformação docentes.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Núbia Aparecida do Nascimento Vilela; SOUSA, Cristina Soares. A Importância do Lúdico na Educação Infantil com crianças de cinco anos. Cadernos da FUCAMP. v.10. n. 13. 2011 p. 91-106.
- ARIÈS, Philippe. História social da infância e da família. 2. Ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARDY *et al.* Objetos de Aprendizagem como Recurso Pedagógico em Contextos Inclusivos: Subsídios para a Formação de Professores a Distância. Revista Brasileira de Educação Especial. v. 19. n. 2. p. 273-288. 2013.
- BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: (Org.) BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da 73 criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BOURDIEU, P.. O poder simbólico. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1970.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996.
- DIAS, Elaine. A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil. Revista Educação e Linguagem – Artigos – ISSN. 1984 – 3437. v. 7. n. 1. 2013.
- FERREIRA, Antônio; GONDRA, José. Idades da vida, infância e a racionalidade médico: higiênica em Portugal e no Brasil (séculos XVII-XIX). In: LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FERNANDES, Rogério. Para a compreensão histórica da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 27 ed., 1996.
- GRAMSCI, Antônio. Os Intelectuais e a organização da cultura. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1982.
- GUEDES, Maria Herminia de Sousa. Oficina da Brincadeira. 3. ed., Rio de Janeiro: Sprint, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. Jogo, brinquedo e brincadeira. Revista Perspectiva. UFSC/CED. NUP. n. 22, 1995.
- MANSANERA, A. R.; SILVA, L. C.. A influência das idéias higienistas no DESENVOLVIMENTO DA PSICOLOGIA NO BRASIL. Psicologia em Estudo, v. 5, n. 1, p. 115-137, 2000.
- RIVED - Rede Internacional Virtual de Educação. MEC, 2013.
- SANTOS, Claudinéia Roque Maciel. Cuidar, brincar e educar na prática pedagógica. Webartigos. 2013.
- SANT'ANNA, Alexandre; NASCIMENTO, Paulo Roberto de. A história do lúdico na educação. REVEMAT, ISSN 1981-1322, Florianópolis (SC), v. 06, n. 2. p. 19-36. 2011.
- SCHULTZ, Elisa Stroberg; BARROS, Solange de Moraes. A concepção de infância ao longo da história no Brasil contemporâneo. Lumiar - Revista de Ciências Jurídicas. v. 3. n. 2. p. 137-147. 2011.
- SOARES, Jiane Martins. A Importância do Lúdico na Alfabetização Infantil. 2010.

- UJIE, Nájela Tavares. Brincar, brincar e brincar são usos e significações. Universidade Estadual do Centro-Oeste. Revista ANALECTA Guarapuava, Paraná, v.9 n° 1. p. 51-59. 2008.
- VAZQUEZ, Adolfo. Sánchez. Filosofia da Práxis. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- VEIGA, Cynthia Greive. Cultura escrita: representações da criança e o imaginário de infância. Brasil, século XIX. In: LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FERNANDES, Rogério. Para a compreensão histórica da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- VYGOTSKY, L.; LEONTIEV, L. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.
- VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS INTERDITOS ENTRE O  
PRINCÍPIO DE EDUCAR NA CONTEMPORANEIDADE**  
**TEACHING WORK IN EARLY EARLY EDUCATION: THE INTERDITS BETWEEN  
THE PRINCIPLE OF EDUCATION IN CONTEMPORARY**  
**EL TRABAJO DOCENTE EN EDUCACIÓN TEMPRANA: LOS INTERDICTOS ENTRE  
EL PRINCIPIO DE EDUCACIÓN EN LA CONTEMPORÁNEA**

Núbia Santana de Sousa  
mestradonubiasantana2022@gmail.com

SOUSA, Núbia Santana de. **Trabalho docente na Educação Infantil: Os interditos entre o princípio de educar na contemporaneidade.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.22, p. 18 – 29, abril/2023. ISSN/2675 – 5203.

### RESUMO

Este estudo busca elucidar os interditos entre um dos fundamentos básicos da Educação Infantil – o Educar. Por mais que essa discussão pareça contraditória, há de se ressaltar que tal ação não vem isolada ou homogênea, como muitos documentos que se referem a essa etapa escolar deixam a entender. Quando as identidades sociais dos envolvidos no processo de educar se entrecruzam, que a propósito, trata-se de uma troca mútua – formação docente continuada e desenvolvimento psicossocial da criança – poderão emergir na prática pedagógica fronteiras simbólicas e materiais que irão interferir diretamente na aprendizagem da criança que está na Educação Infantil. Para tanto, atentando-se aos micros espaços de atuação docente, esta pesquisa lança o olhar para uma escola localizada na cidade de Esplanada, Bahia, e, tomando como base a hermenêutica, foram selecionadas algumas categorias de análise – raça, classe social e família – que nortearão as reflexões e indagações a respeito da formação docente, da práxis pedagógica e da educação como via de emancipação e equidade sociais nos micros espaços de interlocução.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Educar; Docente; Práxis pedagógica; interditos.

### ABSTRACT

This study seeks to elucidate the interactions between one of the basic foundations of Early Childhood Education – Educar. As much as this discussion seems contradictory, it must be emphasized that such action is not isolated or homogeneous, as many documents that refer to this school stage make us understand. When the social identities of those involved in the educating process intersect, which by the way, it is a mutual exchange - continuing teacher education and the child's psychosocial development - symbolic and material boundaries may emerge in the pedagogical practice that will directly interfere in the learning of child who is in Kindergarten. Therefore, paying attention to the micro spaces of teaching performance, this research looks at a school located in the city of Esplanada, Bahia, and, based on hermeneutics, some categories of analysis were selected - race, social class and family – which will guide the reflections and inquiries about teacher training, pedagogical praxis and education as a way of social emancipation and equity in the micro spaces of dialogue.

**Keywords:** Early Childhood Education; To educate; Teacher; Pedagogical praxis; prohibited.

### RESUMEN

Este estudio busca dilucidar las prohibiciones entre uno de los fundamentos básicos de la Educación Infantil – Educar. Por contradictoria que parezca esta discusión, cabe señalar que dicha acción no es aislada ni homogénea, como dan a entender muchos documentos que hacen referencia a esta etapa escolar. Cuando las identidades sociales de quienes participan en el proceso educativo se entrelazan, lo que, por cierto, es un intercambio mutuo (formación docente continua y desarrollo psicossocial del niño), pueden surgir fronteras simbólicas y materiales en la práctica pedagógica que interferirá directamente con el aprendizaje. niño en Educación Infantil. Para ello, prestando atención a los microespacios de la actividad docente, esta investigación analiza una escuela ubicada en la ciudad de Explanada, Bahía, y, tomando como base la hermenéutica, se seleccionaron algunas categorías de análisis: raza, clase social y familia. – que orientará reflexiones e interrogantes sobre la formación docente, la

praxis pedagógica y la educación como camino hacia la emancipación social y la equidad en micro espacios de diálogo.

**Palabras clave:** Educação Infantil; Educar; Maestro; Práxis pedagógica; proibido.

## INTRODUÇÃO

Há de se observar que nos últimos anos muitas identidades sociais estão reivindicando os seus direitos ou buscando resgata-los, trazendo à luz tanto as patologias sociais, podemos chamar assim – os preconceitos, as inúmeras formas de discriminação e a exclusão –, como também, na Educação escolar, acredita-se buscar e integrar essas identidades a partir da sala de aula e combater e solucionar estes problemas através do senso crítico, o qual acredita-se construir na escola. Contudo, há de se pensar sobre os possíveis interditos presentes desde a formação docente na universidade/faculdade, perpassando pelos documentos oficiais que regem a Educação Infantil – foco desta análise –, à práxis pedagógica dos professores em sala de aula.

Isto posto, a fim de que a discussão que vem a bailar nesta investigação não caia em segundas interpretações, deve-se esclarecer o que significado prático e semântico da palavra – interdito. Segundo o Infopédia, interdito significa: 1. proibição legal; 2. condenação que visa a exclusão; proibição por parte de um grupo social; tabu; 3. proibição interna; tabu interior. À vista disso, entende-se que a formação docente, a práxis e a educação escolar poderão estar caminhando em contrapartida à realidade social, estruturalmente des historicizada e estigmatizada pelos grupos hegemônicos.

A princípio, nota-se que o conceito e a estrutura social de família vêm sendo pensados e fomentados por novos arranjos sociais. Além da família monoparental, já aceita e comumente vista na sociedade, formada por um único familiar responsável pelo desenvolvimento integral da criança – pai; mãe; avô ou avó; tio; ou outros –, pode-se observar também as famílias homoafetivas as quais na última década se fazem presentes e à mostra ocupando os mesmos lugares das famílias chamadas então de tradicionais.

Roudinesco (2003) nos recobra que todas as transformações no modelo familiar tornaram essa instituição acessível também aos homossexuais, que sempre foram dela excluídos. A partir de 1965 gays e lésbicas passaram a reivindicar o direito à paternidade/maternidade e “inventaram uma cultura da família que não passava, sob muitos aspectos, da perpetuação do modelo que haviam contestado e que já se encontrava ele próprio em plena mutação” (p. 181), ou seja, queriam construir e estabelecer famílias na mesma estrutura e com os mesmos direitos que as tradicionais. A única diferença, claramente, é que seriam formadas por pessoas do mesmo sexo. De qualquer forma, transgrediram uma ordem moral que já durava mais de dois mil anos.

Esse grupo social – homossexuais – e a oficialização e estruturação do conceito de família na contemporaneidade interferem diretamente na práxis pedagógica do professor em sala de aula. Isso porque a práxis não é neutra. Sempre possui um viés ideológico e, indubitavelmente, este viés poderá ser de inclusão ou de segregação, pois nós carregamos em nossas ações, lembranças e memórias que, de forma direta ou indireta, culturalmente, estão presentes no nosso modo de pensar e de agir.

A partir desta observação, sabe-se que lidar com a ideia de famílias homoafetivas em sala de aula, na escola, não é fácil. Há de se salientar que não só o currículo escolar, algumas



vezes, é tradicional e canônico, limitando ou negando a existência deste modelo familiar na escola, mas também há resistências presentes nas identidades que compõem o corpo docente.

Junto a isso, outro marcador historicamente construído se faz presente na escola, na sala de aula – a raça. Tal marcador identitário se faz presente desde a história do Brasil, no processo de colonização, escravidão e escravização e, por este passado, marcado por uma “abolição” escravocrata de apenas 133 anos, muitas fronteiras materiais e simbólicas foram e ainda são construídas dentro do campo educacional por diversos grupos ou pessoas.

Atentando-se à evolução das desigualdades sociais, Hasenbalg (1979) nos rememora que a raça, marcada especificamente pela cor da pele, “opera como um critério com uma eficácia própria no preenchimento, por não brancos, de lugares na estrutura de classes e no sistema de estratificação social” (p. 113-114). Tal sistema tem como base a mão de obra e exploração de pessoas e/ou grupos minoritários, historicamente despossuídos de vários direitos, de reconhecimento e de benefícios.

Pode-se salientar que a discriminação e a desigualdade racial no país permanecem como elementos centrais da sociedade brasileira, sendo que seus avanços e retrocessos estão sempre bastante atrelados a uma agenda política. Marcada especificamente pela desumanização, a raça, de acordo com Hasenbalg (1979), não deve ser entendida como um critério subordinado na explicação da posição dos não brancos, – termo cunhado pelo autor –, na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Ela deve ser analisada como um elemento identitário independente e associada a outras dimensões como: aspectos demográficos (sua distribuição regional e política migratória), na educação, no mercado de trabalho e ocupação, e a mobilidade social.

A classe deve ser vista como um conceito descritivo, assim ressalta Hasenbalg (1979), e não explicativo. “A estratificação racial está ligada exclusivamente pela posição econômica que a população negra ocupa como classe trabalhadora. Ou seja, o racismo seria apenas uma consequência da dominação de classes” (p. 109) e, assim, a população negra ficou à margem da classe trabalhadora industrial, de modo que esta parcela se aglomerou cada vez mais em mercados de trabalho informais e instáveis, ocupando uma camada inferior na classe trabalhadora em formação no Brasil.

Desta maneira, raça, classe e família, pensadas aqui como elementos identitários historicamente hierarquizados e estratificados, incidem na Educação escolar e integral como vertentes epistemológicas para se pensar o ato de Educar e formar cidadãos éticos e aptos para atuarem em sociedade, tendo como foco a formação e práxis docentes, sem que haja interditos e contradições entre aquilo que se propõe, quando assim é feito, aquilo que se almeja para a sociedade e o cumprimento da função social do professor desde a Educação Infantil no contato com crianças de diferentes identidades sociais, buscando-se então a equidade.

## **PRÁTICA E PRÁXIS PEDAGÓGICAS FRENTE AO CONHECIMENTO SOCIOCULTURALMENTE SITUADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Para compreendermos como a memória se intersecta nas nossas ações do dia a dia, é preciso saber que ela é um construto social, elaborada pela cultura, onde práticas do passado e do presente se entrecruzam moldando a nossa própria identidade e a identidade social das

peças as quais temos contato. A cultura e a memória são uma espécie de texto que revelam algo sobre nós mesmos. O primeiro texto – a cultura – apresenta-se como:

Um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 2008, p. 66).

Através do segundo texto – a memória – em consonância ao pensamento de Pollak (1989), pode-se compreender que ‘os fatos sociais tornam-se coisas e são solidificados e dotados de duração e estabilidade’ (p. 3-15). Isso significa que o passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade no presente, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as posições irreduzíveis. Ou seja, ele define e/ou reforça sentimentos de pertencimento ou fronteiras. Assim:

Manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, eis as duas funções essenciais da memória comum. Isso significa fornecer um quadro de referências. É, portanto, absolutamente adequado falar, como faz Henry Rousso (1985), em memória enquadrada, um termo mais específico que memória coletiva (POLLAK, 1989, p. 13-15).

Portanto, as experiências são as vividas pessoalmente e ainda aquelas que, não vivenciadas particularmente por nós, foram pelo grupo a que se pertence: assim, foram vividos por tabela, resultando numa memória “herdada” (POLLAK, 1989). Esta memória é responsável pelos nossos costumes, crenças e, conseqüentemente, pelas nossas ações, inferindo diretamente na prática pedagógica em sala de aula em conflito à práxis formalmente estabelecida.

A prática aqui se diferencia da práxis ao compreendermos que a primeira está vinculada às negociações entre o reconhecimento e ao pertencimento do “eu” e do “outro”, em meio aos grupos e identidades sociais. Quanto à práxis, esta por sua vez, entrelaçada à teoria e ao academicismo, é constituída pela junção da teoria e da prática. Porém, há de se observar que nem sempre ela é responsável pelo compartilhamento de conhecimentos em sala de aula, pois a cultura que nos foi herdada interfere diretamente no nosso modo de interpretar e lidar com os fatos sociais.

Em nossa vida cotidiana, tomamos as atividades práticas como dadas em si mesmas, sem questionarmos para além das formas como aparecem, aquilo que constitui sua essência. A consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir, como veremos uma teoria da práxis (VÁZQUEZ, 1977, p. 185).

Destarte, a reflexão sobre a prática e a práxis pedagógicas como atividades sociais transformadoras, pensadas no contexto escolar na Educação Infantil e frente às inúmeras identidades sociais em jogo na contemporaneidade, traz à luz a compreensão de que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁZQUEZ, 1977, p. 185). Nesse sentido, a práxis é uma atividade conscientemente orientada, o que implica não apenas as dimensões objetivas, mas também subjetivas da atividade junto às identidades e claro, a favor da inclusão.

Mas afinal, o que implica uma práxis pedagógica que não é inclusiva? É notório que o Brasil passa por uma grande crise de ética e, por isso, há uma imensa preocupação em não desperdiçar os primeiros anos de vida com interações vazias. É preciso, para tanto, redefinir as bases da construção da ética humana desde a Educação Infantil, revendo a formação e atuação docentes e recriando propostas curriculares pedagógicas que não visem somente a formação da inteligência, mas da sensibilidade, a edificação de valores éticos, políticos e estéticos.

Nesta etapa escolar é preciso “garantir a toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual” (PIAGET, 1973, p.40). E, para que isto aconteça, o professor na/da Educação Infantil precisa ter um olhar crítico e social em meio às diferenças num processo de alteridade, ou seja, o “desafio de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (FLEURI, 2003, p. 497).

Para que o ato de Educar torne-se uma práxis, é imprescindível organizar espaços que possibilitem diversas experiências educativas e que o professor esteja sócio-culturalmente situado. Para ser mais claro, ele precisa construir e implementar a sua práxis dentro do ponto de vista legal, contemplando as práticas sociais, os contextos ambientais, culturais, o desenvolvimento das diferentes linguagens, o contato com os diferentes ramos do conhecimento, onde por meio de atividades diversificadas a criança possa construir uma identidade autônoma e conectada com a realidade. O próprio RCNEI, volume 1, fomenta que no ato de Educar deve-se:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p.23).

Contudo, essa proposta educativa é recente. Há de se rememorar que o atendimento da criança de até 5 anos não era concebido, até a Constituição Federal de 1988, como atividade de natureza educativa. Predominava a concepção assistencialista. Somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei nº 9394, a Educação Infantil passa a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, dando consistência à consolidação das creches e pré-escolas como instituições de ensino.

Haja vista este percurso, entende-se que todas as questões até agora levantadas fazem parte de um cotidiano onde se colocam “rótulos novos em garrafas antigas”, pois dada a oficialização das formações e estruturas familiares, à reivindicação dos direitos e dos lugares dos grupos marginalizados em prol da equidade, vê-se que estes grupos sempre estiveram presentes na sociedade, no cotidiano.

A Universidade/faculdade junto à formação docente não deve se isentar desta realidade, não deve enveredar por caminhos homogêneos. Se assim o fizer, haveria um fracasso social, como vem ocorrendo em muitos casos, pois o professor que atua na Educação Infantil,

mediado somente pela prática dada por suas concepções de mundo particulares, não iria cumprir a sua função social, mas sim, promover desigualdades e disparidades. Deve-se estruturar-se por uma práxis pedagógica emancipatória e socioculturalmente conectada com a realidade.

## **O ATO DE EDUCAR E A DISCRIMINAÇÃO LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOIS PONTOS PARA ANÁLISES**

A Educação Infantil, como determina a lei, atende crianças de 0 a 6 anos, o que nos leva a refletir sobre o perfil do professor que atua com as mesmas. Esta reflexão não está pautada na desconstrução do caráter lúdico que é base para o ensino e aprendizagem nesta faixa etária. Volta-se o olhar para as práticas que não vão de acordo com a realidade da escola, do alunado e que prezam por um currículo sem consciência das subjetividades presentes e em construção em sala de aula.

A História da Educação Infantil nos apresenta os passos na formação do professor e as construções epistemológicas cujas, nem sempre, cumpriram com a sua função social de formar cidadãos aptos, éticos e que reconheçam os seus direitos. Ao recuperarmos as primeiras instituições de atendimento à criança, fica evidente a prevalência do cuidar para as crianças mais pobres e o educar para as crianças oriundas da classe média e alta. Atualmente, ainda não está resolvida a integração entre o cuidado e a educação no trabalho com as crianças pequenas, uma vez que “para as crianças de 0 a 3 anos, em geral, predomina o cuidar, e nas práticas com as crianças de 4 e 5 anos prevalecem práticas escolarizantes de preparação para o ensino fundamental” (BRASIL, 2006; KUHLMANN JR., 2010; KIEHN, 2011).

Propor atividades que ampliem o universo cultural das crianças significa valorizar essa etapa da educação em entendimento a quem ela se destina atender, ou seja, saber quem é a criança, muda a perspectiva em relação ao modo como ela deve ser acolhida. Organizar e implementar propostas pedagógicas exige que o professor assuma um papel de mediador das relações construídas nos ambientes de acolhimento da criança pequena sem que haja discriminação por qualquer elemento identitário que pertença a ela. Isto posto, é necessária salientar a concepção de criança apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (2009):

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade produzindo cultura (DCNEI, 2009, p. 43).

Essa cultura infantil é permeada de saberes históricos, vivências e aprendizagens que não podem ser menosprezadas ou ignoradas pela escola e pelos professores. Antes disso, inclusive, nos cursos de licenciatura, especificamente o de Pedagogia, onde julga-se ser a formação adequada para atuar nesta etapa escolar, deve-se ressaltar a necessidade de perceber, respeitar e compreender as inúmeras identidades sociais presentes na sala de aula na/da Educação Infantil.

Os preconceitos à raça, à classe social e à estrutura familiar, muitas vezes, acabam sendo as principais razões pelo fracasso escolar futuramente, pois há de se entender que quando

o professor é racista, classista ou homofóbico, estas patologias sociais interferem diretamente na sua atuação docente, tornando-a apenas uma prática vazia e desorientada dos problemas sociais historicamente arquitetados e destinados a grupos sociais específicos. Deve-se esclarecer que:

O racismo não é um ato, ele é estrutural por que estrutura todas as instituições. [...] O racismo é processo em que as condições de organização da sociedade reproduzem a subalternidade de determinados grupos que são identificados racialmente (ALMEIDA, 2018, p. 37).

Essas instituições segregacionistas, ou grupos sociais, são: a família; a igreja/religião; a escola, e outras cujas carregam em seu bojo uma herança imaterial que fica à mostra nos costumes, crenças e valores. Sendo estrutural, há de se referendar o antropólogo e sociólogo Darcy Ribeiro (1922-1997) quando disse que o arquétipo da educação pública deteriorada se dá por que “a crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto!”.

Compreende-se que estas instituições podem ser físicas – governo, secretarias e órgãos públicos – como também podemos fazer referências à atuação docente. Isso fica claro pelo simples fato de muitos professores que lecionam em escolas públicas não matricularem os seus filhos nas mesmas, mas sim, em escolas particulares. Quando questionados sobre este feito, a resposta caminha entre a inadequação da atuação dos seus colegas, a qualidade do ensino e o público que a escola atende:

Eu não coloco os meus filhos para estudarem aqui na escola (*pública*) onde trabalho por que vejo os meus colegas demoram para retornar à sala de aula após o término do intervalo, ou reproduzirem atividades encontradas na internet e que não têm a ver com o nível de aprendizagem ou capacidade dos alunos, ou então vejo eles aplicarem atividades de anos de uso, sem mudarem a estrutura ou o próprio assunto! Eu também não quero os meus filhos tendo contato com essa vizinhança ou com alguns alunos! Há muita violência, bagunça, uma pivetada na rua! A mãe de *Joãozinho* é prostituta e o pai de *Pedrinho* é traficante! Essas crianças vão crescer todas no futuro! Os meninos vão virar mototaxistas, sem estudos, e as meninas, sabe lá Deus! (*Professora Maria*).

Atentando-se ao que foi narrado pela *Professora Maria*, que atua na Educação Infantil da Escola Municipal Professora Áurea Lins Lemos, localizada na cidade de Esplanada, Bahia, pode-se compreender os estigmas sociais impostos sócio-historicamente para um grupo de alunos. Estes marcadores sociais, carregados de preconceitos e desmerecimento, faz com que a percepção da educação mercantilista seja colocada em pauta mais uma vez.

Este apontamento sempre esteve presente desde o início da educação escolar formal e, junto com ela, também estão as estruturas simbólicas que segregam pessoas e grupos já nesta etapa escolar, tornando as suas identidades deterioradas. Então, no contato com outras identidades sociais, poderá ocorrer um processo de diferenciação – marcado pela exclusão em aversão a algum marcador identitário, estigmatizando um grupo ou pessoa:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável [...]. Assim deixamos de considerá-la criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é o estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande (GOFFMAN, 2017, p. 12).

Isto posto, compreende-se que a relação social constituída entre as diferentes identidades e o *status quo*, nos espaços estigmatizados – lugar físico ou simbólico – ou classificados como, propicia um relacionamento destinado a cada identidade e os seus marcadores, esperadas a tal lugar, sem atenção ou reflexão particular umas com as outras. Assim, “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias” (GOFFMAN, 2017, p. 12) acabam segregando-as ainda mais. E, a própria sala de aula poderá ser o espaço categórico de quem merece ser educado e de quem não merece. De quem deve receber educação e quem deve receber apenas uma atenção, nem mesmo um cuidado.

A partir dessa abordagem há de se entender do que estamos falando quando nos referimos à discriminação lúdica. Essa colocação faz referência às crianças ou grupos formados pelas mesmas que são discriminados de forma sutil em sala de aula de Educação Infantil. Foi observado que, mesmo com a estrutura escolar e de sala de aula propícia para a aprendizagem, junto à ludicidade presente e característica no processo de ensino e formação do Ser humano, nas ações docentes nos momentos de aulas, ou não havia a inclusão de todas as crianças ou, quando havia, quase sempre eram ignoradas ou desvalorizadas em suas falas e ações e as mesmas eram alvos de estereótipos em falas de algumas professoras. Exemplo: “Só fala errado!”; “Você vai ficar por último por falar na hora errada!”; “Vou te deixar sem participar da brincadeira!” “Você nunca aprende, menino(a)!”. Por isso, torna-se importante saber que:

O conceito de estereótipo foi criado em 1922, pelo escritor estadunidense Walter Lippmann. É bastante confundido com preconceito, uma vez que estereótipos acabam se convertendo em rótulos, muitas vezes, pejorativos e causando impacto negativo nos outros. Também porque é uma noção preconcebida e muitas vezes automática, que é inculcada no subconsciente pela sociedade. [...] é geralmente um conceito infundado sobre algo e é geralmente depreciativo, que as pessoas se baseiam em opiniões alheias e as tornam como verdadeiras (DICIONÁRIO DE SIGNIFICADOS, 2017, p.1).

Essas ações conflitantes incidem diretamente na formação psicossocial da criança. Utilizando-se da ludicidade, muitos professores, conscientes ou não, segregam e excluem as crianças do convívio e da aprendizagem em sala de aula, justamente por carregarem em sua formação sociocultural preconceitos. Essa patologia social “são pré-julgamentos sobre o outro, sobre outros povos, sobre outras culturas, que são opiniões às vezes formalizadas, às vezes não formalizadas, acompanhadas de afetividade, são diferentes da discriminação” (MUNANGA, 2009).

Soma-se a esta questão a discriminação que “é expressa pelos comportamentos observáveis, que podem ser censurados e até punidos pela lei, são atitudes que não são invisíveis” (MUNANGA, 2009). E, enraizado historicamente no cotidiano brasileiro, pode ser manifestado o racismo, o qual, sendo um “derivado” do conceito e da pseudo crença da raça:

É todo um sistema de dominação que está por trás disso, todo um sistema de dominação sustentado por um discurso que, às vezes, tem conteúdo de uma ciência, por ser uma pseudociência, uma doutrina que existe justamente para justificar a dominação, a exploração do outro (MUNANGA, 2009).



Há, portanto, o eminente reconhecimento das diferentes infâncias no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula de Educação Infantil. O professor que leciona nesta etapa escolar tem o compromisso político, como formadores e pesquisadores, de se inteirar de todos os elementos invisíveis e, às vezes, indiscutíveis por serem considerados tabus ou por preconceitos, que envolvem a práxis pedagógica. A formação continuada deve perpassar pela busca verdadeira de formar cidadãos éticos. Para isso entende-se que:

A escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento, é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2003, p. 98).

Para que haja a efetivação do direito à Educação Infantil de qualidade a todas as crianças, de formação séria e crítica, de luta contra todas as formas de preconceitos e discriminações sociais, é preciso que o professor se debruce a uma formação continuada a qual, muitas vezes, nem mesmo foi oferecida pela Universidade/faculdade. Ela está para além dos muros da mesma e deve andar em consonância com os fundamentos teóricos, práticos e metodológicos. Essa formação diz respeito aos interditos entre “saber-ser-professor”. Ou seja, tem a ver com a sua função e compromisso social (NÓVOA, 2000).

A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar (KRAMER, 2005, p. 224).

Com isso, deve-se ressaltar que a atividade educativa deve ser orientada com o objetivo de ampliar o universo cultural da criança, dar condições a ela de entender os fatos sociais e da realidade, além de se comprometer com a garantia do direito à infância que toda criança tem. A práxis pedagógica do professor na/da Educação Infantil precisa estar voltada para a compreensão de que “toda ação reflexiva leva sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento; e, portanto, nos leva a transformar algo em nós, nos outros, na realidade” (FREIRE, 2008, p.49).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar, mais do que nunca, está para além das formas canônicas e “formulas” prontas vistas e lidas na Universidade/faculdade. Este estudo nasceu da inquietação da pesquisadora que aqui se coloca, em perceber as disparidades entre a formação docente e a atuação em sala de aula de/na Educação Infantil. Mesmo aqueles que possuem pós-graduações ou que têm um longo tempo lecionando nesta etapa escolar, questões que envolvam preconceitos e acaso escolares motivados pelos mesmos e cometidos, conscientes ou não, pelos próprios professores, ficavam à margem do processo de ensino e aprendizagem.

A cultura, entrecruzada com a memória, traz nas ações cotidianas dos professores formas sutis de segregação social de grupos e pessoas. Crianças de diferentes origens sociais, etnias, classes e estruturas familiares são atingidas diariamente por cargas de opressões alheias às discussões na formação universitária. Há neste processo “caixas de diálogos” que tratam das categorias de análise aqui apresentadas. Contudo, justamente por serem postas “em um quadrado”, aparecem dúvidas, aversão e curiosidades que envolvem o tato com as patologias sociais mencionadas.

Historicamente, o Brasil, por ser uma nação que foi colonizada e por ter uma “abolição” da escravatura feita há apenas 133 anos (1888-2021), muitos resquícios do *modus vivendi* do passado ainda estão presentes na contemporaneidade. A ideia de raças superiores e outras inferiores ainda fazem parte do imaginário social das pessoas como uma pseudociência. O racismo se manifesta de inúmeras maneiras, já que se trata de um sistema de dominação social e estrutural.

Com isso, é visível que crianças mais retintas ficam à margem do processo educacional como um todo. Algumas vezes, quando se junta os estigmas – raça, classe social e estrutura familiar – essa intersecção agrava mais ainda o desenvolvimento psicossocial das crianças desde a Educação Infantil. Não há como e não se pode ignorar essa realidade!

Como educadora e ciente do meu processo de aprendizagem e formação que é e deve ser contínuo, fomento a minha realidade para pensar a minha própria práxis e tudo aquilo que circunda a cidade, a escola e a sala de aula em que eu leciono. Parece utopia pensar que os problemas estruturados historicamente neste país podem ser solucionados a partir de um pequeno campo de estudo como o município de Esplanada, na Bahia – o *locus* da pesquisa. Porém, é justamente a partir destes micros espaços de interlocução, “longe dos olhos” das Universidades/faculdades e/ou de outros centros de pesquisas que deve ser colocada uma lente epistemológica para se pensar nas questões abordadas.

Ao nos debruçarmos sobre as diretrizes curriculares que norteiam os cursos de formação de docentes e reconhecemos, mesmo que rapidamente, a configuração do curso de Pedagogia, defrontamo-nos com a necessidade de enfrentamento das generalidades que permeiam o curso e que interferem na compreensão da função social do “saber-ser-professor”.

Quanto às diretrizes específicas para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil, tal documento já revisto reafirmou a importância das crianças pequenas e do planejamento das práticas que com elas serão desenvolvidas. Deve haver uma indissociabilidade entre o ato de Educar e as ações diárias dos professores, bem como a valorização e fomento das situações de aprendizagem mútua a partir das interações em sala de aula.

A criança é um ser social e cultural que pensa, age e interage com o mundo ao seu redor de uma maneira própria e singular, dotado de capacidades afetivas, cognitivas e emocionais, que deve ser respeitada, protegida, educada, aceita e, principalmente, ter seus direitos reconhecidos e efetivados na práxis pedagógica.

Ao pensarmos sobre a formação para a docência na Educação Infantil, compreendemos que as concepções de criança, desenvolvimento e aprendizagem que temos são limitadas. As nossas ações e direcionamentos nem sempre vão de encontro com a realidade de muitas crianças que incidem em sala de aula. O nosso enfrentamento se manifesta tanto nas práticas cotidianas quanto na fragilidade das políticas para esse nível de ensino.

Nesse sentido, a consciência do professor e da sua função social deve vir acompanhada de militância persistente pelos direitos da criança e uma educação de qualidade, que busque equidade e efetivação da aprendizagem como um todo. Há de se salientar que não se pode mais fantasiar salas de aulas de Educação Infantil homogêneas, como se todas as crianças tivessem a mesma realidade social, e na dissociabilidade de alguns documentos que não prezam por esses diferentes contextos.

A mudança é possível e deve ser uma ação endógena – de dentro para fora: Qual é a minha práxis? Como eu leciono? Eu procuro mudar a realidade para melhor? Eu busco uma formação continuada? Eu possuo alguma forma de preconceito? E, só então, traçar uma ação exógena – de fora para dentro: O que eu consegui até agora? O que eu posso fazer a mais? Quais são os recursos que eu tenho? Eu estou cumprindo com a minha função social?

Todos estes questionamentos poderão desfazer esse véu de fantasias, homogeneidade e segregações que envolvem a Educação escolar, desde a Educação Infantil, e promover um diálogo aberto e frutífero entre a gestão escolar, os professores, as famílias das crianças e a comunidade. É preciso também que os cursos de licenciaturas necessitam trabalhar de forma interdisciplinar e transdisciplinar para que de fato haja uma mudança. Não se formam cidadãos aptos e éticos só com teorias e muito menos sem elas. Mas estas devem conter os construtos sociais para serem implementados e reestruturados conforme se programa o futuro.

Há de se considerar que um trabalho docente consciente e reflexivo em torno da educação da criança pequena torna-se de suma importância para a inclusão social e transformadora dos seres humanos, para o pleno exercício da cidadania, não devendo ser mediada de qualquer maneira e por qualquer pessoa, mas sim, por profissionais sócio-culturalmente situados, devendo então, haver uma análise de consciência e da sua práxis em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF, 2006. Volume 1 e 2.
- \_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília. Vol. 1: SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n. 05 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. Revista Brasileira de Educação. Santa Catarina, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003.
- FREIRE, Madalena. Educador. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4º ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.
- HASENBALG, Carlos A. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

- KIEHN, Moema H. K. A. Educação da primeira infância: um olhar sobre a formação inicial dos professores de Educação Infantil. In: GENTIL, Heloisa Salles; MICHELS, Maria Helena (Orgs.). Práticas Pedagógicas: política, currículo e espaço escolar. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2011.
- KRAMER, Sonia. Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação. São Paulo: Ática, 2005.
- KUHLMANN JR., Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação. 2010.
- MUNANGA, Kabengele. Relações Étnico-Raciais - Prof<sup>o</sup>. Dr. Kabengele Munanga. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Universidade Federal Fluminense – UFF, 2009.
- NÓVOA, Antonio. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2000.
- PIAGET, J. Para onde vai a educação? Tradução: Ivette Braga. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: Estudos Históricos, 2 (3). Rio de Janeiro, 1989.
- POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da Etnicidade: Seguindo de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrik Barth. 11 ed. São Paulo: UNESP, 2011.
- ROUDINESCO, E. A família em desordem. 1ª ed. Zahar. 2003.
- VAZQUEZ, A. S. Filosofia da Práxis. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

## O CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA DIGNIDADE HUMANA E DA CIDADANIA

CARE IN EARLY EARLY EDUCATION: AN EXPERIENCE IN BUILDING HUMAN DIGNITY AND CITIZENSHIP

CUIDADO EN EDUCACIÓN TEMPRANA: UNA EXPERIENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE DIGNIDAD HUMANA Y CIUDADANÍA

Núbia Santana de Sousa

mestradonubiasantana2022@gmail.com

SOUSA, Núbia Santana de. **O cuidar na Educação Infantil: Uma experiência na construção da dignidade humana e da cidadania.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.22, p. 30 – 41, abril/2023. ISSN/2675 – 5203.

### RESUMO

Educar e Cuidar na Educação Infantil estão intrinsecamente ligados. Cuidar é um ato constitutivo do ser humano não apenas como direito das crianças, mas sim, de toda pessoa ao longo de sua vida. A cultura, a infância e a criança são elementos históricos que devem ser pensados e analisados através de uma hermenêutica dos saberes profissionais dos professores que atuam nesta etapa escolar. Portanto, o cuidar não deve ser entendido como um mero assistencialismo, mas como um ato de formação cidadã, almejando um futuro onde as relações sociais possam ser embasadas pela solidariedade e pela empatia. O cuidar está além da promoção de hábitos de higiene e saúde e se dá de modo indissolúvel do educar, não sendo um ato exclusivo das instituições de Educação Infantil e dos professores, mas também das famílias e da comunidade. Ao longo dos anos o ato de cuidar tem sido alvo de inúmeras reflexões teórico-metodológicas e, com isso, ele deve ser compreendido através de diferentes culturas, mas por uma só vertente: a de compreender que a criança é um ser social. Destarte, o cuidar é um elemento constitutivo da dignidade humana e pode ser pensado a partir de ações múltiplas de aprendizagem, atentando-se às formas sutis de violência simbólica que circundam essa práxis e o enfrentamento do acaso escolar.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Cuidar; Escola; Criança; Comunidade.

### ABSTRACT

Educating and Caring in Early Childhood Education are intrinsically linked. Caring is a constitutive act of the human being, not only as a right for children, but for every person throughout their lives. Therefore, care should not be understood as mere assistance, but as an act of civic education, aiming for a future where social relationships can be based on solidarity and empathy. Caring goes beyond promoting hygiene and health habits and is inseparable from educating, not being an exclusive act of Early Childhood Education institutions and teachers, but also of families and the community. Over the years, the act of caring has been the subject of numerous theoretical-methodological reflections and, therefore, it must be understood across different cultures, but from a single perspective: that of understanding that the child is a social being. Thus, care is a constitutive element of human dignity and can be thought of based on multiple learning actions, paying attention to the subtle forms of symbolic violence that surround this praxis and the confrontation of school chance.

**Keywords:** Early Childhood Education; To care; School; Kid; Community.

### INTRODUÇÃO

Esta análise nasce do anseio profissional da pesquisadora que aqui se coloca em fomentar e qualificar a sua práxis pedagógica. Como professora na/da Educação Infantil, percebo que o cuidar perpassa por questões sociais ligadas a vários elementos que fazem parte da identidade social de cada criança e de cada professor. Pode-se observar também que esta

ação, muitas vezes, ainda é confundida com assistencialismo. E não é isso! No ato de cuidar, a solidariedade e a empatia devem compor os conhecimentos práticos escolares e, ao mesmo tempo, o educador precisa estar ciente da sua função social enquanto mediador e colaborador da aprendizagem.

Na práxis do cuidar não se pode optar pelo pré-determinismo – ideias dadas pelo senso comum, muitas vezes carregadas de preconceitos. Há de se fomentar, de acordo com Freire (1991), que a produção do futuro exista na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro: por isso, então a história é possibilidade e não determinação” (p. 90). Nós, educadores na/da Educação Infantil estamos produzindo e vivenciando a História! Estamos compartilhando e instrumentalizando conhecimentos práticos junto às crianças que serão o futuro do país. Esta é a realidade posta, sem fantasias ou ilusões, mas com a esperança de uma existência histórica.

Em meio a este contexto, o cuidar apresenta-se como via de compreensão e aprendizagem da cidadania em consonância à dignidade humana. Ou seja, ao cuidarmos de crianças pequenas, somos responsáveis não apenas em protegê-las dos perigos, mas, principalmente, construir estruturas cognitivas associadas à sociedade na contemporaneidade. A cultura é um elemento que nos molda e, por isso, deve-se observar as estruturas estruturantes que fazem parte de uma cadeia de segregação e exclusão presentes historicamente nas relações sociais, nas crenças e costumes retrógrados que podem incidir no tato com as crianças.

Há de se recobrar por Ariés (1986), que o conceito de infância passou por três momentos históricos os quais, por sua vez, subsidiaram a ação educacional até os 7 anos com alternâncias entre as concepções de cuidar e educar, pois, etimologicamente, “a palavra infância vem do latim, *infantia*, referindo-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar” (p. 27).

Da Idade Média até o século XVI não havia sentimento de infância. A criança, por suas características peculiares, era mantida sob cuidados básicos de higiene e alimentação, sendo estes cuidados característicos apenas do assistencialismo. Com isso, pode-se ressaltar que este trato, na atualidade, ainda se faz presente quando é observado a prática de alguns professores na Educação Infantil motivados por questões de formação, de preconceitos e até mesmo pela ausência da afinidade.

A partir do século XVII, Ariés (1986) traz à tona, a ideia de família sofre transformações e passa a ser institucionalizada. A criança passa a ser vista como um ser que necessita de cuidados e controle dos pais e, também, o acompanhamento da escola. Contudo, esta, por sua vez, ainda não possuía a concepção das fases de aprendizagem infantil. A escola tinha o papel de preparar a criança para a vida e o trabalho, pois estes, futuros homens, assumiram funções intelectivas, legislativas, comerciais, administrativas ou de mão de obra da sociedade. E para cada forma de trabalho, um tipo de educação” (ARIÉS, 1986, p. 77). Essas ideias perduraram até meados do século XVIII, trazendo o entendimento da condição da criança enquanto incapaz, contrapondo-se à vida adulta.

Deste período até o século XIX cresce o número de creches e instituições dedicadas ao ato de “cuidar”, mas apenas, como já foi citado, com a característica assistencialista. Além disso, essas creches partiam ainda do pressuposto da privação cultural, ou seja, crianças provenientes de classes baixas possuíam limitações cognitivas e, neste sentido, precisavam ser estimuladas para que seus déficits fossem superados.



Existia, portanto, cuidados e lugares diferenciados para as crianças conforme a sua classe social. Para os filhos das mulheres de classe baixa que trabalhavam fora, “o cuidado era associado apenas como a guarda, enquanto para as crianças advindas de famílias de classe alta, existiam instituições que as preparavam para o mercado de trabalho” (ARIÉS, 1986) em lugares de poder. Destarte, as crianças advindas de famílias de poder aquisitivo baixo possuíam carências culturais determinadas pelo meio em que viviam.

Somente no final do século XIX e início do século XX, com o aparecimento das escolas psicológicas – estruturalismo, funcionalismo, behaviorismo e outras, junto com a psicanálise, houve uma construção de bases epistemológicas acerca do desenvolvimento da personalidade da criança e deram bases ao desenvolvimento dos programas de aprendizagens na Educação Infantil/pré-escola.

E isso se repete até hoje! Se observarmos o trato com crianças de baixa renda e desprovidas de oportunidades culturais, principalmente nas pequenas cidades, como é o caso do município de Esplanada, Bahia, nota-se um processo de ensino e aprendizagem, por meio do ato de cuidar, diferenciado. As escolas particulares cumprem o seu papel histórico de formar adultos que assumam cargos de poder, intelectuais, em profissões renomadas. Mas, especificamente nas escolas públicas, é visto, com algumas exceções e sem generalizações, o abandono da função social do professor pelo mesmo e da escola quanto o trato às crianças de baixa renda.

À vista disso, torna-se iminente a necessidade de compreender a criança na Educação Infantil, através do ato de cuidar, como um ser social. É inaceitável que um professor que atue nesta etapa escolar não tenha ciência deste percurso histórico no qual as desigualdades se repetem e se reproduzem, negligenciando as dificuldades que muitas crianças possuem devido à sua realidade social.

Diante da realidade que a nós é posta, há de se salientar que parte da mudança está na desconstrução do mito da superioridade branca e da inferioridade negra e ameríndia, além das classes sociais, que atravessa todos os campos da educação. Munanga e Carneiro (2017) trazem à luz que ‘é na educação principalmente que se constroem essas imagens estereotipadas e discriminatórias do sujeito e da população negra ou retinta, de modo que apenas a prática educativa tem o poder de desconstruí-las’. De acordo com o autor, “só a própria educação é capaz de desconstruir os monstros que criou e construir novos indivíduos que valorizem e convivam com as diferenças” (2017).

Diante deste contexto étnico e social que encontramos, há de se rememorar que no Brasil, a concepção de cuidar e educar na Educação Infantil se deu de forma tardia. Somente no início do século XX, precisamente na década de 90, a Constituição Federal de 1988 assegura à criança e ao adolescente o estado de sujeito de direitos através do artigo 227 e marca uma mudança em relação ao papel do Estado para com a primeira infância, conforme preconizava a lei de Reforma de Ensino de 1971. Só então, o Estado se desgarra do papel assistencialista pelas crianças pequenas e toma a Educação nesta fase da vida com foco nas concepções de cuidar e educar.

Enfim, o ato de cuidar na Educação Infantil deve perpassar pelo contexto histórico-social do Brasil, principalmente atentando-se para a realidade de muitas crianças que estão à margem de contextos culturais. Quando se transforma o cuidar é uma práxis, torna-se possível, através das experiências de formação e atuação docentes, formar cidadãos mais solidários e

empáticos, indo de acordo com a dignidade humana e, ao mesmo tempo, trata-se de uma formação continuada.

## REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E PRÁXICAS DO ATO DE CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Presentes como base da nossa história, a infância e a criança como um ser histórico e social, que pensa, que age e interage com o mundo ao seu redor, construindo e reconstruindo os seus conhecimentos, esteve presente desde os tempos da pré-história. O que varia em relação a tais conceitos consiste no modo em como a infância e a criança ia sendo percebida dentro de seu contexto sociocultural, assim como a percepção das suas aprendizagens, bem como menciona o RCNEI (1998):

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. (...) A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico (p. 21, v. 1).

Concebida por muito tempo como um adulto em miniatura, como nos apontou Ariés (1986), essa concepção veio sendo modificada de forma significativa, trazendo-nos a compreensão de que a criança é um ser de natureza singular, que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio e particular (BRASIL, 1998), devendo desta forma, ser respeitada, protegida, educada e aceita. Sob esta ótica, o ato de cuidar deve ser compreendido como:

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (BRASIL, 1998, p.24).

Junto a isso, sabe-se que existiram acontecimentos históricos, especificamente no Brasil, que nos levam a repensar e a refletir diuturnamente sobre a nossa práxis. Se nos atentarmos para a população mais atingida pelas desigualdades, a começar, pelas oportunidades de estudo, moradia, saúde e trabalho, vemos claramente a população negra e retinta como um grupo estigmatizado historicamente e marginalizado por quase todas as instituições sociais. Munanga e Carneiro (2017) nos rememora que “o pós-abolição não restituiu essa humanidade retirada – a escola reitera isso. Não é gratuito que nossas primeiras experiências com o racismo tenham a ver com a entrada na escola”.

Não há como negar ou menosprezar esta realidade que incide na sala de aula. Aquilo que chamamos de cultura infantil, tão presente e necessária na Educação Infantil, tem como base duas concepções: “A primeira dessas concepções preocupa-se com todos os aspectos de uma realidade social. Assim, cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência

social de um povo ou nação (SANTOS, 2006, s/p) ou então de grupos no interior de uma sociedade. Então, a cultura infantil pode ser vista como uma construção coletiva, em que a criança é o sujeito da própria história, protagonista e socialmente integrada à sociedade ela aprende com exemplos vivenciados nos grupos sociais, inclusive e principalmente com os seus professores e colegas.

Deste modo, quando a criança passa a frequentar a escola, ela se depara com outras identidades sociais, outras culturas. Ao observar esse mundo a criança passa a exteriorizar o que aprendeu com a sua família e busca pessoas consideradas familiares, ou seja, que tenham características similares às dela. Assim:

É durante a convivência na escola que a criança percebe que as outras pessoas possuem características diferentes e muitas vezes essa descoberta traz muitos conflitos. Acerca dessa percepção os PCNs ressaltam que no dia a dia da escola se reconhece a diversidade da beleza do ser humano. Pode levar à consciência da unicidade de cada um e da sua qualidade de ser insubstituível e singular (BRASIL, 1998, p. 53).

Estes conflitos podem ser motivados e veiculados pela violência simbólica a qual muitas vezes é reproduzida de forma consciente ou inconsciente por professores, pais e colegas, pois todas as instituições/grupos sociais são dotadas de poder e exercem, de alguma forma, a violência simbólica que, como poder de fazer ver e de fazer crer, e de impor a classificação legítima ou legal, depende da posição ocupada no espaço. Há de se esclarecer que:

Ela repousa sobre o que chamei de violência simbólica, ou seja, a violência que resulta do fato de as pessoas terem na cabeça princípios de percepção, maneiras de ver que são produto da relação de domínio. Dito de outra forma, elas colaboram, entre aspas, com sua própria dominação. *Exemplo:* Isso não significa que as mulheres sejam idiotas, fracas ou submissas; quer dizer que as estruturas sociais levam-nas – desde a infância, na família, na escola – a incorporar, interiorizar um tipo de relação masculino-feminino através, por exemplo, do sistema de adjetivos. [...] Se trata de uma dominação muito difícil de ser modificada, pois não basta que se faça uma revolução econômica; é preciso também uma revolução simbólica nas cabeças (BOURDIEU, 2002, p. 49).

Junto a isso, somam-se outros problemas sociais ligados às instituições, aqui apontada – a escolar, onde, em alguns momentos os elementos identitários se tornam estigmas sociais:

[...] numerosos estabelecimentos escolares, aproximam pessoas que tudo separa, obrigando-as a coabitarem, seja na ignorância ou na incompreensão mútua, seja no conflito, latente ou declarado, com todos os sofrimentos que disso resultem, não basta dar razão de cada um dos pontos de vista tomados separadamente. É necessário também confrontá-los como eles são na realidade, não para os relativizar, deixando jogar até o infinito o jogo das imagens cruzadas, mas, ao contrário, para fazer aparecer, pelos simples efeitos da justaposição, o que resulta do confronto de visões de mundo diferentes ou antagônicas (BOURDIEU, 2008, p. 11).

Ciente destes confrontos de alteridades, a partir da inserção das políticas públicas na valorização da Educação Infantil, foram estabelecidas melhorias no atendimento e expansão na oferta de vagas, bem como, nos aspectos pedagógicos, curriculares e metodológicos. Tais

políticas trouxeram uma nova percepção em torno das creches e pré-escola no tocante ao binômio educar e cuidar, que devem caminhar juntos, tornando-se não só a finalidade da educação da criança pequena, mas a sua especificidade (KRAMER, 2005). Esta junção deve ser compreendida no contexto da Educação Infantil como:

[...] um processo único, em que duas ações estão profundamente imbricadas. Mas, muitas vezes, a conjunção sugere a ideia de duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo e outra aos processos cognitivos. Nos textos acadêmicos, nas propostas pedagógicas, nas práticas, assim como nas falas de profissionais de creches muitas vezes, mais que integração, o binômio expressa dicotomia. Em razão de fatores socioculturais específicos de nossa sociedade, essa dicotomia alimenta práticas distintas entre profissionais que atuam lado a lado nas escolas de Educação Infantil, especialmente nas creches: as auxiliares cuidam e as professoras realizam atividades pedagógicas (TIRIBA, 2005, p. 66).

Isto posto, devo ressaltar que essa supervalorização do “educar”, por parte do professor em relação apenas ensinar conhecimentos pedagógicos presentes no currículo escolar está vinculado a uma intenção hierárquica (TIRIBA, 2005). Pode-se observar que alguns professores da Educação Infantil fazem esta separação de educar e cuidar, contudo, para a criança não existe esta distinção, pois para ela o momento da higiene, da alimentação e do banho não tem diferença, é tão essencial quanto o momento realizado em sala de aula, como até mesmo no pátio durante as atividades recreativas, não diferenciando quem educa e quem cuida.

Entende-se, portanto, que não há um ‘ensino’, seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora de progressiva autonomia da criança” (DIDONET, *apud* SILVA & GUIMARÃES, 2011, p. 8). Salienta-se que, no processo educacional, em especial na Educação Infantil, não se tem como educar sem cuidar, pois um está atrelado ao outro, assim como, “não há conteúdo ‘educativo’ na creche desvinculada dos gestos de cuidar.

Em observação participante, o instrumento teórico-metodológico que rege esta análise, pude detectar o fato de que muitos professores não compreendem as suas atribuições, e seus papéis enquanto educadores infantis, que além de ensinarem cuidam. Muitos acreditam e reproduzem que tal atividade prática – cuidar – está relacionada ao corporal e ao doméstico, que se perpetuou por muitos anos como atividade de cunho assistencialista ou guarda, como já foi citado.

Para tanto, é preciso superar esta dicotomia entre o educar e cuidar em torno da Educação Infantil. Nós, educadores desta/nesta etapa de ensino escolar devemos lançar mão das práticas hierárquicas, dessa cisão entre o educar e o cuidar, passando a compreender melhor o sentido do termo “cuidar”, não assemelhando-o e considerando a sua função apenas a conhecimentos comuns do dia a dia, mas sim, como uma prática preparatória para os demais ensinamentos e aprendizagens.

Ao compreendermos tal elemento prático, vê-se que não se trata de uma atividade inferior à competência do Educador Infantil. Pelo contrário, o “cuidar” é muito mais que uma atividade doméstica, torna-se uma atividade estreita, uma relação de confiança, atenção e afeto, como nos referenda TIRIBA (2005).

[...] a ética do cuidar não se fundamenta num conceito de moralidade centrado em direitos, mas em compromisso com a manutenção e a promoção das relações em que se está inserido [...] cuidar é uma ação/atividade que afeta tanto quem cuida como quem é cuidado. Vêm daí, provavelmente, o profundo envolvimento e a satisfação das profissionais de educação infantil com o seu trabalho: a relação estreita com as crianças e a atenção e o afeto que dedicam a elas provocam respostas infantis que funcionam como elementos realimentadores, mobilizadores, transformadores de si próprias, de sua subjetividade (p. 82-83).

Destarte, concomitante às reflexões compartilhadas no RCNEI (1998), entende-se que “para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado” (p. 25, v. 1). É, acima de tudo, perceber como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, valorizando e ajudando a desenvolver suas capacidades, “é uma ação em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão significativa e implica em procedimentos peculiares” (BRASIL, 1998, v. 1), não devendo haver segregações e exclusões por nenhum elemento identitário que as crianças carregam consigo, mas sim, devemos trazê-lo para as nossas atividades complementares, discussões e formações continuadas.

Há de se fomentar, deste modo, que “é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada” (BRASIL, 1998, p. 25, v. 1), bem como dar a atenção que ela necessita, respeitando e compreendendo suas particularidades e necessidades. Deste modo, cuidar de uma criança na Educação infantil requer uma estreita relação entre as várias esferas do conhecimento, como também a colaboração dos diversos profissionais das diferentes áreas.

Essa colaboração que resulta na formação contínua e necessária do professor não deve se restringir somente aos cursos universitários – graduação e pós-graduações, mas, obviamente à busca incessante de conhecimento e metodologias que poderão contemplar as mais diversas realidades e identidades, sem que haja preconceitos e, como consequência, a exclusão.

Assim, o educar na Educação Infantil está atrelado ao cuidar, e vice-versa, tornando-se ações inseparáveis como processos integrantes do espaço pedagógico, ao qual vem sendo exigidos conhecimentos e habilidades que favoreçam o desenvolvimento da criança por parte de quem exerce tal função - cuidar.

Sendo assim, compreende-se que é nessa etapa estudantil que a criança adquire os primeiros preparos para o convívio social, que tem as primeiras noções de valores morais como também, por meio de atividades adequadas, poderão construir e reconstruir conhecimentos, aprimorando suas capacidades cognitivas e motoras, e assim, promover o seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública que a tornará membro da sociedade em que vive e atua sem hierarquizações.

Voltando-se a essas ações que fazem parte do ato de cuidar, uma das inquietações constantes da Educação Infantil é entender como este binômio – educar/cuidar - tem que ser desempenhado, é um grande desafio, pois a prática ainda nos mostra uma dicotomia entre a educação e o cuidado em meio aos profissionais que atuam lado a lado nas escolares com crianças de 0 a 5, junto com a dicotomia e a crença equivocada de que cuidar tem como base somente o assistencialismo.

Sem dúvidas é preciso e é possível uma mudança para a equidade dos saberes, mas, isso depende principalmente da compreensão e efetivação, boa vontade e incentivo entre os próprios educadores. O estudo deve ser contínuo e deve acompanhar a realidade. Não há como utilizar práticas antigas diante da realidade que encontramos na contemporaneidade. Se ignorarmos estas questões por preconceitos ou comodismo estaremos à margem de nós mesmos.

## **O CUIDAR, O ENSINO E A APRENDIZAGEM: RENOVAÇÃO OU REPRODUÇÃO?**

Tomando como reflexões epistemológicas a práxis dos professores que atuam na Educação Infantil, assim como a mim mesma, se faz necessário trazer alguns apontamentos que fazem parte do cotidiano das escolas, das salas de aulas desde a etapa escolar supracitada. Como já foi dito, neste encontro de diferentes culturas e identidades sociais podem emergir violências e preconceitos produzidos e embasados pela própria História do Brasil. Não há como fugir disso! Não podemos fantasiar um ensino homogêneo e puramente lúdico! Não é um conto de fadas!

No ato de cuidar, pode se fazer presente o racismo que é presente no Brasil. Eu me apego neste ponto, assim como os demais que aparecem neste estudo por que trata-se de uma das mazelas mais problemáticas na contemporaneidade. Ele consiste na “discriminação baseando-se na tonalidade da cor de pele do indivíduo, não levando em consideração sua origem/descendência (SILVA, 2008, p. 68)”. Faz-se oportuno ressaltar o uso do termo ‘raça’ pelo movimento negro, nos escritos acerca – ainda que este seja biologicamente errado – por ser considerado “politicamente correto”, por ter o intuito de reivindicar a “identidade, por parte de segmentos da população negra” (SANTOS, 2011, p. 98).

Por esta problemática entende-se que nenhum segmento social está isento do racismo, por isso ele está inclusive no ambiente escolar, caracterizando-se de maneira implícita ou explícita e, indubitavelmente, ele é um dos principais motivos até mesmo do analfabetismo, já que esta patologia social faz com que a criança na sala de aula seja segregada ou excluída. Ele pode se manifestar de forma explícita, nas ofensas verbalizadas e/ou ações de discriminações, como também de maneira implícita, que é a mais comum, pois aparece sutilmente em nosso meio de maneira subjetiva.

Outro exemplo de “racismo implícito está nas associações sistemáticas da figura do negro com funções subalternas e escravidão” (SILVA, 2008, p. 26). Por ser quase imperceptível, torna-se o mais difícil de ser combatido, e, infelizmente, está impregnado no ambiente escolar de forma consciente ou não. Para fomentar esta questão, trago uma fala de uma das professoras assistentes na sala de aula de Educação Infantil na qual estive presente observando o ato cuidar junto às crianças:

- Vamos lavar as mãos dessa princesinha agora?
  - E deste príncipezinho também!
  - Ela é muito linda! Olhem esses olhinhos!... Parece aquelas princesas da Disney! E ele parece um anjinho!
  - Depois vamos lavar as mãos deste neguinho bonitinho e dessas duas pretinhas!
- (Professora e Assistente em sala de aula após o recreio).



Por mais que pareça inverdade ou exagero o que se propõe discutir aqui, há de se notar neste diálogo a ausência de outras referências as quais, segundo a sociedade, seriam positivas para as crianças negras. Há uma reflexão presente nesta conversa que precisa ser levada em consideração. Sant’Ana (2005) afirma que o racismo entre as etnias surgiu aos poucos entre as pessoas e foi se fortificando com o passar dos tempos. Esta prática (a do racismo), expressa um fenômeno ideológico que se materializa através das discriminações, encontrada nas diferentes organizações sociais, inclusive nas instituições escolares, presente entre estudantes, professores, direção da instituição e livros didáticos.

A escola não pode isentar-se de trabalhar as questões raciais, visto que, cabe a ela formar cidadãos antirracistas (LOPES, 2005). Ela deve estar comprometida, inclusive no ato de cuidar – quando há uma comunicação direta entre as crianças e os professores, com projetos que visem mudança nas atitudes dos professores em relação ao combate do racismo. Assim, a escola irá “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 9).

Sem dúvidas, a escola possui um caráter social e, por isso, é de suma importância a articulação entre educação, cuidados, cidadania e raça, visto que, precisa ir “além das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes” (GOMES, 2011, p. 83), pois há outros marcadores identitários como – classe social, estrutura familiar, deficiência e outros que podem somar-se às ações discriminatórias na Educação Infantil. Para tanto, é preciso fomentar e inserir na práxis e nas discussões formativas:

A diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças, etc., presentes na vida da escola e pensar (e repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão diversa. A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais (GOMES, 2011, p. 87).

Neste sentido, o trabalho com questões étnico-raciais é importante não só para auxiliar os professores a compreender que a diferença entre indivíduos, povos e nações de forma saudável e enriquecedora, sem a folclorização das datas comemorativas, ou das culturas e povos, mas também porque cabe à escola promover e contribuir para minimizar o preconceito.

Há de se esclarecer que a discussão sobre as questões raciais, a importância assim como o porquê de se trabalhar com elas, devem ficar bem definidas e compreendidas entre os educadores e funcionários da escola. É necessário que os professores adquiram conhecimentos em relação à cultura e tradição africana no Brasil, para estarem embasados no desenvolvimento do trabalho pedagógico junto às crianças que possuem esta identidade.

Com isso, deve-se salientar a importância do projeto de lei nº1.332, de 1983, que visa à implantação de políticas compensatórias baseadas em princípios de igualdade social do negro. Esse documento determina que os vários níveis da educação (desde a educação infantil à pós-graduação) modifiquem seus currículos, com a finalidade de incluir conteúdos de história brasileira e o ensino das contribuições positivas não só dos africanos, mas também de seus descendentes, para toda a civilização brasileira, assim como sobre a resistência contra a escravidão e as lutas contra o racismo no período pós-abolicionista.

Por mais que essa abordagem pareça não se encaixar nas reflexões do ato de cuidar na Educação Infantil, recobro que esta formação proposta aqui visa atender os professores, pois

eles lidam diretamente com as crianças de diferentes étnicas e outros elementos identitários sociais. O fruto deste projeto de lei foi a lei nº 10.639 sancionada em 9 de janeiro de 2003 que, de acordo com Rocha (2011), altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – determinando que todas as etapas da educação trabalhem com as questões raciais, enfatizando a necessidade de se valorizar a cultura afro desde a Educação Infantil, respeitando suas especificidades.

Vale lembrar que, segundo a lei referida, o ensino da história e da cultura Afro-Brasileira deve ser incluído obrigatoriamente no currículo da Educação Básica de instituições públicas e privadas. De acordo com o mesmo documento, o calendário escolar deve incluir o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Vale ressaltar que, esta inclusão não deve acontecer no sentido de folclorizar esta data, como já foi dito, isto é, tratar da cultura e história do negro somente neste dia, mas durante todo o ano letivo.

O ensino da História e da cultura deve não só estar incluídas no currículo escolar, mas também serem trabalhadas de maneira subjetiva, como por exemplo, colocar figuras das diversas etnias, quando for colocar figura de pessoas, ou incluir em seu acervo bibliográfico livros que contenham positivamente da história africana e/ou personagens negros não estereotipados. Assim, a escola estará demonstrando o cuidado e o comprometimento com a diversidade e com as próprias crianças.

Devo salientar que para promover a construção da identidade do educador de crianças pequenas significa consolidar um plano de qualidade para a educação infantil, assentado no direito à saúde, higiene, alimentação saudável, ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas - que equivale à valorização de si mesmo e do outro; à expressão da criatividade, à proteção, ao movimento em espaços ricos em aprendizagem, à diversidade cultural, a um ambiente seguro, capaz de estimular a vontade de aprender.

Por isso, a importância em ensinar a criança a ser antirracista é fundamental para se formar uma sociedade mais digna e comprometida com a diversidade. Os fenômenos que envolvem qualquer forma de discriminação a partir da cor da pele, principalmente, podem se prejudiciais para o desenvolvimento das crianças negras, uma vez que:

[...] imagens estereotipadas induzem a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem mental padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valoração positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a ideia de universalidade da cidadania (ROCHA, 2011, p.36).

Isto posto, entende-se que “as situações que os professores são obrigados a enfrentar apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas” (NÓVOA, 1995, p. 27). As práticas de formação e atuação instituídas nos espaços educativos devem tomar como referência as dimensões individuais e coletivas da profissão docente e do próprio alunado, num movimento que compreenda o compartilhamento de experiências entre pares e a autonomia de cada professor acerca “da responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional” (p.27).

Há, deste modo, a necessidade de passar a formação de professores para “dentro” (NÓVOA, 1995) da profissão, tomando como base as situações que vivenciam em seus contextos escolares, oportunizando o diálogo entre os seus colegas em sua própria instituição, na busca de soluções que venham de encontro aos dilemas e experiências no ato de cuidar de diferentes crianças de modo integral, afetuoso e justo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há de se salientar que as transformações ocorridas na Educação Infantil na contemporaneidade são consequências do processo de emergência das novas identidades sociais. Pessoas e grupos reivindicam os seus direitos e, com isso, a Educação não pode se isentar destas realidades que, a propósito, sempre estiveram presentes. Com isso, entende-se que a cultura infantil sofreu influências na sua formação cognitiva, emocional e cultural.

A Educação, é aqui pensado, o ato de cuidar têm grande influência no processo cognitivo de aprendizagens psicossociais da criança. Ela deve tornar-se capaz de ser uma pessoa produtiva na construção cultural, fazendo parte da sociedade. E isso se inicia desde a primeira infância: o envolvimento da criança na sociedade, que é notório o crescimento juntamente com os adultos, na forma de como são conduzidos, respeitados na sua fragilidade e inocência.

É imprescindível um cuidado pedagógico comprometido com a cidadania e respeito por todos os cidadãos visando o combate de todos os tipos de preconceitos e discriminações. Mas que isso ocorra, o trabalho deverá ser desenvolvido coletivamente com todos os envolvidos na escola. A instituição que trabalhar as questões abordadas aqui de maneira coerente desenvolverá junto às crianças a valorização dos cidadãos, povos e nações, no qual os educandos aprenderam que independentemente das diferenças, todos possuem igual direito para usufruir e ter acesso aos bens e serviços na sociedade.

Mas por que eu, como educadora, frisei tanto nas questões étnicas e sociais nesta análise? Primeiro, eu percebi que havia um grande descompasso entre os discursos das professoras e a prática pedagógica desenvolvida por elas no cenário educacional, e que nem todas possuíam uma compreensão alicerçada do papel do professor da Educação Infantil no ato de cuidar e, segundo, por perceber que se nós professores não nos atentarmos às inúmeras realidades que estão ao nosso redor, não estudarmos, não procurarmos uma formação adequada, ficaremos marginalizados dentro da nossa própria profissão e estaremos destinando aos nossos alunos o mesmo já na Educação Infantil.

O ato de cuidar na Educação Infantil deve ser consciente e reflexivo em torno da educação integral da criança pequena. Atentando-se para os pequenos espaços de interlocução, como as pequenas cidades do Estado da Bahia, aqui em reflexão o município de Esplanada, entende-se que é de suma importância para a inclusão social e transformadora dos seres humanos, refletir sobre a minha práxis e a de outros professores, afim de elucidar que o cuidar na Educação Infantil não deve ser mediado de qualquer maneira e por qualquer pessoa, deve sim, ser um instrumento de mudanças sociais e de desenvolvimento da cidadania.

## REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1986.

- BOURDIEU, P. O espaço dos pontos de vista. In: BOURDIEU, Pierre, et al. *A Miséria do mundo*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2009.
- BRASIL. Constituição Federal do Brasil: atualizada em 2009. Editora Escala, São Paulo, 2009.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 10.639. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.
- \_\_\_\_\_. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: SEF, 1998. 1 v.
- DIDONET, Vital (Org.). *A educação infantil na educação básica e o FUNDEB*. In: LIMA, Maria José Rocha (Org./Coord.); ALMEIDA, Maria do Rosário. (Org.). *FUNDEB: dilemas e perspectivas*. Brasília: edição independente. 2011. p. 25-36.
- FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- GOMES, N. L. Educação do cidadão, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (org). *Racismo e anti-racismo na educação*. Selo Negro, São Paulo, 2011.
- KRAMER, Sonia. *Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação*. São Paulo: Ática, 2005.
- LOPES, V. N. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.185-200.
- MUNANGA, K.; CARNEIRO, S. [Observatório de Educação] *Gestão Escolar para Equidade Racial*. YouTube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tbdiR4AOmVE> Acesso: 20 de abril de 2021.
- NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SANTOS, José L. dos. *O que é Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- TIRIBA, Léo. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, Sônia. *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005, p. 66 a. 86.
- ROCHA, L.C.P. Política Educacional e a Lei 10.639/03: uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimadores do quadro de desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira. In: Costa, Hilton Silva, Paulo Vinicius Baptista (Orgs.). *Notas de história e cultura afro-brasileira*. Editora UEPG, Ponta Grossa, 2011.
- SANTOS, E A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (org). *Racismo e anti-racismo na educação*. Selo Negro, São Paulo, 2011.
- SANT’ANA, A.O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-68.
- SILVA, P.V.B. *Racimo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

**A PSICOMOTRICIDADE COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**  
**PSYCHOMOTRICITY AS A INSTRUMENT FOR THE DEVELOPMENT OF LEARNING WITH CHILDREN IN THE 1st YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL**  
**LA PSICOMOTRICIDAD COMO INSTRUMENTO PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE CON LOS NIÑOS DE 1º AÑO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Erica Santiago Ferreira  
ericasantago@icloud.com

**Orientador: Samuel de Oliveira Nicolau**

FERREIRA, Erica Santiago. **A psicomotricidade como instrumento de desenvolvimento da aprendizagem com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.22, p. 42 – 54, abril/2023. ISSN/2675 – 5203.

### RESUMO

A psicomotricidade é uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas, cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e socialização. A alfabetização é um processo complexo que envolve diversas habilidades, inclusive as motoras. A aplicação da psicomotricidade no processo de alfabetização é fundamental para a construção de diversos conceitos que são vistos como pilares do processo de aprendizagem. O objetivo deste trabalho foi demonstrar a importância da psicomotricidade no processo de desenvolvimento da aprendizagem com crianças do 1º ano no ensino fundamental; verificar os níveis das habilidades psicomotoras dos alunos, analisando a importância dos movimentos na formação e estruturação do esquema corporal; demonstrar como o desenvolvimento das capacidades psicomotoras contribui para o processo de alfabetização do aluno e analisar o papel do professor no desenvolvimento de habilidades psicomotoras na rotina da sala de aula. A metodologia consistiu na observação e acompanhamento dos procedimentos aplicados nas aulas rotineiras voltadas para o desenvolvimento psicomotor dentro e fora de sala de aula. É de fundamental importância o trabalho psicomotor no ambiente escolar, pois a psicomotricidade não é desenvolvida corretamente quando criança pode-se acarretar problemas não só na alfabetização e aprendizagem, mas também causar problemas na vida adulta.

**Palavras-chaves:** Psicomotricidade. Aprendizagem.

### ABSTRACT

Psychomotricity is a concept of organized and integrated movement, based on lived experiences, whose action is the result of their individuality, language and socialization. Literacy is a complex process that involves several skills, including motor skills. The application of psychomotricity in the literacy process is fundamental for the construction of several concepts that are seen as pillars of the learning process. The objective of this work was to demonstrate the importance of psychomotricity in the process of learning development with children from the 1st year of elementary school; verify the levels of students' psychomotor skills, analyzing the importance of movements in the formation and structuring of the body schema; demonstrate how the development of psychomotor skills contributes to the student's literacy process and analyze the teacher's role in the development of psychomotor skills in the classroom routine. The methodology consisted of observing and monitoring the procedures applied in routine classes aimed at psychomotor development inside and outside the classroom. Psychomotor work in the school environment is of fundamental importance, because psychomotricity not properly developed as a child can cause problems not only in literacy and learning, but also cause problems in adult life.

**Keywords:** Psychomotricity. Learning.

### RESUMEN

La psicomotricidad es un concepto de movimiento organizado e integrado, basado en experiencias vividas, cuya acción es el resultado de su individualidad, lenguaje y socialización. La alfabetización es un proceso complejo que involucra varias habilidades, incluida la motricidad. La aplicación de la psicomotricidad en el proceso de lectoescritura es fundamental para la construcción de varios conceptos que son vistos como pilares del proceso de aprendizaje. El objetivo de este trabajo fue demostrar la importancia de la psicomotricidad en el proceso de desarrollo del aprendizaje con niños del 1º año de primaria; verificar los niveles de psicomotricidad de los estudiantes, analizando la importancia de los movimientos en la formación y estructuración del esquema corporal; demostrar cómo el desarrollo de la psicomotricidad contribuye al proceso de lectoescritura del estudiante y analizar el papel del docente en el desarrollo de la psicomotricidad en la rutina del aula. La metodología consistió en la

observación y seguimiento de los procedimientos aplicados en clases rutinarias encaminadas al desarrollo psicomotor dentro y fuera del aula. El trabajo psicomotor en el ámbito escolar es de fundamental importancia, ya que la psicomotricidad no desarrollada adecuadamente en la niñez puede causar problemas no solo en la lectoescritura y el aprendizaje, sino también en la vida adulta.

**Palabras clave:** Psicomotricidad. Aprendiendo.

## INTRODUÇÃO

A psicomotricidade preocupa-se com o desenvolvimento global e harmônico do indivíduo. Sendo assim, é de fundamental importância o trabalho de desenvolvimento psicomotor na aprendizagem de crianças do 1º ano do ensino Fundamental.

Segundo Ajuriaguerra (1988), Le Boulch (1992), Alves (2008) e Oliveira (2008) fazem parte da educação psicomotora, o desenvolvimento de capacidades como o esquema corporal, lateralidade, equilíbrio, coordenação motora, coordenação motora fina, esquema corporal, imagem corporal, noção espaço temporal, o que torna a psicomotricidade um fator fundamental para o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, físico e social da criança.

A aplicação da psicomotricidade no processo de alfabetização é fundamental para a construção de diversos conceitos que são vistos como pilares do processo de aprendizado.

Segundo Fonseca e Mendes (apud OLIVEIRA, 2008) todo processo de aprendizagem escolar está diretamente relacionada com a coordenação motora e com o controle muscular que quando não aprimorados resulta numa inconsistência na elaboração do esquema corporal causando na criança movimentos descoordenados e lentidão ao realizar atividades do seu cotidiano. Já na escola irá apresentar uma caligrafia feia e sua leitura não será harmoniosa.

Não conseguirá distinguir entre esquerda e direita e apresentará dificuldade em reconhecer a ordem de escrita em um quadro.

Esses são alguns aspectos que se pode observar em crianças que não desenvolveram adequadamente suas habilidades psicomotoras.

Para Oliveira(2008):

A psicomotricidade se propõe a permitir ao homem “sentir-se bem na sua pele”, permitir que se assuma como realidade corporal, possibilitando-lhe a livre expressão de seu ser. Não se pretende aqui considerá-la como uma “panacéia” que vá resolver todos os problemas encontrados em sala de aula. Ela é apenas um meio de auxiliar a criança a superar suas dificuldades e prevenir possíveis inaptações. (OLIVEIRA, 2008, p.36).

Logo, sendo o processo de alfabetização uma das fases mais importantes da vida do ser humano, pois possibilita a construção dos pilares do processo de desenvolvimento ao longo da vida e a psicomotricidade entendida como uma ferramenta importante para garantir o sucesso do desenvolvimento e da superação da criança em relação aos diversos obstáculos que possam surgir durante o processo de alfabetização, este trabalho “A psicomotricidade é a ferramenta principal no processo de aprendizagem e na alfabetização de crianças do 1º ano no ensino fundamental”, pretende analisar a importância dos movimentos na formação e estruturação do esquema corporal dos alunos, demonstrando assim que o desenvolvimento das capacidades psicomotoras contribui para o processo de alfabetização.

A partir do referencial teórico, obtido com as leituras de autores como Ajuriaguerra (1988), Le Boulch (1992), Alves (2008) e Oliveira (2008), foi possível formular a seguinte



hipótese: a psicomotricidade interfere na aprendizagem escolar dos alunos, embora poucos professores saibam realmente a verdadeira importância sobre o desenvolvimento desses pressupostos psicomotores, no contexto do Ensino Fundamental.

O trabalho tem como objetivo verificar o nível das habilidades psicomotoras dos alunos do 1º ano do ensino fundamental; analisar a importância dos movimentos na formação e estruturação do esquema corporal; demonstrar como o desenvolvimento das capacidades psicomotoras contribui para o processo de alfabetização do aluno do 1º ano do ensino fundamental e analisar o papel do professor no desenvolvimento de habilidades psicomotoras na rotina da sala de aula.

No capítulo I “Psicomotricidade como instrumento de desenvolvimento da aprendizagem com crianças alfabetização do 1º ano no Ensino Fundamental”, possui a definição de psicomotricidade.

No capítulo II “Psicomotricidade e Alfabetização”, fala sobre o conceito de Alfabetização e seus níveis de escrita, logo em seguida abordando a importância da psicomotricidade na alfabetização.

No capítulo III “Estudo de caso”, foi aplicada uma avaliação psicomotora e analisado o nível de conduta psicomotora que se encontra cada aluno.

## PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade é a ciência que estuda o homem, através de seu corpo em movimento relacionando-se ao mundo, tanto pelo interno quanto pelo externo. (MELLO, 1989)

Segundo Alves (apud SILVA, 2004), a psicomotricidade tem como principal propósito melhorar ou normalizar o comportamento geral do indivíduo, promovendo um trabalho constante sobre as condutas motoras, através das quais o indivíduo toma consciência do seu corpo, desenvolvendo o equilíbrio, controlando a coordenação global e fina e a respiração bem como a organização das noções espaciais e temporais.

Segundo Oliveira (2002) a psicomotricidade permite ao homem sentir-se bem consigo mesmo, permite que se assuma como realidade corporal, possibilitando-lhe a livre expressão de seu ser.

É uma prática pedagógica que contribui para o desenvolvimento da criança no processo de ensino aprendizagem. Favorece os aspectos físico, mental, afetivo, emocional e sócio cultural. Ela é uma forma de ajudar a criança a superar suas dificuldades e precaver possíveis inadaptações. (OLIVEIRA, 2002)

Segundo Mutschelle (1996, p.36) “etimologicamente se tem: frequentemente. Motricidade é a propriedade que possuem certas células nervosas capazes de determinar a contração muscular”. A psicomotricidade é o desenvolvimento do “comportamento da criança”.

A psicomotricidade de Le Boulch (1983) justifica sua ação pedagógica colocando em evidência a prevenção das dificuldades pedagógicas, dando importância a uma educação do corpo que busque um desenvolvimento total da pessoa, tendo como principal papel na escola preparar seus educandos para a vida, utilizando métodos pedagógicos renovados, procurando ajudar a criança a se desenvolver da maneira possível, contribuindo dessa forma para uma boa formação da vida social.

O movimento é o principal exercício para que se descubra o mundo contendo suas várias experiências, possibilitando assim o desenvolvimento intelectual. Permite o ser humano sentir-se bem com ele mesmo, possibilita a expressão de seu ser. Para Gallahue; Ozmun (2003, p.70),

“o desenvolvimento motor é a contínua alteração no comportamento ao longo do ciclo da vida, realizado pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente.”

A psicomotricidade subentende uma concepção holística do ser humano, é fundamentalmente de sua aprendizagem, que tem por finalidade associar dinamicamente o ato ao pensamento, o gesto à palavra e às emoções aos símbolos e conceitos. (FONSECA, 2004, p. 10)

O objeto de estudo da psicomotricidade é o homem através de seu corpo humano, de seus movimentos e de suas relações com o mundo com suas possibilidades de perceber, atuar e agir consigo mesmo e com os outros. Desta maneira permite ao indivíduo se adaptar ao meio que o cerca, pois ela trabalha como os potenciais humanos por meio de estímulos, uma setorização bem trabalhada e definida, uma boa tonicidade, e equilíbrio e coordenação, é capaz de fazer com que o indivíduo crie um sentimento de competência e autoestima.

Muitos acreditam que psicomotricidade só tem a ver com corpo, movimento, mas vai além disso. É responsável também pela mente e até mesmo pelo comportamento.

A psicomotricidade, como seu nome indica, trata de relacionar os elementos aparentemente desconectados, de uma mesma evolução: o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento motor. Parte, portanto, de uma concepção do desenvolvimento que coincide com a maturação e as funções neuromotoras e as capacidades psíquicas do indivíduo de maneira que ambas as coisas não são duas formas, até então desvinculadas, na realidade é um processo. (NUNES apud COSTALLAT, 2002, p. 22)

Para realização de qualquer movimento ou ação corporal é necessário a participação dos músculos do corpo, uns ativam ou aumentam sua tensão e os outros inibem ou rejeitam sua tensão. (COSTALLAT, 2002)

O ato físico é privilegiado com o trabalho psicomotor, mas leva-o ao trabalho mental, onde se aprende a ouvir, interpretar, imaginar, organizar, representar, sair da ideia para o ato de fazer, do abstrato ao concreto.

A estimulação das vias perceptivas, da atenção, memória, coordenação motora promoverá ações precisas e coesas. Podemos assegurar que, o desenvolvimento da criança é adquirido através de suas tentativas e erros. Ela transforma seus erros em aprendizado. Portanto a atividade motora é de extrema importância no desenvolvimento da criança.

O movimento é a parte integrante do comportamento humano. No entanto, para que haja esse desenvolvimento integral é preciso que tenhamos profissionais capazes e conscientes da importância da psicomotricidade, considerando-a como a ciência que envolve toda a ação realizada pelo indivíduo, que represente suas necessidades e permita suas relações com os demais (SANTOS;CAVALARI,2010).

Fonseca (1988) vê o movimento como realização intencional, como expressão da personalidade e que, portanto, deve ser observado não tanto por aquilo que se vê e se executa, mas também por aquilo que representa e origina.

Os elementos básicos da psicomotricidade são: equilíbrio, coordenação motora global, coordenação motora grossa e fina, coordenação óculo-manual, esquema corporal, imagem corporal, conceito corporal, lateralidade, estruturação espacial e temporal, percepção visual e auditiva. Não pode haver movimento sem atitude e nem coordenação de movimento sem um bom equilíbrio. (KLEMPER, 2013)

Neste aspecto, a psicomotricidade integra o movimento aos fatores psíquicos e sociais do indivíduo, proporcionando um caráter holístico, ou seja, uma visão ampla de sua abordagem, contribuindo para novas descobertas nas dificuldades de aprendizagem. (HAETINGER,2005) Segundo Alves (2008), o ser humano não é feito de uma só vez, mas se constrói pouco a pouco, por meio da ação com o meio e de suas próprias realizações e, nessa construção a psicomotricidade realiza um papel fundamental.

Cada ser tem seu eixo corporal que é adquirido pelo movimento e as experiências, onde se adaptam e buscam um equilíbrio cada vez melhor. A criança não nasce pronta, tudo se constrói aos poucos, por meio das próprias ações, onde a psicomotricidade tem papel importante.

São através dos estímulos que se desenvolvem as habilidades motoras. A evolução da Psicomotricidade no homem se dá de forma natural. (COSTA, 2001).

O ser humano necessita através do seu corpo perceber as coisas que estão ao seu redor, adquirindo noções de direção, profundidade e distância. A criança deve ser estimulada a se auto-independe.

Para a construção do conhecimento e para auxiliar o desenvolvimento psicomotor torna-se necessário:que as brincadeiras sejam nomeadas no currículo escolar, que as salas de aula contenham material atraente, de fácil acesso, de acordo com a idade da criança, seja adequado para se treinar habilidades psicomotoras, cognitivas, sociais e afetivas.

A criança toma consciência de si mesma a partir do primeiro ano de vida, com o passar do tempo vai se descobrindo. O ser humano passa por fases, onde muda completamente. Tudo se transforma, desenvolvemos fisicamente, mudamos as atitudes, as maneiras de pensar e se comportar. Para Oliveira (2002, p.28), “o desenvolvimento psicomotor aparece no nascimento e se estende gradativamente de acordo com o conhecimento que a criança possui em explorar o que a rodeia.”

O desenvolvimento psicomotor é iniciado a partir do vínculo com o outro - a mãe. As primeiras experiências de sensação de movimento, permitem ao ser humano realizar atividades e satisfazer suas necessidades e isto vem acontecer em primeira instância dentro do útero materno. É ali que o feto começa a exercer pressão contra as paredes uterinas ao mobilizar suas extremidades, proporcionando uma retroalimentação sensorial tátil. Após o nascimento, a criança continuará explorando seu corpo com o mundo que a rodeia e, desta forma, tomando consciência de que possui um corpo e que poderá utilizá-lo ao longo desses processos psicomotores (MORA, 2007).

O movimento é um exercício que desenvolve o físico, intelectual e emocional da criança, onde permite ela descobrir o mundo exterior e á construir novas experiências. Uma criança se desenvolve desde o primeiro dia de vida. As ações como correr e pular, apanhar, arremessar, entre outras, são exemplos de movimentos fundamentais a serem desenvolvidos para os primeiros anos de uma criança. O movimento é constituído em função de um objetivo. O processo de diferenciação entre os sistemas sensorial e motor e a integração de informações motoras e perceptivas, em um todo mais significado e coerente, acontecem. O rápido desenvolvimento tanto de processos cognitivos superiores quanto de processos motores encoraja rápidos ganhos nas habilidades motoras rudimentares neste estágio. (GALLAHUE: OZMUN, 2003 p. 102)

No entanto, esses desenvolvimentos variam de criança para criança. Pois cada uma apresenta competências diferentes, mas as fases e estágios são iguais para todas. Para isso são necessários requisitos para que a criança venha aprender a se desenvolver.

A psicomotricidade estimula os movimentos da criança, motiva a capacidade sensitiva, cultiva a capacidade perceptiva através da resposta corporal. Organiza a capacidade dos movimentos, utilizando objetos reais e imaginários, amplia e valoriza a identidade própria, cria segurança e respeito aos espaços dos demais.

### **Elementos básicos da psicomotricidade**

A psicomotricidade é sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. É baseada na educação e no desenvolvimento da criança.

### **Esquema Corporal**

É a imagem que o indivíduo faz do seu corpo. É uma interação que permite que o indivíduo esteja consciente do seu corpo no tempo e no espaço. Cada pessoa tem um conceito sobre seu próprio corpo e suas partes, podendo ser externo ou interno.

Le Boulch (1984) classifica o esquema corporal como o reconhecimento imediato do nosso corpo em função da inter-relação das suas partes, com o espaço e com os objetos que o rodeiam tanto no estado de repouso como de movimento.

Sendo assim, esquema corporal é a organização das sensações relativas a seu próprio corpo em associação com os dados do mundo exterior. (ROSA,2002).

### **Coordenação dinâmica geral**

Estimular a coordenação dinâmica geral nada mais é do que o desenvolvimento e conscientização do indivíduo, e da atividade dos grandes músculos e de seu esquema corporal, para que possa usar o corpo de forma coordenada e harmônica no que se refere ao conhecimento de si mesmo e de sua força muscular. Existe a coordenação motora ampla e seletiva.

### **Coordenação viso-motora ou óculo-manual**

Segundo Oliveira (2002 p. 42), “a coordenação óculo-manual se efetua com precisão sobre a base de um domínio visual previamente estabelecido ligado aos gestos executados, facilitando, assim, uma maior harmonia do movimento”. É visualizar o movimento antes que se execute uma atividade.

A coordenação visomotora é a atividade mais frequente e mais comum no ser humano, a qual atua para agarrar um objeto, para escrever, desenhar, recortar e pintar, etc. Essa coordenação contém uma fase de transporte da mão, seguida de uma fase de segurar e manipular o objeto, que resulta no conjunto de três elementos: objeto, olho e mão. (KLEMPER, 2013, p. 24)

### **A lateralidade**

Para Negrine (1986), é durante o crescimento que a lateralidade da criança se define naturalmente, podendo, também, ser determinada por fatores sociais ainda muito marcantes nos dias de hoje em nossa sociedade. Não é raro, por exemplo, encontrarmos famílias fazendo

tentativas para influenciar a criança a utilizar a mão direita no lugar da esquerda, bem como pessoas adultas bem lateralizadas na infância, como os canhotos, que se tornaram destros. A lateralidade constitui um processo essencial às relações entre a motricidade e a organização psíquica inter-sensorial. Representa a conscientização integrada e simbolicamente interiorizada dos dois lados do corpo, lado esquerdo e lado direito, o que pressupõe a noção da linha média do corpo.

Desse radar vão decorrer, então, as relações que pressupõem a noção da linha média do corpo. Desse radar vão decorrer, então, as relações de orientação face aos objetos, às imagens e aos símbolos, razão pela qual a lateralização vai interferir nas aprendizagens escolares de uma maneira decisiva. (FONSECA, 1989. p. 69)

### **Organização e estrutura espacial**

A estruturação espacial dificulta na criança a percepção à direita e à esquerda, podendo confundir letras e números na leitura e na escrita. Le Boulch (1987) salienta que fatores, associados a problemas de falta de estruturação espacial geram desinteresse pelas matérias escolares e falta de motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita, dificultando assim o processo ensino aprendizagem do aluno.

Estrutura Espacial é a capacidade de avaliar tempo dentro da ação, organizar-se a partir do próprio ritmo, situar o presente em relação a um antes e a um depois; é avaliar o movimento no tempo, distinguir o rápido do lento. É saber situar o momento do tempo em relação aos outros. (FREIRE,1999).

A organização espacial depende simultaneamente da estrutura de nosso próprio corpo (estrutura anatômica, biomecânica, fisiológica, etc.), da natureza do meio que nos rodeia e de suas características. (ROSA NETO, 2002).

### **Estruturação Temporal**

É uma habilidade importante para uma adaptação favorável da criança, pois lhe permite não só movimentar-se e reconhecer-se no espaço, mas também desencadear e dar seqüência aos seus gestos, localizar as partes do seu corpo e situá-las no espaço, sendo importante para o processo de adaptação do indivíduo ao meio. Para Coste (1981, p. 57) “a adaptação ao tempo é função do desenvolvimento do conjunto da personalidade”.

O tempo, é antes de tudo, memória: à medida que leio, o tempo passa. Assim, aparecem os dois grandes componentes da organização temporal: a ordem e a duração que o ritmo reúne. A primeira define a sucessão que existe entre os acontecimentos que se produzem, uns sendo a continuação de outros, em uma ordem física irreversível; a segunda permite a variação do intervalo que separa dois pontos, ou seja, o princípio eo fim de um acontecimento (ROSA, 2002, p.22)

### **Equilíbrio**

Segundo Alves (2008) o equilíbrio pode ser classificado em dois tipos: equilíbrio estático e equilíbrio dinâmico. O equilíbrio permite que o corpo se mantenha parado de modo estável ou de maneira precisa.

Para Rosa (2002), o equilíbrio é a base fundamental de toda ação diferenciada dos segmentos corporais entre si e no seu todo.

Dessa forma não pode haver movimento sem atitude, como também não pode haver coordenação de movimento sem um bom equilíbrio, pois isso permite o ajustamento do homem ao meio. É um dos sentidos mais nobres do corpo humano. (ALVES,2008).

### **Coordenação Motora Global e Fina**

Na motricidade Global segundo Marques(1979), as crianças podem começar a pedalar um triciclo aos três anos e aos oito anos andar de bicicleta, já que, como já foi enfatizado o desenvolvimento físico da criança é acompanhado por um gradativo desenvolvimento neurológico. Durante a infância as crianças gostam de espaços abertos, com bastante liberdade para poderem correr e brincar à vontade. Assim como, gostam de frequentar parques públicos para brincar de gangorra, balanços e escorregadores (MARQUES, 1979).

De acordo com Oliveira (2002) a coordenação diz respeito à atividade dos grandes músculos, dependendo da habilidade de equilíbrio postural.

Na Motricidade Fina, por consequência da dependência de uma progressiva integração e diferenciação de movimentos, a motricidade fina só se desenvolve, depois de a criança ter dominado os movimentos ligados aos grandes músculos (MARQUES, 1979).

Para Alves (2008, p.58) “É uma coordenação segmentar, normalmente com a utilização da mão exigindo precisão nos movimentos para a realização das tarefas complexas, utilizando também os pequenos grupos musculares”.

### **PSICOMOTRICIDADE E ALFABETIZAÇÃO**

Devido às necessidades de comunicação da sociedade, surge o esquema de escrita e leitura. A alfabetização foi o processo para o processo inicial dessa transmissão. Com relação à necessidade do surgimento da escrita para o dia a dia da humanidade, Cagliari (1998, p. 14) confirma que:

De acordo com os fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, e usados provavelmente para contar o gado, numa época em que o homem já possuía rebanhos e domesticavam os animais. Esses registros passaram a ser usados nas trocas e vendas, representando a quantidade de animais ou de produtos negociados. Para isso, além dos números, era preciso inventar os símbolos para os produtos e para os proprietários.

A alfabetização é muito importante em nossa vida, onde descobrimos as letras e a leitura. Tem objetivo adequado para futuramente ter resultados onde definem a vida de muitas pessoas. Cada aluno tem o seu nível de desenvolvimento. Sendo esses níveis pré-silábico, silábico, silábico – alfabético e alfabético. A forma de escrever dos alunos pode variar de acordo com seu estágio de desenvolvimento, seus incentivos, metodologias aplicadas e aptidões.

Ferreiro (2001, p.1 ) ainda afirma, “a minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa”. O processo de aprendizagem é bastante complexo e a criança levanta hipóteses através da escrita.



Segundo Ferreiro (1996, p.24) “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.”

## **Os níveis da escrita**

### **Pré-silábica**

Nessa etapa a criança não escreve no papel com intenção de registro sonoro que é proposto para a escrita. Muitas das vezes utiliza-se de desenhos para representação, rabiscos e letras usadas aleatoriamente.

As partes da escrita não correspondem às partes do nome. Fase gráfica primitiva – símbolos e pseudoletas, misturadas com letras e números. As crianças escrevem letras, bolinhas e números, como se soubessem escrever, sem uma preocupação com as propriedades sonoras da escrita. Para elas a leitura e a escrita só são possíveis se houver muitas letras (mais de 3 ou 4), e letras diferentes e variadas. (FERREIRO, 2013. p.1)

### **Silábica**

Começa a perceber que a grafia representa partes sonoras da fala. Para cada letra representa-se uma sílaba. Porém, ainda inseri letras no meio ou no final das palavras por acreditar que assim, está escrevendo corretamente.

É a descoberta de que a quantidade de letras com que se escreve uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhecem na emissão oral. “Pedacos sonoros” essas partes são as sílabas e em geral, a criança faz corresponder uma grafia e a cada sílaba. Inicia-se assim o período silábico, que evolui até chegar a uma exigência rigorosa. A criança já aceita palavras com uma ou duas letras. Esse nível representa um salto qualitativo da criança, que supera a etapa da correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída. (FERREIRO, 2013. p.1).

### **Silábica-alfabética**

Utiliza ao mesmo tempo as hipóteses de escrita pré-silábica e silábica, tendo momentos de transições entre elas. Começa nesse período acrescentar algumas sílabas.

Nesse nível existem duas formas de correspondência entre sons e grafias: silábica (silábica é o som produzido por uma só emissão de voz) e alfabética (análise fonética e/ ou análise dos fonemas, que são os elementos sonoros da linguagem e têm nas letras o seu correspondente). A criança escreve parte da palavra aplicando a hipótese silábica, de que para se escrever uma sílaba é necessária apenas uma letra. Costuma usar somente as vogais, porque combina com uma porção de palavras, mas para eles em uma palavra, não pode repetir a mesma letra duas ou mais vezes numa escrita, pois assim o resultado será algo “não legível”. Nesse nível, a criança já começa a acrescentar letras na primeira sílaba. (FERREIRO, 2013.p.1)

### **Alfabética**

Nesta etapa a aluna venceu todas as barreiras e já compreende o sistema da escrita, atribuindo a cada caractere da palavra um valor sonoro, dominando as convenções ortográficas.

Caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafias. Geralmente as crianças já conseguem ler e expressar graficamente o que pensa ou fala. A análise se aprimora e é possível a compreensão de que uma sílaba pode ter uma, duas ou três letras, mas ainda se confunde, ou se esquece de algumas letras. Muitas vezes centra sua escrita na sílaba, perdendo a noção do todo. Portanto, o trabalho com sílabas dá um apoio para a escrita e possibilita uma conscientização do processo. (FERREIRO, 2013. p.1)

### **Psicomotricidade na Alfabetização**

“A psicomotricidade é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização”. (BARROCO, 2007, p.12). Sendo assim, não há como dissociar a aprendizagem do movimento.

Sobre a relevância da psicomotricidade para o desenvolvimento da criança Barroco (2007) afirma:

A proposta do tema é estimular e reeducar os movimentos da criança no processo de alfabetização, que se deu através do seguinte questionamento, de como estabelecer intervenções efetivas na educação que envolve a psicomotricidade. A psicomotricidade é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização (BARROCO, 2007, p.12).

O pedagogo francês Seguin apud Holle (1979, p.74) escreveu que “Ninguém pode ensinar uma criança a ler e escrever antes que seus órgãos sensoriais funcionem”.

Vale ressaltar que, além disso, “a psicomotricidade na sua ação educativa ou terapêutica, pretende atingir a organização neuropsicomotora da noção do corpo como unidade psicossomática de fundamental importância para a aprendizagem”. (FONSECA, 2004, p.11).

Segundo Ferreiro (1991, p.25) “é fundamental compreender como a criança chega à aquisição e ao domínio da leitura e escrita, é importante compreender-se como se dá a aprendizagem”.

A criança na fase de alfabetização é todo movimento. Negrine (1986, p.17), afirma esta idéia enfatizando que grande parte dos estudos “[...] têm demonstrado a existência de estrita relação entre a capacidade de aprendizagem escolar da criança e sua possibilidade de desempenho neuromuscular, pois é através de atividades físicas que se desenvolve”.

Assunção e Coelho (2006) afirmam:

O professor pode ajudar e muito, em todos os níveis, na estimulação para o desenvolvimento cognitivo e para o desenvolvimento de suas aptidões e habilidade, na formação de atitudes através de uma relação afetiva saudável e estável (que crie uma atmosfera de segurança e bem-estar para a criança) e, sobretudo respeitando e aceitando a criança do jeito que ela é (ASSUNÇÃO E COELHO, 2006, p.116).

Segundo Oliveira (1998, p.75) “a partir do momento em que a criança conseguir discriminar as diversas formas de letras e integrar os símbolos ela logrará êxito na etapa de organização visual, correspondendo a integração significativa de materiais simbólicos com

outros dados sensoriais”. Quando o professor não trabalha as dificuldades do aluno, isso mais tarde acaba prejudicando o desenvolvimento da criança. “A escrita, além de exigir o desenvolvimento de muitas habilidades, requer certa mudança de perspectiva em relação a determinadas noções da realidade” (ZORZI, 2003, p. 11).

A compreensão da psicomotricidade como base para um trabalho significativo e expressivo na alfabetização norteará o professor com relação à organização da sua prática, favorecendo o ensino/ aprendizagem dos seus alunos. Segundo Zabalza (2008):

[...] é necessário projetar um plano de ação que cubra os diversos âmbitos do desenvolvimento infantil. Isto significa que a questão formativa está vinculada a este processo em todas e em cada uma das dimensões da criança: da sua capacidade intelectual à sua afetividade, da sua personalidade à sua conduta, da linguagem ou a lógica à pintura, à música ou ao esporte (ZABALZA, 2008, p. 61).

Segundo Mattos; Neira (2005) as habilidades podem ser desenvolvidas durante as atividades rotineiras, realizada na vida particular da criança, onde a mesma pode promover os processos psicológicos superiores, através da aquisição dos básicos tais como: reflexos e associações simples, com isso a tomada de consciência do seu corpo em um meio ambiente que se relacionam localização, orientação, conservação da distância, velocidade, entre outras, funcionando assim, como artifício que ocorra um trabalho efetivo no processo ensino-aprendizagem durante a alfabetização do corpo discente estabelecendo uma estruturação espacial que tem função na organização da lateralidade e na noção corporal, que são aspectos cruciais na construção de suas competências e habilidades.

A psicomotricidade e o processo de alfabetização estão muito próximos, sendo que a alfabetização é uma referência para um desenvolvimento cognitivo, físico e social. Como diz Ajuriaguerra, (1983, p. 207) “o ato motor não pode ser concebido como funcionamento do sistema neurológico justapostos. [...] só podem compreender a ação quando consideramos o ponto inicial, o desenvolvimento e finalidade que essa ação pretende alcançar”.

Para alfabetizar uma criança deve vincular o trabalho psicomotor, tendo nele uma série de funções e manifestações para o desenvolvimento infantil, que contribuirão para o ensino-aprendizagem. É essencial que uma criança se disponha de uma motricidade espontânea, rítmica, liberada e controlada, onde o professor se apóia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho foi possível alcançar os objetivos propostos, demonstrando assim a grande importância que a psicomotricidade exerce sobre a vida de uma criança, no processo de desenvolvimento da aprendizagem e na alfabetização. Concretizando a ciência dos professores da real necessidade de desenvolverem o lado psicomotor de seus alunos, com isso aplicam devidamente as atividades propostas para melhor desenvolvimento da criança.

O nível de acertos em habilidades foi médio, por esta razão percebemos que deveria haver um período maior para desenvolver essa habilidade tão importante para a criança. Um mau desenvolvimento psicomotor pode acarretar em deficiências motoras, fazendo com que ações esportivas ou simples atividades do cotidiano se tornem difíceis pela má formação.

Com o desenvolvimento das habilidades psicomotoras do aluno bem estruturadas, é possível um grau satisfatório de desenvolvimento e de aprendizagem de crianças do 1º ano do ensino fundamental.

É muito comum crianças com distúrbios psicomotores, aparentemente normais, muitas vezes são incapazes de ler e escrever, apresentando vários outros problemas que interferem no processo escolar, podendo ser gerado por uma disfunção cerebral mínima, por um problema físico ou até emocional.

Para um aluno com dificuldade de aprendizagem por conta do déficit psicomotor é notável que ele possua memória em curto prazo, esquecendo tudo o que aprendeu, ele levanta-se frequentemente da carteira, seu raciocínio lógico é lento, não lê, não fala com perfeição, não consegue concentrar-se.

É necessário propiciar a cada criança a oportunidade de poder desenvolver da melhor forma suas próprias potencialidades.

Cabe ressaltar também a importância da participação do educador no dia-à-dia de cada aluno, e que aquele venha a conhecer as características das faixas etárias, seus interesses e necessidades. É fundamental que o professor elabore atividades, as quais devem colaborar para a construção do desenvolvimento psicomotor.

## REFERÊNCIAS

- Educação Psicomotora: A psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984
- O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos. 7 ed. Porto
- FERREIRO, Emília ; Teberosky, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- SANTOS, E.L., S. dos; CAVALARI, N. Psicomotricidade e Educação Infantil.
- Caderno Multidisciplinar de Pós – Graduação da UCP, Pitanga, v.1, n.3, p. 149 – 163, março de 2010.
- SILVA, A. (2004). O Idoso e a Psicomotricidade. Monografia para a conclusão do Curso de Pós-Graduações "Lato Sensu", Rio de Janeiro .
- ZABALZA, M. Seleção e Articulação de Conteúdos em Educação Infantil e Séries Iniciais. Revista Aprendizagem. Pinhais, Ano 2, nº4, 60-62, jan/fev. 2008.
- ZORZI, J. L. Aprendizagem e Distúrbios da Linguagem Escrita. Porto Alegre: Artmed,2003.
- Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez,1996..
- Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez,1987.
- FERREIRO. Emília. Alfabetização / construtivista. Revista Nova Escola jan/fev/2001.Disponível em <http://www.centrorefeducacional.com.br/emiliealfa.htm> Acesso em 16 set.2014.
- FONSECA, V. Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.em: fevereiro de 2003.
- FONSECA, Vitor. Psicomotricidade. 2ª. ed. São Paulo:Martins Fontes,1988.
- FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1999.
- LE BOULCH, J. . Educação Psicomotora: psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987
- Alegre: Artes Médicas,2001.
- A Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- Educação Psicomotora. Porto Alegre: Artmed,1988.
- MARQUES, Juracy C. Compreensão do comportamento: ensaio de psicologia do desenvolvimento e de suas pautas para o ensino. Porto Alegre: Globo, 1979.
- MUTSCHELE, M. S. Como desenvolver a psicomotricidade?. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- MATTOS, M. G, NEIRA, M. G. Educação Infantil: construindo o movimento na escola. 5.ed. São Paulo: Phorte, 2005.
- MELLO, A. M. Psicomotricidade: educação física e jogos infantis. 6 ed. São Paulo: Ibrasa, 1989.
- MEUR, A.; STAES, L.Psicomotricidade Educação e Reeducação. Editora Manole, 1984, São Paulo, 1984.
- MORA, E. Psicopedagogia infanto-adolescente. São Paulo: Grupo Cultural, 2007.
- NEGRINE, A. Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: Prodil, 1995.
- Educação psicomotora: a lateralidade e a orientação espacial. Porto Alegre: Pallotti,1986.
- OLIVEIRA, G. C. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- AJURIAGUERRA, J. Manual da psiquiatria infantil. São Paulo: Masson, 1983.

- ALVES, F. *Psicomotricidade: corpo, ação e movimento*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- ASSUNÇÃO, E. ; COELHO, M. T. *Problemas de Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2006.
- BARROCO, S.M.S. *Psicomotricidade na infância*. Campo Mourão: Instituto Makro, 2007.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu: Pensamento e Ação no Magistério*. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 1998.
- COSTA, Auredite Cardoso. *Psicopedagogia e psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem*. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- COSTALLAT, D. M. M. et al. *A psicomotricidade otimizando as relações humanas*. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.
- GALLAHUE, D. L; & OZMUN. J. C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2003.
- HAETINGER, M. G. *O Universo Criativo da Criança na Educação*. 4.ed. Porto Alegre: Instituto Criar, 2005.
- HOLLE, B. *O desenvolvimento motor na criança*. São Paulo: Manole, 1979.
- KLEMPER, N. D. *A Psicomotricidade como ferramenta na educação infantil*. Monografia para licenciatura plena em Pedagogia. Lins, 2013.
- PEDAGOGIA EM FOCO: Níveis da Escrita. Disponível em: [unimontes.blogspot.com.br/2011/11/niveis-da-escrita.html](http://unimontes.blogspot.com.br/2011/11/niveis-da-escrita.html). Acesso em: 2 de out. 2014.
- ROSA NETO, F. *Manual de Avaliação Motora*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2002.

**EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO  
SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS**  
**INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION: A BIBLIOGRAPHIC STUDY  
ABOUT THE STUDENT INCLUSION PROCESS**  
**EDUCACIÓN ESPECIAL INCLUSIVA: UN ESTUDIO BIBLIOGRÁFICO  
SOBRE EL PROCESO DE INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES**

Alexandre Santos  
alexasantos@gmail.com

SANTOS, Alexandre. **Educação Especial Inclusiva: Um estudo bibliográfico sobre o processo de inclusão de alunos**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.22, p. 55 – 61, abril/2023. ISSN/2675 – 5203.

### RESUMO

O presente trabalho tem a finalidade de apresentar uma abordagem histórica da educação especial, perpassando desde o passado distante até o presente, apresentando a evolução dessa modalidade de ensino, seus olhares e interpretações. Trata-se também de analisar a parte legal que ampara os portadores de necessidades especiais, tanto na questão educacional quanto na perspectiva da inclusão social, o respeito às diferenças e o que nos apresenta a respeito disto os documentos que regem nosso sistema de ensino. Dessa forma, com intuito de proporcionar uma educação de qualidade para todos, é extremamente necessária uma reconstrução ideológica contribuisse melhorias no processo educativo que reveja conceitos e paradigmas com o propósito de reorganização no sistema de ensino brasileiro.

**Palavras-chave:** Escola; Ensino Regular; Necessidades Educacionais Especiais.

### ABSTRACT

This study aims to present a historical approach to special education, passing from the distant past to the present, with the evolution of this type of education, their views and interpretations. This is also to analyze the legal part that supports people with special needs, both in the educational issue and the perspective of inclusion: social, respect differences and that presents us with the documents governing our education system. Thus in order to offer a quality education for all, and desperately needed an ideological reconstruction, contribute improvements in the educational process to review concepts and paradigms for the purpose of reorganization in the Brazilian education system.

**Keywords:** School; Regular education; Special Educational Needs.

### RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo presentar una aproximación histórica a la educación especial, yendo desde un pasado lejano hasta el presente, presentando la evolución de esta modalidad de enseñanza, sus perspectivas e interpretaciones. Se trata también de analizar la parte jurídica que apoya a las personas con necesidades especiales, tanto desde el punto de vista educativo como desde la perspectiva de la inclusión social, el respeto a las diferencias y lo que nos presentan al respecto los documentos que rigen nuestro sistema educativo. Por lo tanto, para proponer una educación de calidad para todos, es sumamente necesaria una reconstrucción ideológica que contribuya a mejoras en el proceso educativo que revise conceptos y paradigmas con el objetivo de reorganizar el sistema educativo brasileño.

**Palabras clave:** Escola; Educação regular; Necessidades Educativas Especiais.

### INTRODUÇÃO

O interesse pela temática surgiu da necessidade de discutir e colaborar com uma melhor compreensão da educação inclusiva, cujo objetivo principal é demonstrar que a educação inclusiva não é apenas um paradigma ou ideologia no cenário educacional brasileiro, mas uma realidade válida em nosso país e isso cobre positivo com muito estudo, pesquisa e dedicação. Dado este contexto, abordando o problema da educação inclusiva nos processos de ensino da escola de aprendizagem escolar.



Desta forma, esta investigação é justificada quando a inclusão de alunos com deficiência, o papel da gestão escolar é discutido, o papel do professor neste processo de inclusão. Como sabemos que a realidade deste processo inclusivo permanece muito diferente do que é proposto na legislação atual do país e também requer muitas discussões sobre o assunto, em relação aos desafios da educação equitativa para a educação de qualidade para todos os alunos com deficiência.

O objetivo deste trabalho é ajudar os envolvidos na educação para refletir sobre pontos de inclusão positivos e negativos. Definir os processos de educação e ensino e aprendizagem no atual contexto do ensino superior, analisando-os criticamente e suas funções? Não pode ser negado que os sistemas educacionais devem mudar para responder às necessidades. As atividades de educação inclusiva não são as mesmas para a educação comum, este aprendizado e eficiente permite o maior poder, integração, independência, qualidade de vida e inclusão.

O presente trabalho é organizado em seis momentos diferentes no início, temos a introdução do nosso trabalho, que contém, introdução, justificação e importância, questões de pesquisa, objetivos gerais e objetivos específicos, relevância da pesquisa. No segundo, contém uma pesquisa bibliográfica com motivo teórico. Finalmente, no terceiro, a metodologia apresenta as considerações e referências finais.

### **Breve Perspectiva Histórica da Educação Inclusiva**

Na pesquisa sobre este tema de pesquisa, é importante tratar as diferentes concepções da pessoa com deficiência durante a história da humanidade. Pessoas com deficiências, aqueles considerados "diferentes" da antiguidade até hoje, sempre foram marcados pela exclusão e trazem a marca da rejeição à pessoa com deficiência, sempre foi considerada uma das normas normais do ponto de vista histórico. Cultural, que sempre a sociedade, critérios de normalidade. Muitos termos foram usados para identificar pessoas com deficiências e cruzadas que buscam um senso de inovação na busca de superar preconceitos.

Nos Estados Unidos, até cerca de 1800, a grande maioria dos alunos com deficiências não era considerada digna de educação formal, embora sejam percebidas como os irmãos participantes da comunidade. Para a maioria dos estudantes pobres nos Estados Unidos descredenciados ou não, a primeira dificuldade era simplesmente acessar a educação.

No final da guerra Americana da Independência, em 1783, grupos e cidadãos ricos estabeleceram várias sociedades filantrópicas cuja principal preocupação era garantir que grupos marginalizados não ameaçassem a República e os valores norte-americanos vigentes na época. Os motivos da assistência social e do controle eram interligados no funcionamento dessas instituições. Alguns líderes da educação especial da época fizeram notáveis esforços para promover a ideia de que todas as crianças, incluindo as deficientes, deveriam ter direito ao ensino (STAINBACK, 1999, p. 37).

Um dos representantes desse movimento foi Benjamim Rush, médico do final da década de 1700, que foi um dos primeiros norte-americanos a introduzir o conceito da educação de pessoas com deficiência.

As instituições para pessoas com deficiência continuaram a crescer em número e

tamanho durante o final do século XIX até a década de 1950, ao mesmo tempo em que surgia uma nova tendência de escola conhecida como “escolas comuns”, nas quais a maioria das crianças eram educadas, embora vários grupos de crianças fossem excluídas das escolas públicas regulares. Entre 1842 e 1918, todos os estados legislaram o ensino obrigatório e as escolas públicas atraíram enorme quantidade de recursos para seu desenvolvimento (RURY, 1985; U. S. BUREAU OF THE CENSUS, 1975; U. S. DEPARTAMENTO EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, 1991).

Dentre os diversos grupos de crianças excluídas das escolas públicas normais, tínhamos os afro-americanos e nativos americanos que eram educados em sistemas escolares separados. Além disso, os alunos com deficiência mental visível acima de tudo continuaram a ser segregados.

Instituições residenciais e escolas especiais permaneceram como aquelas indicadas para limpar os desativados, surdos ou estudantes físicos. Os alunos com déficits de desenvolvimento geral não tinham serviço educacional disponível e quase sempre estavam sempre nas casas dos fundos de instituições estatais.

Por muitos séculos, o termo atrasado foi utilizado, atualmente presente nos códigos de classificação das doenças mais importantes. Na década de 1960, a pessoa pobre ou atrasada foi reconhecida como "individual excepcional", o que significa que era um talento especial, na tentativa de atribuir um significado positivo às pessoas, superando as atitudes preconceituosas. Em pouco tempo, novas expressões têm circulado, como pessoas ou simplesmente especiais, na tentativa de cancelar o significado da deficiência.

No final da década de 1980, o movimento de inclusão que desafia qualquer situação de exclusão, com base no princípio da igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a instituição educacional.

Esse movimento global precisa garantir o direito de todos os alunos participarem da escola regular e avaliação da diversidade, de modo que as diferenças sejam parte do estado da instituição e todas as formas de construção de aprendizagem são consideradas na escola espacial.

## **AS LEIS - A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

A nossa Constituição Federal (1988) garante que é objetivo da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Artigo 3º, Inciso IV). Em seu Artigo 5º, a Constituição garante o princípio de igualdade:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...).

Além disso, a Constituição Federal garante em seu Artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Logo mais, no Artigo 206, estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O Atendimento Educacional Especializado, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, também é garantido na Constituição

Federal (Artigo 208, Inciso III).

Portanto, a Constituição Federal garante a todos os alunos a frequência no ensino regular, com base no princípio de igualdade. Assim, todo aluno tem direito de estar matriculado no ensino regular e a escola tem o dever de matricular todos os alunos, não devendo discriminar qualquer pessoa em razão de uma deficiência ou sob qualquer outro pretexto.

A Lei nº 7853/89 garante a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimento público de ensino, considerando crime a recusa de alunos com deficiência em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado. Já a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) foi aprovada em Jomtien, Tailândia, em 1990.

Essa declaração tem como objetivo garantir o atendimento às necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Em seu Artigo 3º a Declaração trata da universalização do acesso à educação e do princípio de equidade. Especificamente em relação à educação dos alunos com deficiência, o documento diz:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte do sistema educativo (ONU, 1990, p. 4).

Assim, essa Declaração afirma o direito de todas as pessoas à educação, assegurando a igualdade de acesso às pessoas com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, aponta que a educação de pessoas com deficiência deve dar-se preferencialmente na rede regular, sendo um dever do Estado e da família promovê-la. O objetivo da escola, segundo a lei, é promover o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho.

É importante destacar que a LDBEN garante, em seu Artigo 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades especiais

- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;
- Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados

## **A ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO**

Diversas vezes não temos um comportamento adequado quando nos deparamos e às vezes não sabemos nos comportar quando nos deparamos com alguém com deficiência. Talvez a falta de formação adequada nos coloque em algumas situações desconfortáveis no nosso dia a dia e o nosso trabalho tem como objetivo mostrar o desenvolvimento do professor dentro da sala de aula para alunos com deficiências.

Trazendo para nossa realidade a questão da inclusão dentro da escola levantando quais são as nossas expectativas como professor e quais são as expectativas dos alunos com deficiência e da comunidade como expectadores do trabalho desenvolvido. Muitos professores têm o curso de graduação e não se preocupam em fazer um estudo continuado deste trabalho, o professor tem que gostar e se responsabilizar pelo seu trabalho, para que venha desenvolvê-

lo com qualidade.

A escola juntamente com o professor, precisa repensar nas suas estratégias de ensino para não ficar preso ao espaço delimitado da sala de aula, faz se necessário repensar nas práticas pedagógicas até mesmo numa nova gestão de classe, porque ainda é muito forte a ideia de controle, principalmente quando se fala em delimitação de espaço.

É de grande importância pensar não só no ambiente, como também no acesso e permanência nesse espaço como um todo, seja na escola como prédio ou até mesmo nas mesas e cadeiras, sempre utilizando os meios ofertados pela instituição, todos os materiais devem ficar aos cuidados apenas dos professores e não ao alcance das crianças e a forma como o espaço físico é organizado também é definido por ele, pois é o professor que irá tomar partido da situação, seja ela qual for, pois o espaço realmente é de fundamental importância sendo um dos elementos essenciais na abordagem educacional.

Talvez ainda seja preciso pensar na acessibilidade em relação ao espaço tanto na cidade como na escola; espaço adequado para diferentes necessidades e diferentes idades; espaço organizado e adaptado. O professor como mediador deverá promover um ensino igualitário e sem desigualdade, já que quando se fala em inclusão não estamos falando só dos deficientes e sim da escola também, onde a diversidade se destaca por sua singularidade, formando cidadãos para a sociedade.

A partir da segunda metade do século XX, começa a viver – não sem contradições e conflitos – um momento de maior consolidação de algumas demandas dos movimentos sociais e da sua luta pelo direito à diferença. É possível perceber alguns avanços na produção teórica educacional, no Governo Federal, no Ministério da Educação, nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, nos projetos pedagógicos das escolas, na literatura infanto-juvenil, na produção de material didático alternativo e acessível em consonância às necessidades educacionais especiais dos alunos (INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO, 2008, p. 27).

Na última década houve vários avanços nas políticas de inclusão. Propostas de educação inclusiva começam a acontecer nas redes de educação e nas escolas. A Educação Inclusiva tem por objetivo entender as diferenças, mantendo-as ativas, encorajando o seu aparecimento e expressão, enfim tornando-as presentes e utilizáveis para o processo educativo de todos os alunos. Incluir uma criança na escola regular significa proporcionar a todos os alunos o aprendizado de conviver com a diversidade, sem anulá-la. Embora todos sabemos que a inclusão como imaginamos e idealizamos não é a mesma que vemos na prática.

Incluir não é simplesmente levar uma criança com deficiência a frequentar o ensino regular. A inclusão é uma conquista diária para a escola, para a criança e para seus pais. Todo dia é um dia novo na inclusão (FACION, 2009, p. 203).

Adotar uma filosofia inclusiva consiste em entender para si e para os outros os direitos democráticos e igualitários da inclusão. A inclusão não tem um fim, pois ela representa, em sua essência, mais um processo do que um destino.

A inclusão representa, de fato, uma mudança conceitual e nos valores culturais para as escolas e para a sociedade como um todo. E que a escola seja realmente um lugar onde não são observadas diferenças, tais como, cor, credo, raça, potencialidades, limites, etc. É preciso que realmente a escola seja um local de aprendizagem da cidadania.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, a partir das leituras realizadas, que a escola deve oferecer às crianças com deficiência uma série de estímulos úteis ao seu desenvolvimento. Estímulos corretos, nos momentos certos, acompanhados de amor, carinho, afeto, compreensão e apoio certamente contribuirão para o desenvolvimento do potencial da criança, fazendo com que chegue à idade adulta como um ser feliz e socialmente útil, pois aprendeu no convívio em sociedade.

Realmente é possível um outro modelo de educação e de escola, onde todas as crianças possam conviver e estudar juntas, movidas pela solidariedade, cooperação e amizade. A família, é o primeiro grupo que pertence o indivíduo e onde ele tem a oportunidade de aprender através dos conhecimentos adquiridos, seja de forma positiva: afeto, estímulo, apoio, respeito, sentir-se útil; e negativa: frustrações, limites, tristezas, perdas, todas elas são fatores resultantes de singular importância para a formação da personalidade de qualquer criança, com deficiência ou não.

Toda família, seja com uma criança com deficiência ou não, tem uma maneira particular de tratá-la. Em geral, quando chegam à escola, mostram-se receosos, preocupados, ansiosos, pois, muitos deles recém irão tomar conhecimento que a criança apresenta alguma deficiência e temem que seus filhos sejam discriminados.

Quando a família se sente apoiada pela escola, esse sentimento se reflete também sobre a criança, criando um clima favorável ao trabalho. Os pais precisam se sentir tão incluídos quanto seus filhos. É fundamental evidenciar que na escolarização de uma criança com deficiência estão envolvidos, além da própria criança, seus pais e os educadores.

Cabe à escola acolher essa criança, fazer o que estiver ao seu alcance para que se beneficie do contexto escolar e usufrua das mesmas obrigações e direitos das outras crianças. Nessa direção temos consciência que todas essas reflexões teóricas preconizando a inclusão escolar, não serão concretizadas por um ato, ou legalizações, mas sim em um processo cultural que envolve a sociedade, quebrando preconceitos e se renovando.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Atlas, 1988.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996. Florianópolis: Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria CENESP/MEC, Brasília, n. 69, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. 2. ed. Brasília: MEC; SEESP, maio de 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: SEESP, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: SEESP, 2007.
- CARDOSO, M. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: MOSQUERA, J.; STOBAÜS, C. (org.). Educação especial: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- CARVALHO, R. E. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 2004.
- CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: Corde, 1994.
- FACION, JR. R. Inclusão escolar e suas implicações. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008
- INCLUSÃO – REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Secretaria da Educação Especial, out. 2005; jan. /Jul. 2010.

- INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO. Currículo, conhecimento e cultura. Ministério da Educação, 2008.
- LAKATÓS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- MANTOAN, M. T. Eglér, PRIETO, R. Gavioli, ARANTES V. Amorim (Org.). Inclusão Escolar: pontos e contrapontos, 1 ed., São Paulo: Summus, 2006. (1ª. Parte) Disponível em: [http://www.umcpo.com.br/centraldoaluno/arquivos/24\\_08\\_2013\\_216/Sab\\_modulo3\\_completo.pdf](http://www.umcpo.com.br/centraldoaluno/arquivos/24_08_2013_216/Sab_modulo3_completo.pdf). Acesso em 12/04/2021
- MANTOAN, M. T. E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1988.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna.
- MELERO, M. L. Diversidade e cultura: uma escola sem exclusões. Espanha: Universidade de Málaga, 2002.
- PACHECO, J. (org.). Caminhos para inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PAN, M. A. G. S. O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: IBPEX, 2008.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Adaptações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SANTOS, B. S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. Oficina do CES, Coimbra: Centro de Estudos Sociais, n. 135, jan. 1999.
- SILVA, T. T. da. Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SKLIAR, C. (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- SKLIAR, C. (org.). Pedagogia (improvável) da diferença
- STAINBACK, S. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ZILLOTTO, G. S. Educação especial e educação inclusiva: fundamentos psicológicos e biológicos das necessidades especiais. Curitiba: IBPEX, 2007. Santos, Antônio Raimundo dos.
- Metodologia científica. A construção do conhecimento .3. ed de janeiro: Dp8A. 2000



**A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE  
DIVERSAS EXPERIÊNCIAS**  
**COMPREHENSIVE EDUCATION IN BRAZIL: A REFLECTION FROM VARIOUS  
EXPERIENCES**  
**EDUCACIÓN INTEGRAL EN BRASIL: UNA REFLEXIÓN A PARTIR DE VÁRIAS  
EXPERIÊNCIAS**

Gilvan Soares Neto  
[gilvansoaresneto16@gmail.com](mailto:gilvansoaresneto16@gmail.com)

SOARES NETO, Gilvan. **A Educação Integral no Brasil: Uma reflexão a partir de diversas experiências.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.22, p. 62 – 68, abril/2023. ISSN/2675 – 5203.

### RESUMO

Os projetos de educação em tempo integral desenvolvidos por Anísio Teixeira (1950) e Darcy Ribeiro (1980) impulsionaram diferentes experiências educacionais no Brasil. Em vista disto, apresenta-se como objetivo deste artigo analisar algumas dessas experiências à luz de artigos científicos disponibilizados na plataforma da biblioteca online SciELO, no período de 2002 a 2019. A análise revelou que as concepções de educação integral e de educação em tempo integral permeiam as discussões e provocam dúvidas quanto à função social da educação em tempo integral. Além disso, a falta de infraestrutura das escolas de tempo integral é frequentemente apontada como fator impeditivo à realização de atividades primordiais desta forma de organização do ensino. Considera-se que são necessários maiores aportes de investimentos para que a jornada escolar ampliada cumpra seu papel transformador na educação brasileira, ou seja, a formação integral do estudante.

**Palavras-Chave:** Educação em tempo integral, Educação integral, Experiências de educação em tempo integral.

### ABSTRACT

Full-time education projects that were developed by Anísio Teixeira (1950) and Darcy Ribeiro (1980) promoted different educational experiences in Brazil. Taking this into account, this paper aims to analyze some of these experiences by the light of scientific articles that are available on the SciELO online library platform from 2002 to 2019. The analysis revealed that the conceptions of full education and full-time education permeate discussions and stimulate doubts regarding the social purpose of full-time education. Besides that, the lack of infrastructure for full-time education at schools is frequently pointed out as an obstacle to performing some key activities of this type of teaching organization. Higher investments are taken as necessary so that the longer school days meet the role inside the Brazilian education system, it means the complete development of their students.

**Keywords:** Full-time education, Full education, Full-time education experiences.

### RESUMEN

Los proyectos de educación a tiempo completo desarrollados por Anísio Teixeira (1950) y Darcy Ribeiro (1980) promovieron diferentes experiencias educativas en Brasil. Ante esto, el objetivo de este artículo es analizar algunas de estas experiencias a la luz de artículos científicos disponibles en la plataforma de la biblioteca en línea SciELO, de 2002 a 2019. El análisis reveló que los conceptos de educación integral y de tiempo completo La educación permea los debates y plantea dudas sobre la función social de la educación a tiempo completo. Además, la falta de infraestructura en las escuelas de tiempo completo se cita a menudo como un impedimento para llevar a cabo actividades esenciales en esta forma de organización de la enseñanza. Se considera que son necesarios mayores aportes de inversión para que la jornada escolar ampliada cumpla su papel transformador en la educación brasileña, es decir, la formación integral del estudiante.

**Palabras clave:** Educación a tiempo completo, Educación a tiempo completo, Experiencias educativas a tiempo completo.

### INTRODUÇÃO

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/1996, o planejamento de políticas públicas de educação em tempo integral tornou-se uma área prioritária em nosso país. Recentemente, o Plano Nacional de Educação

(PNE), aprovado para o decênio 2014-2024, previu, em sua meta 6, “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014), dando amplitude, ainda mais, o compromisso dos entes federados com a extensão da jornada escolar de crianças e adolescentes do nosso país.

No Brasil, as primeiras experiências de ampliação da jornada escolar datam dos anos de 1950, quando Anísio Teixeira, um dos impulsionadores do Movimento da Escola Nova, inaugurou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola Parque, em Salvador, na Bahia. O crescimento da indústria e da vida urbana contribuíram para o modelo educacional proposto por Anísio Teixeira, pois a educação não poderia ser especializada tão somente no preparo de intelectuais, devendo também formar trabalhadores (TEIXEIRA, 1994). O conhecimento profissional tornou-se uma necessidade e a ampliação da jornada escolar poderia atendê-lo, oferecendo às crianças e jovens das camadas populares atividades voltadas para o mundo do trabalho. De acordo com a concepção de Anísio Teixeira, a extensão da jornada escolar traria novas oportunidades para a educação pública brasileira, minimizando a evasão escolar e o fracasso da escola pública, conforme registros de Cavaliere (2010). Assim, a experiência desenvolvida em Salvador poderia contribuir para solucionar o problema da educação no Brasil, pois através do período integral poder-se-ia atender aos objetivos da nova sociedade, movida por interesses econômicos (TEIXEIRA, 1994). A Escola Parque oferecia cursos profissionalizantes de desenho, modelagem em cerâmica, corte e costura, marcenaria, trabalho sobre couro, tapeçaria e tecelagem. Os alunos formados em cursos profissionalizantes atuavam no mercado de trabalho, contribuindo, assim, com as necessidades da sociedade contemporânea (SANTOS, 2009). Inspirado em Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, durante os anos de 1980, no Rio de Janeiro (RJ), inaugurou os Centros Integrados de Escola Pública - CIEPs. Uma das diferenças entre os CIEPs e o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, era que as atividades dos CIEPs ocorriam no mesmo espaço, isto é, no mesmo prédio. Já o Centro Educacional Carneiro Ribeiro era dividido em Escolas-Classe e Escola Parque.

O modelo educacional de Anísio Teixeira era composto por quatro Escolas Classe, onde cerca de 500 alunos em cada uma delas recebiam em um turno o ensino dos conteúdos tradicionais e, no contraturno, almoçavam na Escola Parque e participavam de atividades culturais, esportivas, artísticas, sociais e de iniciação ao trabalho. Além das atividades escolares os alunos recebiam atendimento médico e odontológico. O complexo da Escola Parque atendia mil alunos por turno (BRANCO, 2012, p. 113-114).

Além dos conteúdos tradicionais (disciplinas científicas, acadêmicas), tanto a Escola Parque como os CIEPs, ofereciam também diversos tipos de atividades, alimentação e atendimento médico e odontológico. Ao sujeito eram satisfeitas as necessidades intelectuais, físicas, culturais e morais, ou seja, uma formação integral do educando.

Abordar a questão da educação em tempo integral (ETI) envolve entender que esta é diferente da educação integral. Ambos os termos, apesar de parecidos, remetem a significados distintos. A ampliação da jornada escolar não pode ser entendida como a formação integral do sujeito, mesmo sendo importante neste processo.

A educação integral trabalha a multidimensionalidade do sujeito, compreendendo o seu aspecto intelectual, físico e emocional. Entende o indivíduo de forma integral e busca desenvolver atividades que abordem a multidimensionalidade que lhe pertence (GONÇALVES, 2006). [...] o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação

quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas (GONÇALVES, 2006, p. 130).

De acordo com Gonçalves (2006, p. 131), “[...] aquilo que é proposto como conteúdo escolar, curricular, só poderá ser significativo se dialogar com os interesses do grupo, seus conhecimentos prévios, seus valores e seu cotidiano”. O ensino é mais eficaz quando se trabalha os interesses dos alunos e para isso é necessário compreender o sujeito multidimensional e levar em conta todas as suas vivências e experiências ao longo do tempo (GONÇALVES, 2006). Independente da integralidade da formação, a duração do turno escolar, traduzido no tempo que o aluno passa na escola, também é objeto de discussão. A educação em tempo integral pode significar meramente uma forma de organização escolar em jornada ampliada, oferecendo diferentes atividades em seu contraturno escolar, mas sem o sentido da formação integral do sujeito. Anísio Teixeira defende a ampliação da jornada escolar especialmente para a escola primária: A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada - ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação; hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia de outros, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem [...]. Somente escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamentos mecânicos podem ainda admitir o serem de tempo parcial.

A escola primária, visando, acima de tudo, a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral (TEIXEIRA, 1994, p. 105).

No texto acima, observa-se que Anísio compreende a educação em tempo integral como uma importante ferramenta para se desenvolver no educando a formação de hábitos de trabalho, convivência social, gosto e consciência, não sendo somente dedicada ao ensino objetivo das disciplinas escolares. Portanto, tem-se a educação integral de tempo integral, onde a multidimensionalidade do sujeito é compreendida e trabalhada em jornada estendida. Neste cenário de debates entre diferentes concepções sobre a educação (em tempo) integral, apresentam-se neste trabalho as etapas de levantamento e seleção dos artigos analisados sobre a educação (em tempo) integral. Os artigos foram separados em unidades temáticas e relacionados entre si a fim de se obter uma comparação concisa entre as ideias apresentadas pelos diferentes autores. São também apresentadas as unidades temáticas, assim como a conclusão final sobre a bibliografia estudada.

### **A gestão escolar e a ETI**

A gestão escolar coordena a administração, o desenvolvimento dos objetivos e a melhoria na qualidade do ensino da escola. A preocupação com a qualidade do ensino deve levar em conta a estrutura administrativa em conjunto com a estrutura didática, o que demanda uma gestão democrática (PARO, 2009). Bernardo e Christovão (2016) analisam o desenvolvimento do Programa Mais Educação (PME)<sup>12</sup> e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>13</sup> em busca da qualidade da educação, no município do Rio de Janeiro (RJ) em relação à gestão democrática e à educação (em tempo) integral. Segundo os autores, a

gestão democrática é voltada para a participação de toda a comunidade escolar, no processo de tomada de decisões, reflexões e mudanças.

Hoje, no Brasil, muito se fala em gestão democrática, mas a democracia não se constrói apenas com discurso, necessita de ações e de práticas que possam fortalecê-la. E isso costuma levar tempo. Para se exercitar a democracia, é preciso criar espaços para a participação de todos na escola. Porém, não vale estar apenas presente fisicamente, é preciso aprender a questionar e a interferir. Gestores, pais, alunos, professores, enfim, toda a comunidade escolar, deve ser capaz de reivindicar, planejar, decidir, cobrar e acompanhar ações concretas em benefício de todos, exercendo verdadeiramente a cidadania (BERNARDO CHRISTOVÃO, 2016, p. 1134).

De acordo com Bernardo e Christovão (2016), a gestão democrática passa a ser vista como ferramenta de descentralização das responsabilidades administrativas, com o Estado ainda mantendo um controle dos resultados por meio da centralização da avaliação e das metas:

[...] o Mais Educação agrega à antiga noção de gestão democrática, a perspectiva de que os territórios que conformam as cidades podem e devem constituir-se em espaços educativos, ampliando conseqüentemente, o tempo de escolarização dos alunos (BERNARDO; CHRISTOVÃO, 2016, p. 1135).

“As redes de Educação Integral no Distrito Federal sob o prisma da Gestão Escolar” elaborado por Souza, Guimarães e Zardo (2018) aborda o Projeto de Educação Integral em Tempo Integral (PROETI) e o modelo de gestão escolar das redes analisadas. Os autores consideram que o modelo de educação integral ideal é aquele que trabalha com um modelo de gestão integral, ou seja, que considere a interação entre todos os atores e a educação integral. Comparando os dois artigos desta unidade, observa-se que ambos abordam a questão da gestão democrática para o bom funcionamento da educação (em tempo) integral. Para Souza, Guimarães e Zardo (2018) a gestão local deve se comunicar com a comunidade e assim estabelecer vínculos para a participação de todos no planejamento escolar.

Considera-se que a educação integral só se faz com a participação integral da escola com a comunidade e que a gestão democrática pode contribuir para o aumento das metas do IDEB e da qualidade do ensino de uma determinada unidade escolar (BERNARDO CHRISTOVÃO, 2016).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As unidades temáticas aqui exploradas trabalham dentro de diferentes campos envolvendo a educação integral. Os artigos discorrem acerca da necessidade de mudanças de caráter estrutural e pedagógico. Observamos, em sua maioria, apontamentos dos problemas enfrentados na implementação da ETI nas unidades escolares e sugestões de possíveis melhorias para se atingir, em sua totalidade, a educação integral.

A ampliação da jornada escolar, tão somente, não é suficiente para garantir o que é previsto na legislação e na proposta de educação integral. O Brasil necessita de maiores investimentos, em capacitação para professores, aquisição de equipamentos e materiais, além da adequação da infraestrutura, ampliando e melhorando os prédios escolares. O espaço, o tempo e os conhecimentos vinculados na ETI podem ser estruturalmente organizados de forma a atender a multidimensionalidade do sujeito. Torna-se necessário conectar o tempo com os conhecimentos e adaptá-los de forma que os alunos se sintam convidados a participar das

atividades. A gestão escolar pode estabelecer um fluxo de comunicação constante com a comunidade e com as famílias dos alunos, especialmente, para que assim a escola amplie seu alcance, abordando as relações existentes entre a comunidade e proporcionando um ensino democrático e comunitário.

A educação (em tempo) integral está relacionada com a ampliação dos territórios educativos, pois ampliar o espaço de aprendizagem e o convívio entre os alunos e a comunidade contribui para a formação integral do indivíduo, ajudando-o a usufruir dos espaços culturais e sociais que a região oferece e assim, desenvolvendo o sentimento de pertencimento ao local. Apesar do diferente enfoque de cada um dos artigos, o princípio da educação integral permanece o mesmo, permeando todas as unidades. Este princípio é o de uma educação que compreende a multidimensionalidade do sujeito, visando à emancipação, à melhoria na qualidade do ensino e ao direito à educação.

Porém, a maioria das experiências relatadas nesses artigos não abordam este princípio de forma completa. A função social da educação integral parte de uma visão assistencialista. Atender os alunos que se encontram em vulnerabilidade social se torna o fator primordial para a implementação da educação integral, sendo este conceito perpetuado na maioria dos artigos. A educação integral possibilita ao sujeito maiores oportunidades, tanto no âmbito educacional como no profissional, mas sua função principal é formá-lo de forma que compreenda os seus direitos, os seus sentimentos, a sociedade que está inserido e se faça presente nela.

A formação integral ultrapassa as questões sociais e econômicas, sendo estendida a uma formação pessoal e íntima. A visão multidimensional do sujeito precisa ser o ponto de partida para que a educação (em tempo) integral não perca a sua identidade.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, N. C. S.; BETTI, M. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista dos alunos do 1º ano do ensino fundamental. *Rev. bras. Estudo. Pedagogo.*, Brasília, v. 95, n. 240, p. 255-275, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n240/02.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022
- BERNARDO, E. S.; CHRISTOVÃO, A. C. Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1113-1140, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n4/2175-6236-edreal-41-04-01113.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.
- BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/08.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2022
- BRASIL. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe do Programa Mais Educação. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm). Acesso em: 27 out. 2022.
- BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: 23 out. 2022.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MF/MP/MEC, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 16 out. 2022.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 16 out. 2022
- BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Saiba Mais - Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais> educação/apresentação?id=16689. Acesso em: 09 out. 2022.
- BRASIL. Portaria normativa interministerial n. 17,



- de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em: 26 out. 2022.
- BRASIL. Portaria normativa interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF: MEC. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em: 26 nov. 2022
- BRASIL.IDEB. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Brasília, DF: MEC. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 21 out. 2022. CARVALHO, L. D. Crianças e infância na educação integral. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 23-43, out./dez. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/edur/2015nahead/0102-4698-edur\\_136686.pdf](http://www.scielo.br/pdf/edur/2015nahead/0102-4698-edur_136686.pdf). Acesso em: 20 out. 2022
- CASTRO, A.; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.
- CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.
- CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 147-174, jul. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.
- CHARLOT, B. A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009.
- COELHO, L. M. C. C. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/06.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.
- COELHO, L. M. C. C.; MARQUES, L. P.; BRANCO, V. Políticas públicas municipais de educação integral em tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 355-378, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a05v22n83.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.
- COELHO, L. M. C. C.; MAURÍCIO, L. V. Sobre tempo e conhecimentos praticados na escola de tempo integral. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016005005102&script=sci\\_abstract\\_tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016005005102&script=sci_abstract_tlng=pt). Acesso em: 19 out. 2022. CURY, C. R. J. CUNHA, C. da (Org.). *O Manifesto educador: os pioneiros 80 anos depois*. *Rev. bras. Estud. pedagogo.*, Brasília, v. 96, n. esp., 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/O+Manifesto+Educador+Os+Pioneiros+80+Anos+Depois/588cfd88-e167-4d02-b810-cbf1dce05d?version=1.2>. Acesso em: 2 nov. 2022.
- FERREIRA, H. B.; REES, D. K. Educação integral e escola de tempo integral em Goiânia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 229-251, jan./mar. 2015. Acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n1/2175-6236-edreal-40-01-00229.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.
- GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 129-135, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em: 12 out. 2022.
- LEITE, L. H. A. Educação integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/05.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.
- LEITE, L. H. A.; CARVALHO, P. F. L. de. Educação (de tempo) integral e a constituição de territórios educativos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1205-1226, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n4/2175-6236-edreal-41-04-01205.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.
- LEITE, L. H. A. RAMALHO, B. Jovens-adolescentes egressos de uma educação integral: a construção de atitudes e valores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 63-80, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n4/1982-6621-edur-31-04-00063.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.
- MACIEL, A. C. JACOMELLI, M. R. M.; BRASILEIRO, T. S. A. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 473-488, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00473.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MEDEIROS, J. B. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- PARO, V. H. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- SANTOS, S. V. *A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral*. Orientadora: Marília



- Gouvea de Miranda. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <http://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert-%20Soraya.pdf>. Acesso em: 08 out. 2022
- SOARES, A. J. G.; BRANDOLIN, F.; AMARAL, D. P. do. Desafios e dificuldades na implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1059-1079, jul./set. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n3/2175-6236-edreal\\_60490.pdf](http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n3/2175-6236-edreal_60490.pdf). Acesso em: 16 out. 2022.
- SOARES, T. M. et al. Escola de tempo integral: resultados do projeto na proficiência dos alunos do ensino fundamental das escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 111-130, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a06v22n82.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.
- SOUSA, I. F.; GUIMARÃES-IOSIF, R.; ZARDO, S. P. As redes da educação integral no Distrito Federal sob o prisma da gestão escolar. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 99, p. 397-417, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n99/1809-4465-ensaio-S0104-40362018002601432.pdf>. Acesso em: 01. nov. 2022.
- SOUZA, M. C. R. F. Aprendizagens e tempo integral: entre a efetividade e o desejo. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 414-439, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n95/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500483.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022
- SOUZA, M. C. R. F. Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 756-782, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00756.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.
- SOUZA, M. C. R. F. Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 159-175, jan./fev. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n67/0104-4060-er-34-67-159.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.
- SOUZA, M. C. R. F.; CHARLOT, B. Relação com o saber na escola em tempo integral. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, out./dez. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n4/2175-6236-edreal\\_59843.pdf](http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n4/2175-6236-edreal_59843.pdf). Acesso em: 16 out. 2022.
- TEIXEIRA, A. S. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.
- TORALES, M. A. Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 125-135, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/09.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

**CONTRIBUIÇÕES DO PSICOPEDAGOGO: IMPLEMENTAÇÃO  
DE ADAPTAÇÕES CURRICULARES**  
**CONTRIBUTIONS OF THE PSYCHOPEDAGOGIST: IMPLEMENTATION OF  
CURRICULAR ADAPTATIONS**  
**APORTES DEL PSICOPEDAGOGO: IMPLEMENTACIÓN DE ADAPTACIONES  
CURRICULARES**

Silvia Martins Vitorio

silvinhameducacao@gmail.com

**Orientador: Dr. Samuel de Oliveira Nicolau**

VITORIO, Silvia Martins. **Contribuições do psicopedagogo: Implementação de adaptações curriculares.** Revista Internacional Integralize Scientific, Ed. n.22, p. 69 – 80, abril/2023. ISSN/2675 – 5203.

**RESUMO**

A intenção deste estudo é refletir sobre como a comunidade acadêmica vem enfrentando o desafio de construir uma escola inclusiva, respeitando e dando atenção e cuidado às pessoas com deficiência e necessidades educacionais específicas que chegam cada dia mais aos bancos escolares. Este artigo tem como objetivo constatar como a Universidade trata o tema inclusão com sua comunidade acadêmica no sentido de refletir e repensar o currículo, as atividades e as avaliações aplicadas nos cursos universitários. Os objetivos específicos tratam a respeito de redirecionar o olhar, ressignificando o conceito de inclusão escolar na Universidade e repensar as práticas pedagógicas no cotidiano acadêmico. Busca também ressaltar que, para que sejam garantidos os direitos de aprendizagem dos alunos com Necessidade Educacionais Específicas (NEE) se faz necessário uma política de inclusão na universidade, bem como redirecionamento do Projeto Político Pedagógico (PPP), a implementação de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) a todos de acordo com suas dificuldades de aprendizagem, especificidades, criando estratégias a partir da adaptação do currículo, das atividades e avaliações, e questões de acessibilidade, seja atitudinal, estrutural, arquitetônica ou tecnológica. Realizou-se então uma pesquisa bibliográfica qualitativa, dialogando com autores Pohlmann (2013), Barbosa (2014), Corrêa (2009), Mantoan (1998), Nogueira (2019), Furlan (2020), Bossa (2017) e outros, assim como leitura e análise da legislação vigente com o intuito de resgatar a visão a respeito das pessoas com deficiência e da visão histórica da educação especial, assim como o tratamento desses alunos e a importância da intervenção do psicopedagogo na organização e planejamento do currículo, bem como atividades e avaliações adaptadas como práticas no cotidiano escolar, favorecendo assim a construção de um ambiente educacional inclusivo.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Inclusão. Psicopedagogo. Projeto Político Pedagógico. Adaptação Curricular.

**ABSTRACT**

The intention of this study is to reflect on how the academic community has been facing the challenge of building an inclusive school, respecting and giving attention and care to people with disabilities and special educational needs that increasingly arrive at school benches. This article aims to verify how the University deals with the topic of inclusion with its academic community in order to reflect and rethink the curriculum, activities and assessments applied in university courses. The specific objectives are about redirecting the look, resigning the concept of school inclusion at the University and rethinking pedagogical practices in academic daily life. It also seeks to emphasize that, in order to guarantee the learning rights of students with Special Educational Needs (SEN), an inclusion policy is necessary at the university, as well as a redirection of the Pedagogical Political Project (PPP), the implementation of a Specialized Educational Service (AEE) to all according to their learning difficulties, specificities, creating strategies from the adaptation of the curriculum, activities and assessments, and accessibility issues, whether attitudinal, structural, architectural or technological. A qualitative bibliographic research was then carried out, dialoguing with authors Pohlmann (2013), Barbosa (2014), Corrêa (2009), Mantoan (1998), Nogueira (2019), Furlan (2020), Bossa (2017) and others, as well as as reading and analysis of the current legislation in order to rescue the vision about people with disabilities and the historical vision of special education, as well as the treatment of these students and the importance of the intervention of the psychopedagogue in the organization and planning of the curriculum, as well as activities and assessments adapted as practices in everyday school life, thus favoring the construction of an inclusive educational environment.

**Keywords:** Special Education. Inclusion. Psychopedagogue. Pedagogical Political Project. Curriculum Adaptation.

## RESUMEN

La intención de este estudio es reflexionar sobre cómo la comunidad académica ha venido enfrentando el desafío de construir una escuela inclusiva, respetando y dando atención y cuidado a las personas con discapacidad y necesidades educativas especiales que cada vez más llegan a los bancos escolares. Este artículo tiene como objetivo verificar cómo la Universidad aborda el tema de la inclusión con su comunidad académica para reflexionar y repensar el currículo, las actividades y las evaluaciones aplicadas en los cursos universitarios. Los objetivos específicos se refieren a redirigir la mirada, resignificar el concepto de inclusión escolar en la Universidad y repensar las prácticas pedagógicas en el cotidiano académico. También busca enfatizar que, para garantizar los derechos de aprendizaje de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), es necesaria una política de inclusión en la universidad, así como un redireccionamiento del Proyecto Político Pedagógico (PPP), la implementación de un Servicio Educativo Especializado (AEE) a todos según sus dificultades de aprendizaje, especificidades, creando estrategias a partir de la adecuación del currículo, actividades y evaluaciones, y cuestiones de accesibilidad, ya sea actitudinal, estructural, arquitectónica o tecnológica. Luego se realizó una investigación bibliográfica cualitativa, dialogando con los autores Pohlmann (2013), Barbosa (2014), Corrêa (2009), Mantoan (1998), Nogueira (2019), Furlan (2020), Bossa (2017) y otros, así como la lectura y análisis de la legislación vigente con el fin de rescatar la visión sobre las personas con discapacidad y la visión histórica de la educación especial, así como el tratamiento de estos alumnos y la importancia de la intervención del psicopedagogo en la organización y planificación del currículo, así como actividades y evaluaciones adaptadas como prácticas en el cotidiano escolar, favoreciendo así la construcción de un ambiente educativo inclusivo.

**Palabras clave:** Educação Especial. Inclusión. Psicopedagogo. Proyecto Político Pedagógico. Adaptación Curricular.

## INTRODUÇÃO

Construir um ambiente escolar inclusivo é um desafio que se torna cada vez mais latente e desafiador para a educação. A educação do século XXI é marcada por diversas transformações e conquistas nesse sentido. É possível dizer que até o momento foram muitas discussões, pesquisas e formulações de leis que favoreceram as Pessoas com Deficiência (PcD) e deram visibilidade às suas questões nos bancos escolares, levando a pensar nas diferenças, nas dificuldades e no potencial de cada uma.

Assim, o que se entende, é que o papel da escola é oportunizar a todos os alunos a chance de aprender com qualidade e ter seu conhecimento valorizado e ampliado. Nesse contexto a parceria do psicopedagogo, enquanto especialista e o professor enquanto mediador e multiplicador do saber é a chave para que esse direito seja garantido a todos, pois são eles que irão em conjunto estruturar e ter uma postura de acolhimento de cada aluno, humanizando o espaço escolar e a sala de aula e valorizando os conhecimentos e experiências vividas que trazem consigo, além de deixar claro que essa responsabilidade não é só do professor, e sim de toda a comunidade escolar, pois o aluno é da escola, e seguirá mudando de turmas e disciplinas ao longo da sua trajetória escolar e acadêmica, levando em consideração que esse papel acontece paulatinamente durante todas as fases escolares pelas quais o aluno passa até chegar a Universidade e especializações.

Entretanto, temos que pensar o ambiente escolar como uma comunidade composta por diversos membros que tem variados papéis, todos direcionados para que a aprendizagem aconteça de forma integral e independente para cada aluno.

Assim, buscamos responder a alguns questionamentos:

- Como melhorar o funcionamento do Processo de Inclusão nas universidades?
- Que tipo de ambiente Universitário buscamos: Incluyente ou integralizado?
- Quais os benefícios que a inclusão trará para a sociedade com a promoção de uma academia que valorize o conhecimento de todos os alunos e respeite suas especificidades?

- Qual o papel do psicopedagogo neste contexto?

A Lei da Inclusão Brasileira deixa claro que todos os alunos têm direito a participar em todas as modalidades de ensino (Brasil, 2015), assim como a universalização do ensino. A cada ano temos mais alunos chegando ao nível superior e isso traz um desafio: garantir não só o acesso, mas também a permanência e resultados positivos quanto ao término do curso com aproveitamento e aprendizagem satisfatória.

Assim o desenvolvimento e planejamento de práticas pedagógicas que promovam aprendizagem significativa a todos os alunos, torna-se um objetivo a ser perseguido por todos os educadores, inclusive os das universidades. Existe a necessidade latente de mediar as diferenças a fim de diminuir as desigualdades e valorizar todos os tipos de conhecimento, aproveitando inclusive o desafio das questões geracionais, para que todos se sintam pertencentes, valorizados e úteis através do conhecimento e contribuição que podem dar na construção do conhecimento do outro e em consequência disto, melhorar a vida em sociedade.

Este trabalho justifica-se pelo fato de que os alunos NEE estão cada vez mais avançando cognitivamente e galgando lugar nos bancos escolares e em consequência disso, também chegam aos bancos da universidade. Assim faz-se necessário ações que possam instrumentalizar os professores e a comunidade escolar para que possam juntos, num trabalho coletivo e colaborativo acolher esses alunos e oportunizar situações que os levem a sentirem se acolhidos dentro de suas diferenças, necessidades, especificidades e seguros para avançar em seus estudos utilizando todo o seu potencial e tendo a valorização de seus conhecimentos sendo avaliado de forma integral e adaptada às suas diferenças na aprendizagem.

O que percebemos quando se fala em inclusão e adaptações curriculares é que existe a necessidade de mais informações e discussões sobre esse tema, a inclusão ainda é um tema que precisa de muitas reflexões, principalmente no campo acadêmico.

Pohlmann (2013) ao se referir a prática da LDB nº 9.394/1996, nos alerta para o fato de que :

A escola tem se preparado e espera para o século XXI que tenha compromissos não apenas com a produção e a difusão do saber culturalmente construído, mas com a formação do cidadão crítico, participativo e criativo para fazer face às demandas cada vez mais complexas da sociedade moderna. (POHLMANN, 2013)

É preciso levar em conta que as PCD também têm sonhos e expectativas, querem ser úteis e produtivas nos ambientes sociais, família, trabalho, lazer, credo. Querem dar aulas, querem ser funcionários públicos, querem ter seu próprio negócio, enfim querem ser protagonistas de seus conhecimentos, habilidades e competências, assim como de suas vidas e por esse motivo buscam as universidades, buscam o sucesso acadêmico.

É necessário lembrar que o conhecimento, a educação e o ensino, transformam a vida das pessoas, tornando-as cidadãs livres e pensantes, capazes de analisar a sociedade, os fatos que fazem parte do seu cotidiano, o contexto em que vive analisando a sociedade, e suas relações com seus pares e o mundo, tornando-a capaz de tomar suas próprias decisões.

Assim, o objetivo principal deste trabalho é constatar como a Universidade trata o tema inclusão com sua comunidade acadêmica no sentido de refletir e repensar o currículo, as atividades e as avaliações aplicadas nos cursos universitários e qual o papel do psicopedagogo neste contexto. Os objetivos específicos tratam a respeito de redirecionar o olhar e ressignificar

o conceito de inclusão escolar na Universidade e repensar as práticas pedagógicas no cotidiano acadêmico. Ressaltar que, para que sejam garantidos os direitos de aprendizagem dos alunos com Necessidade Educacionais Específicas (NEE) se faz necessário uma política de inclusão, bem como redirecionamento do Projeto Político Pedagógico (PPP), a implementação de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) a todos de acordo com suas dificuldades de aprendizagem, especificidades, criando estratégias a partir da adaptação do currículo, das atividades e avaliações, e questões de acessibilidade seja atitudinal, estrutural, arquitetônica ou tecnológica.

A educação é um espaço de luta e conciliação. Serve de representante e também de arena para batalhas maiores que sobre o que nossas instituições devem fazer, a quem devem servir e quem deve tomar as decisões. E, apesar disso, é por si mesma uma das maiores arenas em que os recursos, o poder e a ideologia específica à política, finanças, currículo, pedagogia e avaliação no ensino são debatidos. (BARBOSA, 2004 apud APPLE, 2003, p 42).

Para alcançar os objetivos propostos, foi utilizada como metodologia de pesquisa bibliográfica, realizada através de análises de textos e legislações e ainda do diálogo com autores presentes na literatura e artigos científicos publicados no meio eletrônico.

O texto final foi fundamentado tendo como apoio as ideias e concepções de autores como: Pohlmann (2013), Barbosa (2014), Corrêa (2009), Mantoan (1998), Nogueira (2019), Furlan (2020), Bossa (2017), entre outros.

### **Breve Histórico da Educação Especial**

Sabemos que essas preocupações com as PcD são datadas desde a época do Império e vem passando por mudanças significativas envolvendo reconhecimento, valorização, respeito e conquistas até nossos tempos. Nesse contexto, a visão que as pessoas “ditas normais” da sociedade tem com relação às PcD vem se modificando e sendo ampliadas desde os tempos primitivos.

Iniciamos com a visão de estudiosos que nos falam que nos primeiros tempos não haviam resquícios ou sinal da existência ou sobrevivência de pessoas com deficiências, já que o ambiente seria muito hostil, sendo assim, acreditam que não tivessem estrutura para resistir aos desafios naturais da época, os grupos não tinham como mantê-los seguros, o que os tornavam um fardo para os mesmos, inclusive era uma prática comum o fato de certas tribos de desfazerem das crianças com deficiência.

Se pensarmos nas três mais importantes sociedades antigas da humanidade, segundo Gugel (2015), para os egípcios as deficiências, principalmente as físicas, não eram vistas como motivação para inclusão e discriminação, ao contrário eles tentavam integrar essas pessoas a sociedade, desde os escravos até os faraós.

Enquanto que na Grécia, pelo fato da cultura de supervalorização do corpo humano e da formação militar, predominava a intolerância. Para eles os homens tinham que ser aptos e capazes de participar ativamente das guerras e as mulheres deveriam gerar crianças saudáveis. Era comum o abandono dos bebês com deformidades ou anormalidades ou o sacrifício destes, que no caso eram jogados do alto de uma cadeia montanhosa chamada Taygetos.

Os romanos também desenvolviam a intolerância às pessoas com deficiência, eles

seguiram a Lei das Doze Tábuas, que dava origem ao direito humano e estabelecia o sacrifício dos bebês nascidos com má formação física. (GUGEL, 2015)

Já no fim da Antiguidade, essa visão de extermínio das PcD foi alterada na Idade Média, influenciada pela Bíblia e a concepção religiosa adotada na época, assim as PcD passam a ter alma e as práticas de maus tratos, extermínio e abandono não podem mais ser praticadas, pois eles passam a ser filhos de Deus e seres humanos como os outros. (CORRÊA, 2009, p 13)

Ainda ao final da Idade Média e início da Idade Moderna, temos uma visão marcada com estigmas e vemos novamente as PcD na mira da visão supersticiosa da religião. Tivemos um período de inquisição, instituído para investigar e punir crimes contra a fé católica, e esse foi um período onde predominou o sacrifício de centenas de milhares de pessoas, entre loucos, adivinhos, deficientes mentais ou considerados endemoniados. Após esse período, já no século XVI, tivemos o evento da visão pessimista do homem, que era considerado uma besta demoníaca ou um ser do mal. (CORRÊA, 2009), nos traz as várias visões de alguns autores da época:

Para Lutero (1483-146) esse homem deveria “morrer afogado” ou dever-se-ia “orar por ele”, numa visão medieval do problema. Ainda no século XVI Paracelso (1493-1541) e Cardano (15501-1576) esse, filósofo, médico e matemático e aquele, médico e alquimista renomados na época, consideravam que os traumatismos e doenças poderiam resultar em deficiência

Posteriormente no século XVII, a partir do padre Vicente de Paulo, as instituições religiosas começaram a oferecer assistência aos deficientes. E por volta de 1650, Thomas Willis (1621-1675), em Londres, descreveu, pela primeira vez, a anatomia do cérebro humano, afirmando que a idiotia e outras deficiências eram produtos de alterações na estrutura do cérebro.

Assim, segundo Corrêa (2009), a abordagem deixa de ser humanitária, até mesmo fanático-religiosa e passa a ser vista por argumentos científicos. Nessa sequência tivemos ainda, John Locke (1632-1704), que com sua obra *Essay* (1690) e a teoria do conhecimento e aprendizagem, revolucionou as doutrinas vigentes sobre mente humana e suas funções. Seguido por Rousseau(1712-1778), com o primeiro programa de EE, elaborado por Itard (1774-1838) e as concepções pedagógicas de Pestalozzi (1746-1820) e Froebel (1782-1852).

Destacaram-se também Epée (1712-1789) e Haüy (1745-1822), o primeiro ligado à educação de “surdos-mudos” (que hoje sabemos que o termo é surdo) e o segundo, ao ensino de cegos. Tivemos ainda outras contribuições como: Esquirol (1772-1840), Belhomme (1800-1880) e Seguin (1812-1880).Essas visões regidas por todos esses sentimentos e atitudes de extermínio, humilhação, exploração, abandono, perseguição e até proteção e cuidados marcaram toda essa trajetória das PcD até o século XVIII. (CORRÊA, 2009.)

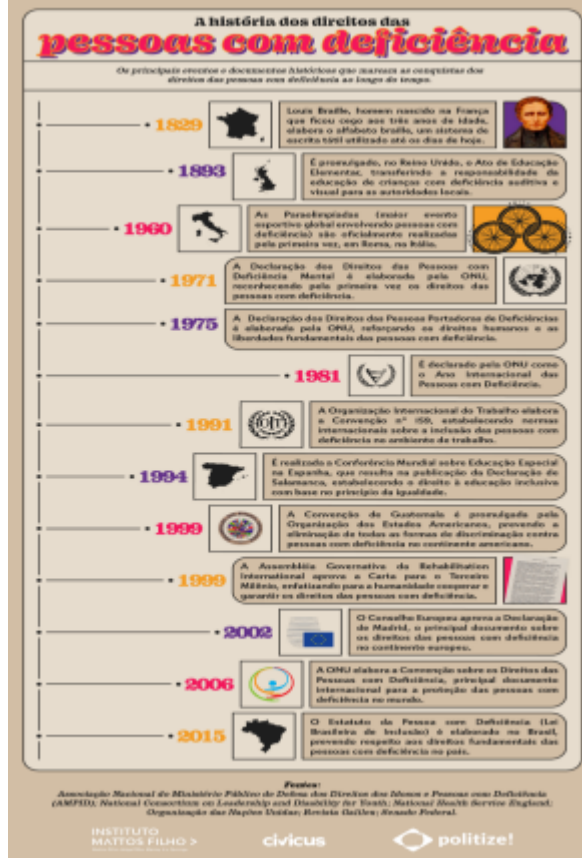
Podemos perceber que conviver com PcD remonta desde os primórdios da humanidade. Importa-nos trazer um pequeno recorte como levantamento histórico, da evolução da Educação Especial ao longo desses períodos até a contemporaneidade para entendermos como se deu essa trajetória.

O desconhecimento e o preconceito foram sendo modificados ao longo dos períodos da sociedade, entretanto ainda havia a necessidade de muito caminhar e compreender essas pessoas, a evolução da Educação especial também foi marcada por muitos avanços no campo da medicina. Esses avanços se deram muitas vezes por iniciativas individuais de pessoas que mesmo naquela época acreditavam no potencial, habilidades e competências dessas pessoas. A



partir do início do século XIX, começam a aparecer cada vez mais essas iniciativas individuais, coletivas e institucionais que determinam o avanço na área de Educação Especial até a contemporaneidade, demonstrados no infográfico que segue:

Infográfico: A história dos direitos das pessoas com deficiência



Fonte: Politize (2022)

O olhar e cuidado com a Educação Especial desde os primórdios até a atualidade vem passando por transformações que favorecem as pessoas com PcD e é imprescindível que os estudos, formulações de leis e a empatia continuem impulsionando novas descobertas no sentido de dar plenas condições a todos os alunos de terem uma educação de qualidade e aprendizagem concreta. Para isso é necessário criar condições no cotidiano escolar com iniciativas como revisão do PPP, incorporando práticas de inclusão, formação adequada para todos os funcionários da escola, reformulação de plano de curso, conteúdos, atividades e avaliações. Para isso existem as adaptações curriculares, e é o psicopedagogo que irá fazer essa ponte para que os alunos NEE tenham realmente seus direitos de aprendizagem garantidos, tópico que discutiremos a seguir.

### Adaptações Curriculares

Antes de iniciarmos a discussão a respeito de adaptações curriculares é necessário entender a diferença entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Na educação especial, o ensino é totalmente voltado para alunos com deficiência. Já na educação inclusiva, todos os alunos com e sem deficiência têm a oportunidade de conviver, ser e aprender juntos.

Segundo Corrêa (2009), a evolução da Educação Especial foi marcada por grandes avanços tanto no campo da medicina (na compreensão das deficiências) como no campo da Pedagogia (nos métodos e nas formas de escolarização e inclusão das PcD).

Assim, a ideia da inclusão é mais do que somente garantir o acesso à entrada de alunos nas instituições de ensino. Implica em dar acesso a escolarização; direito a uma acolhida humanizada; ao ensino e aprendizagem adequados; às informações sobre direitos e deveres; ao uso das tecnologias; ao direito de ir e vir e poder participar e ocupar ativamente todos os espaços da instituição sem barreiras arquitetônicas; a um acompanhamento pedagógico; a um currículo mínimo que garanta aprendizagem real e significativa; a adaptação curricular de atividades; auxílio para leitura; a materiais adaptados e ampliados; adaptação nas instruções e questões, a avaliações adaptadas e com tempo/prazo ampliado que realmente avaliem as habilidades e conhecimentos dos alunos dentro daquilo que suas especificidades e necessidades permitem; tradutor LIBRAS; leitor; BRAILLE; a áudio descrição; a professores e auxiliares escolares com formação e muitas outras coisas que envolvem a chegada; o desenvolvimento e o progresso na vida escolar de todos os alunos.

Com o advento da conquista de acesso das PCD em todos os níveis de ensino, se torna urgente discutir como avançar na acolhida, empatia e respeito a essas pessoas quando iniciam sua trajetória escolar.

A escola tem se preparado e espera para o século XXI que tenha compromissos não apenas com a produção e a difusão do saber culturalmente construído, mas com a formação do cidadão crítico, participativo e criativo para fazer face às demandas cada vez mais complexas da sociedade moderna. (BRASIL, 1996)

Fato esse que suscita muitas reflexões e discussões em torno do tema. Atualmente não são só crianças que encontramos nos bancos escolares, encontramos também pessoas adultas que buscam a escola, muitas vezes pela primeira vez, ou por terem frequentado escolas especializadas, como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Associação Pestalozzi e outras, ou ainda as antigas classes especiais. Essas pessoas além de chegar nos bancos escolares da educação Básica, principalmente nas turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), estão presentes também nos cursos do Ensino Superior, especialização e outros.

Neste sentido faz-se necessário promover a interação de todos os alunos e valorizar o conhecimento e potencial destes, observando, compreendendo a especificidade e utilidade de cada um no espaço escolar e orientando e possibilitando que todos deem o seu melhor, [...] “como as aves, pessoas são diferentes em seus voos, mas iguais no direito de voar“ (Erthal, s.d), e é esse o olhar que o psicopedagogo vai trazer a comunidade escolar como um todo, desvinculando o aluno NEE da visão e do perfil de um aluno reprimido e limitado e impulsionando a visão de um aluno crítico, reflexivo e de personalidade, capaz de entender diversos contextos e atuar de forma eficaz e colaborativa em sala de aula e durante as atividades propostas, desde que tenha suas especificidades, competências e habilidades respeitadas.

A educação Especial numa perspectiva inclusiva procura atender a todos os sujeitos da aprendizagem através de intervenções significativas que alterem o sentido de integrar para o sentido de incluir, assim a escola e seus processos de ensino aprendizagem, bem como suas metodologias e técnicas deve se adaptar a esses sujeitos e não o contrário. O conjunto de diversidades de processos e maneiras de avaliar essa participação precisam contemplar todas

as variantes de aprendizagem em seu modo e forma, levando em conta a condição intelectual e habilidades de cada aluno. Pode-se dizer que todo aluno tem uma necessidade real significativa de aprendizagem e por isso as intervenções devem ser pensadas levando em conta o aluno em relação a si mesmo e em relação a turma em que está inserido. Nesse sentido é preciso buscar formas, técnicas e metodologias que atendam a essa necessidade geral e integral dos estudantes. É preciso buscar respostas para minimizar essas lacunas de conhecimento e aquisição de aprendizagem.

Nesse contexto faz importante a presença do Psicopedagogo, no sentido de realizar um trabalho colaborativo com toda a equipe escolar com o objetivo de analisar e organizar a estrutura do Projeto Político Pedagógico Escolar dando enfoque ao tratamento das pessoas com deficiência presentes na escola e de como será essa relação professor/aluno/adaptação curricular e educação significativa e de qualidade para todos.

Assim, rever o currículo é importante para que possamos adotar práticas inclusivas na escola. Segundo Mantoan (1998) “O princípio democrático de “educação para todos” só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos e não apenas em alguns deles, os deficientes.”

Nesse sentido é dever da escola mapear e identificar as dificuldades de todos os seus alunos e garantir um atendimento voltado para todos eles, sem distinção. Esse atendimento diferenciado e eficaz se dará a partir das adaptações curriculares que o corpo pedagógico apresentar em seu PPP e irá desenvolver ao longo da aplicação do currículo.

É preciso aqui pensar num currículo que favoreça a ascensão de todos os alunos, que minimize as diferenças tanto sociais, como culturais e de aprendizagem, já que a escola, pensada aqui, deve ser um aparelho de construção de conhecimento, minimização do abismo social entre classes e preparação de cidadãos críticos e ativos na transformação da sua realidade diante da sociedade aqui posta.

Dessa forma, o currículo é visto aqui como um território político, comprometido com a heterogeneidade e diferenças que compõem o universo escolar, como forma de atender a todas as demandas presente nesse ambiente. Currículo esse que é a ponte entre a teoria e a prática, entre planejar e colocar em ação. Que é o norteador das atividades inseridas no cotidiano escolar, que versam sobre o que ensinar; porque ensinar; quando ensinar; para quem ensinar; como ensinar; o que avaliar; como avaliar e quando avaliar. Para novamente planejar até alcançar o que se propõe enquanto educação inclusiva para todos.

Assim, para garantir um currículo adequado que atenda a todos os alunos faz-se necessária a presença das adaptações curriculares no decorrer do planejamento escolar.

Nesse sentido, segundo Bossa (2007):

[...] cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo ensino-aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem (BOSSA, 2007).



em todos os programas e políticas públicas.

A organização da Sala de Recursos Multifuncionais com o trabalho em conjunto do Psicopedagogo com o professor regente em regime de Bidocência é primordial para que os alunos possam ter suas necessidades atendidas e seu potencial valorizado.

[...] inclusão questiona não somente as políticas e a organização da Educação Especial e regular, mas também o conceito de integração- *mainstreaming*. A noção de inclusão não é incompatível com a de integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática (CORRÊA, 2009 apud MANTOAN, 1997b, p.121).

Inclui envolve estimular e dar oportunidade de aprendizagem a todos os alunos, tenham eles dificuldades significativas de aprendizagem ou não, é dar sentido ao aprender levando os alunos a participar ativamente do processo de aquisição de habilidades e competências diante de um tema, ou assunto estudado, dando sua contribuição de acordo com seu entendimento. É proporcionar desafios a todos os alunos para que se sintam capazes e impulsionados a dar o seu melhor e em consequência de isto avançar em suas hipóteses de aprendizagem.

A escola precisa ser um espaço de transformação, um espaço de discussão, de curiosidades, de buscas e descobertas, para assim dar sentido ao fazer e ao ser que são de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo e social.

Nesse sentido, Corrêa (2009, p. 99, apud Mazzotta, 1998) afirma:

[...] para viabilizar efetivas mudanças de atitudes no contexto escolar com vistas á inclusão [...] é preciso que se deixe de apenas inferir ou assinalar a existência de preconceito e discriminação negativa na escola e se procure conhecer os principais obstáculos e suas justificativas. Além dos valores e crenças das pessoas envolvidas na educação escolar, outros fatores internos como organização, currículo, métodos e recursos [...] são os principais determinantes das condições para a inclusão e não segregação (CORRÊA, 2009, p. 99, apud MAZZOTTA, 1998, p. 51)

Desse modo faz-se necessário valorizar, dar vez e voz a todos para que possam encarar a escola como espaço seguro de fala, de inclusão, de inserção no mundo do conhecimento. Espaço de sentir-se útil e de ser cidadão de direitos e não só de deveres.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, com essa discussão, alcançamos o objetivo principal deste trabalho, que é constatar como a Universidade trata o tema inclusão com sua comunidade acadêmica no sentido de refletir e repensar o currículo, as atividades e as avaliações aplicadas em seus cursos.

Também pudemos alcançar outros objetivos, como resgatar a história da evolução da Educação Especial nos diferentes períodos da História da humanidade, desde os primórdios até a contemporaneidade, elencando as diferentes visões e os principais avanços ao longo desse período.

Perpassam também pelos desafios e possibilidades que as escolas e o corpo docente galgam no enfrentamento e busca pelo cumprimento das Leis e adaptações em seus planos de cursos, atividades e avaliações, ultrapassando barreiras e buscando soluções reais para implementação de uma escola inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Entendemos a necessidade de cada vez mais colocar as leis em prática e estabelecer meios pelos quais a escola se adapte para receber as pessoas com Deficiência em seus espaços

seja através do atendimento educacional especializado a todos os alunos que dele necessitem, seja através das adaptações que precisam ser pensadas para cada aluno de acordo com suas especificidades e necessidades, seja na oferta de atualização para a comunidade escolar desde o porteiro até a direção escolar.

É preciso acolher esses alunos, transformar a escola em espaço seguro de aprendizagem e de interação. Respeitar as diferenças, valorizar os saberes, instigar e estimular a curiosidade e a busca de novas aprendizagens. Entender que somos iguais nas nossas diferenças e que são essas diferenças que fazem o chão da escola e a práxis escolar.

A partir das leituras realizadas e das reflexões apresentadas, podemos definir o papel da escola e do educador, definir o que significa incluir, dar acesso, construir pontes de aprendizagem. Entender e aceitar os estudantes como eles são e oferecer o que há de melhor: educação significativa, utilitária e libertadora.

para que possam se tornar agentes do seu conhecimento, formação e de mudança do olhar de todos para com suas necessidades e potencialidades.

O papel do psicopedagogo é estreitar os caminhos da relação professor-aluno aprendizagem, orientando e desenvolvendo um trabalho colaborativo que perpassa todos os âmbitos escolares a fim de ferramenta a comunidade escolar para promover e criar uma escola de qualidade, inclusiva onde todos possam ter suas habilidades e competências potencializadas e aproveitadas em favor da construção de uma comunidade escolar e uma sociedade mais justa, igualitária nos direitos e acolhedora às diversidades de todos.

Assim, consideramos que como em outros aspectos da Educação, na inclusão tivemos grandes avanços, resultado de lutas, pesquisas e iniciativas que aumentaram os direitos das PcD, mas temos a clareza de que estamos no início dessa caminhada e ainda é preciso muita investigação, encaminhamentos e discussões em torno das reivindicações dessas pessoas, para que possam ser verdadeiramente incluídas na sociedade aqui posta.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Márcia Silvana Silveira. O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora. 2004.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Bossa Nádia. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2007.
- BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em 23 de abril de 2022.
- Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP. Censo da Educação Superior. 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman & view=download & alias=97041-apresentação-a-o-censo-superior-u-Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman & view=download & alias=97041-apresentação-a-o-censo-superior-u-Itemid=30192). Acesso em 10 de maio, 2022.
- Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP. Censo da Educação Superior. 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman & view=download & alias=97041-apresentação-a-o-censo-superior-u-Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman & view=download & alias=97041-apresentação-a-o-censo-superior-u-Itemid=30192). Acesso em 10 de maio, 2022.
- CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. Educação Especial v. 1. 5ª reimpr. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.
- FURLAN, Elaine Gomes Matheus, et al. Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 2020, 25: 416-438.
- SONZA, Andréa Poletto. Adaptação Curricular e Diplomação de Alunos com Necessidades Educacionais Específicas. 2014. IFF. Rio Grande do Sul. Disponível em: [https://ifrs.edu.br/restinga/wp-content/uploads/sites/5/2018/04/orientacoes\\_sobre\\_ac\\_e\\_diplomacao\\_para\\_pnee.pdf](https://ifrs.edu.br/restinga/wp-content/uploads/sites/5/2018/04/orientacoes_sobre_ac_e_diplomacao_para_pnee.pdf). Acesso em 19. mai.2022.
- GUGEL, Maria Aparecida. A pessoa com deficiência e a sua relação com a história da humanidade. Ampid (Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência), 2015. Disponível em: <[http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD\\_Historia.php](http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php)>. Acesso em: 14 de abr. de 2022



- NOGUEIRA, Edilson Marcolino et al. A educação especial no ensino superior: contexto e desafios do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). *RevistAleph*, n. 33, p. 32-44, 2019.
- POHLMANN, Nadiesca. Inclusão Escolar: Desafio do professor no século XXI. 2013. *Revista de Educação Dom Alberto*, n. 3, v. 1, jan./jul. 2013. Página 15 INCLUSÃO ESCOLAR. Disponível em: <https://domalberto.edu.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/07/Incluso%C3%A3o-Escolar-Desafio-do-Professor-no-S%C3%A9culo-XXI.pdf>. Acesso em 21 de abr. 2022.
- POLITIZE. Infográfico: História dos direitos da pessoa com deficiência. 2022. <https://www.politize.com.br/wp-content/uploads/2022/03/A-historia-dos-direitos-das-pessoas-com-deficiencia.png>
- SANCHES, P. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI 2005 SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista da Educação Especial*, out. 2005, 1.1: 7-18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em 21 de abr. 2022.

**DIFICULDADE DE ATENÇÃO NA PERSPECTIVA NEUROPSICOPEDAGÓGICA**  
**ATTENTION DIFFICULTY FROM THE NEUROPSYCH PEDAGOGICAL**  
**PERSPECTIVE**  
**DIFICULTAD DE ATENCIÓN DESDE LA PERSPECTIVA**  
**NEUROPSICOPEDAGÓGICA**

Andrea Eugenia Santana  
 andreaes.090275@gmail.com

SANTANA, Andrea Eugenia. **Dificuldade de atenção na perspectiva neuropsicopedagógica.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.22, p. 81 – 88, abril/2023. ISSN/2675 – 5203.

*Orientador: Professor Doutor Felício Julio de Azevedo Hungria*

### RESUMO

O objetivo geral desse artigo é identificar como a realização de uma avaliação psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem pode indicar estratégias de intervenção no auxílio de dificuldades de atenção nos alunos portadores desse transtorno. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um distúrbio crônico, de origem neurobiológica, cujos principais sintomas são as dificuldades em manter a atenção e a concentração, impulsividade e inquietação motora exageradas para a idade da criança e o contexto em que ocorre. O trabalho acadêmico representa uma das áreas em que o TDAH pode causar maior deterioração, uma vez que o estudo requer organização, planejamento, autocontrole e concentração, que são precisamente as áreas problemáticas para as pessoas com esse transtorno. Além disso, existe um alto percentual de coexistência de TDAH com dificuldades de aprendizagem (DA). Esta pesquisa mostra que, as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita que crianças com TDAH são descritas e os instrumentos mais adequados para avaliar os processos cognitivos envolvidos na TDAH dessas habilidades. Finalmente, estratégias e diretrizes específicas de intervenção são apresentadas, bem como algumas indicações que os programas de intervenção voltados para crianças com TDAH devem considerar para garantir o sucesso do tratamento. Neste artigo, enfocamos as dificuldades de aprendizagem (DA) que crianças com TDAH podem apresentar em habilidades instrumentais básicas, como leitura e escrita, considerando que a resposta educacional adequada desses alunos requer a identificação e avaliação precisa das suas necessidades educacionais especiais.

A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica em fontes primárias com diferentes autores especialistas nesse tema disponível em livros e artigos científicos publicados em renomadas revistas.

**Palavras-chave:** Avaliação. Intervenção. Dificuldades de Aprendizagem.

### SUMMARY

The general objective of this work is to identify how the performance of a psycho pedagogical assessment of learning difficulties can indicate intervention strategies to help with attention difficulties in students with this disorder. Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a chronic disorder of neurobiological origin, whose main symptoms are difficulties in maintaining attention and concentration, impulsivity and exaggerated motor restlessness for the child's age and the context in which it occurs. Academic work represents one of the areas where ADHD can cause the greatest deterioration, as studying requires organization, planning, self-control and concentration, which are precisely the problem areas for people with this disorder. In addition, there is a high percentage of coexistence of ADHD with learning disabilities (AD). This research shows that the learning difficulties of reading and writing that children with ADHD are described and the most appropriate instruments to assess the cognitive processes involved in ADHD are these skills. Finally, specific intervention strategies and guidelines are presented, as well as some indications that intervention programs targeting children with ADHD should be considered to ensure successful treatment. In this article, we focus on the learning difficulties (DA) that children with ADHD may present in basic instrumental skills, such as reading and writing, considering that the adequate educational response of these students requires the identification and accurate assessment of their special educational needs. The methodology used was a literature search in primary sources with different authors specializing in this topic available in books and scientific articles published in renowned journals.

**Keywords:** Evaluation. Intervention. Learning difficulties.

### RESUMEN

El objetivo general de este trabajo es identificar cómo la realización de una evaluación psicopedagógica de dificultades de aprendizaje puede indicar estrategias de intervención para ayudar con las dificultades de atención en estudiantes con este trastorno. El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es un trastorno

crónico de origen neurobiológico, cuyos principales síntomas son las dificultades para mantener la atención y la concentración, la impulsividad y la inquietud motora exagerada para la edad del niño y el contexto en el que se presenta. El trabajo académico representa una de las áreas donde el TDAH puede causar un mayor deterioro, ya que estudiar requiere organización, planificación, autocontrol y concentración, que son precisamente las áreas problemáticas para las personas con este trastorno. Además, existe un alto porcentaje de coexistencia de TDAH con dificultades de aprendizaje (DA). Esta investigación muestra que se describen las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura que presentan los niños con TDAH y los instrumentos más adecuados para evaluar los procesos cognitivos implicados en estas habilidades. Finalmente, se presentan estrategias y pautas de intervención específicas, así como algunas indicaciones que los programas de intervención dirigidos a niños con TDAH deben considerar para asegurar un tratamiento exitoso. En este artículo nos centramos en las dificultades de aprendizaje (DA) que pueden presentar los niños con TDAH en habilidades instrumentales básicas, como la lectura y la escritura, considerando que la adecuada respuesta educativa de estos alumnos requiere la identificación y valoración certera de sus necesidades educativas especiales.

La metodología utilizada fue una búsqueda bibliográfica en fuentes primarias con diferentes autores especializados en este tema disponibles en libros y artículos científicos publicados en revistas de renombre.

**Palabras clave:** Evaluación. Intervención. Dificultades de aprendizaje.

## INTRODUÇÃO

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é atualmente um problema complexo e preocupante, principalmente no ambiente escolar, devido às repercussões que os sintomas associados a esse déficit têm na consecução de objetivos educacionais para crianças que sofrem com isso.

É na fase escolar que se revela a incapacidade das crianças hiperativas de responder às demandas da aprendizagem em contextos formais.

Neste artigo, enfocamos as dificuldades de aprendizagem (DA) que crianças com TDAH podem apresentar em habilidades instrumentais básicas, como leitura e escrita, considerando que a resposta educacional adequada desses alunos requer a identificação e avaliação precisa das suas necessidades educacionais especiais.

O objetivo geral deste trabalho é identificar como a realização de uma avaliação psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem pode indicar estratégias de intervenção no auxílio de dificuldades de atenção nos alunos portadores desse transtorno.

A Avaliação Psicopedagógica das Dificuldades no Aprendizado se enquadra em uma concepção sistêmica, preventiva e comunitária que implica o envolvimento (adição do aluno e escola) da instituição escolar, da família, a identificação de recursos do setor, a colaboração com professores e de outros profissionais, com os objetivos de colaboração com distintos agentes implicados; para prevenir e identificar, possibilitando a elaboração de planos que permitam tomar decisões de escolarização e de suas dificuldades.

A metodologia utilizada foi de pesquisa bibliográfica em fontes primárias com diferentes autores especialistas nesse tema disponível em livros e artigos científicos publicados em renomadas revistas.

## A AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A Avaliação Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem é uma parte fundamental do processo geral de Intervenção Psicopedagógica. Bossa (2009) define como um processo pelo qual as informações relevantes das situações de aprendizagem e ensino nas quais o aluno é coletado e analisado apresenta as dificuldades de aprendizagem, atendendo ao que ele não aprende ou aprende mal, bem como ao que ele aprende bem ou pode aprender. É realizada

em colaboração com professores, famílias e outros profissionais, a fim de promover, através de prescrições específicas, as mudanças necessárias para abrandar as dificuldades e alcançar o objetivo fundamental de todo o processo: a aprendizagem do aluno em condições ideais.

As características fundamentais da Avaliação Psicopedagógicas destacadas por Rubinstein et al. (2006):

- A Avaliação Psicopedagógica faz parte da Intervenção Psicoeducacional ou seja, desde o início da avaliação, a intervenção direta e indireta com o próprio aluno, com professores, famílias, e colegas, uma vez que as expectativas são aumentadas, as opiniões são confirmadas ou não, os rótulos são consolidados etc.

- A Avaliação Psicopedagógica é um método, não uma abordagem específica: e, como tal, é dinâmica, interativa e geralmente dura ao longo do tempo, dando origem à participação de outros profissionais, especialmente se for o caso de dificuldades específicas de aprendizado, TDAH e limitação da deficiência intelectual requerem diagnósticos médicos.

- A Avaliação Psicopedagógica é, acima de tudo, informação relevante: de tal maneira que quanto mais e melhor informação for coletada, maiores as probabilidades de atingir os objetivos fundamentais que são: descrever e explicar o que acontece e prescrever um diagnóstico correto.

O objetivo central da avaliação são as necessidades educacionais derivadas das dificuldades de aprendizagem e, segundo Fonseca (2007), essas necessidades podem ser entendidas como resultado da interação entre variáveis individuais (competência curricular, estilo de aprendizagem, histórico anterior de desenvolvimento e aprendizado e avaliação do desenvolvimento) e de tipo escolar, ambos localizados na estrutura mais geral dos sistemas familiares e comunitários.

Portanto, o profissional que realiza a Avaliação da Psicologia Educacional deve colaborar com o restante dos agentes educacionais; e principalmente com os professores, que devem saber o que é para o que é feito e os resultados obtidos, uma vez que terão que participar da tomada de decisão que levará à elaboração do Plano de Intervenção.

[...] uma criança com dificuldade de aprendizagem seja caracterizada por manifestar uma significativa discrepância entre o seu potencial intelectual estimado e o seu atual nível de realização escolar (FONSECA, 2016, p. 247).

Todo o processo de avaliação psicopedagógica é regido pela necessidade de ser eficaz. Porém, as informações disponíveis nem sempre são igualmente relevantes para o caso, porque as possibilidades de uma seleção efetiva das informações relevantes são mediadas, principalmente devido ao tempo disponível, que geralmente é escasso.

Portanto, é essencial que o profissional tenha um procedimento de avaliação adequado que norteie e facilite a busca de informações no menor tempo possível.

- A Avaliação Psicopedagógica deve começar, em primeiro lugar, a partir do processo de ensino e aprendizagem na escola em que ocorrem dificuldades. Nesse processo, os dois principais protagonistas são: aluno e professor, focados em uma tarefa (conteúdo, problemas, jogos, situações etc.) que o segundo deve ensinar e o primeiro aprender.

O triângulo formado por aluno-professor-tarefa é, portanto, o objetivo principal da análise na Avaliação da psicologia educacional. Nenhum desses três componentes é estranho às influências diretas e indiretas dos contextos significativos em que se imergiram: a sala de aula, a escola, a família, o ambiente social e econômico (por exemplo, em muitas ocasiões os fatores determinantes da rua ou bairro) e, finalmente, as referências culturais e subculturais

(principalmente se forem estudantes de outros países ou grupos étnicos).

### **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH**

Estudos realizados no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 merecem destaque, pois representam o início da busca de uma definição funcional e operacional para determinar esse distúrbio de base orgânica.

Nesse sentido, a definição de hiperatividade fornecida por Werry (1968) refere-se a crianças que apresentaram um grau claramente maior de atividade motora diária do que o normal, em comparação com crianças de sexo, idade e status socioeconômico e cultural semelhantes.

Posteriormente, as contribuições de Douglas (1988) produzem uma virada na concepção do distúrbio, destacando a importância do déficit de atenção, ou seja, a incapacidade de manter a atenção e a impulsividade, como a deficiência básica de crianças hiperativas.

Os estudos deste autor contribuem de maneira decisiva para fornecer critérios diagnósticos e um agrupamento de sintomas operacionais em torno da atenção, impulsividade e hiperatividade, coletados em edições sucessivas de dois sistemas internacionais de classificação, como o da Organização Mundial da Saúde (OMS) em sua Classificação Internacional de Doenças, atualmente em sua décima edição (CID-10) e o da Associação Psiquiátrica Americana (APA) em seu Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-V)

Este manual descreve o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), como aquele caracterizado por apresentar um padrão persistente de desatenção e / ou hiperatividade - impulsividade, cuja presença é detectada antes dos sete anos de idade, cujas alterações causadas pelos sintomas ocorrem em pelo menos dois ambientes, afetando ou atividade social, acadêmica e / ou de trabalho, que não pode ser explicada pela presença de um distúrbio mental ou no curso de um distúrbio do desenvolvimento, esquizofrenia ou outro distúrbio psicótico (DSM-V).

Existem muitas causas associadas ao TDAH para buscar uma explicação para a base etiológica desse distúrbio (fatores ambientais, fatores perinatais, genéticos, hormonais). Embora atualmente as causas não sejam conhecidas com precisão, as hipóteses mais fortes sustentam que se trata de um distúrbio crônico de origem neurobiológica, relacionado a diferenças no desenvolvimento e na função cerebral, e com um forte componente hereditário (BARKLEY, 2014).

Embora o TDAH seja tradicionalmente considerado um transtorno de conduta, estudos mostraram a presença de alternâncias cognitivas geralmente relacionadas à capacidade de autorregulação, respostas inibitórias ou controle executivo (DOUGLAS, 1988; BARKLEY, 2014).

Um dos modelos teóricos mais desenvolvidos na explicação do TDAH é o proposto por Barkley (2014). De acordo com este autor, considerando que os problemas de atenção são apenas um tipo das várias deficiências secundárias aos déficits na inibição comportamental, o termo "transtorno da atenção" é enganoso, recomendando substituí-lo pelo nome "Transtorno de Inibição Comportamental" (BARKLEY, 2014, p. 13).

O autor sustenta que o principal problema reside em um déficit na inibição de resposta, uma função executiva primordial que permite o funcionamento adequado de outras funções

executivas importantes, tais como: memória de trabalho (não verbal), internalização da linguagem, auto-regulação do sentimento, motivação e ativação e reconstituição.

Embora não seja objetivo deste trabalho fazer um desenvolvimento exaustivo desse modelo, vale destacar, a título de síntese, as alterações que ocorrem quando essas funções não podem ser adequadamente executadas como consequência do déficit de comportamento inibitório.

Uma das funções cognitivas alteradas de Barkley (2014) é a memória operacional. Refere-se à capacidade de reter no sistema cognitivo todos os componentes auditivos e / ou visuais, necessários durante o atraso que antecede a resposta, para poder analisá-lo e manipulá-lo, a fim de controlar as respostas subsequentes ou resolver um problema.

Trata-se de “lembrar para o propósito de”, permitindo que informações, ou eventos passados, sejam representados, encadeando sequências de eventos e fornecendo uma base para regular o comportamento atual e estabelecer planos futuros (POETA; ROSA NETO, 2004, p. 152).

A diferença da memória de trabalho causa nesses alunos dificuldades em relembrar eventos, uma diminuição no sentido do tempo e uma baixa capacidade de previsão. Por sua vez, a internalização da fala, ou linguagem interna, permite ao indivíduo conversar com ele durante o qual ele pode descrever a situação que está passando, evocar conhecimentos prévios relevantes, refletir sobre respostas alternativas à situação e avaliar suas consequências em longo prazo.

A alteração dessa função executiva é o que produz que as crianças com TDAH façam comentários mais irrelevantes, tenham dificuldades para refletir sobre eventos e situações, não podendo questionar como resolveram uma tarefa ou problema.

Por seu lado, a auto-regulação do sentimento / motivação / ativação lida com os componentes emocionais da experiência. Se não forem bem reguladas, podem invalidar as potencialidades de controle possíveis graças à memória de trabalho e à internalização da linguagem.

Essa função permite separar e modificar a carga afetiva associada a qualquer situação, permitindo uma resposta menos emocional e mais objetiva, levando em consideração as perspectivas e necessidades dos outros. O déficit na auto-regulação das emoções das crianças com TDAH explica sua baixa tolerância à frustração e as dificuldades em inibir a manifestação e a intensidade das emoções, provocando birras contínuas e explosões emocionais, pois não conseguem separar a carga afetiva das situações (ROHDE et al., 2000).

Finalmente, a reconstituição refere-se aos potenciais criativos que a pessoa tem para resolver problemas, por sua vez, é composta por duas habilidades relacionadas: a da leitura e interpretação.

Mais uma vez, a ideia é que a inibição comportamental fornece tempo para encontrar soluções mais eficazes do que as predominantes em uma situação (GRAEFF; VAZ, 2008).

Somente a memória de trabalho, a linguagem autodirigida e o controle das emoções oferecem apenas as possibilidades de encontrar soluções convencionais e experimentadas anteriormente; pelo contrário, as funções reconstituíntes encontram soluções novas e criativas.

Sua alteração justificaria por que as crianças com TDAH carecem de habilidades adequadas para resolver problemas, persistindo em algumas estratégias de resolução de



conflitos que geralmente são ineficazes (GRAEFF; VAZ, 2008).

### **Estratégias de intervenção na DA**

A avaliação, através de instrumentos de diagnóstico específicos, permite determinar os componentes ou déficits cognitivos em cada uma das habilidades instrumentais básicas, o que contribui projetar intervenções através de procedimentos instrucionais cuja eficácia tenha sido demonstrada empiricamente.

Os programas de intervenção existentes são baseados no aspecto acadêmico e no déficit específicos; portanto, acerca da intervenção de pessoas com TDAH, as características da desatenção devem ser consideradas, especialmente no desenho da intervenção da DA, introdução de estratégias que aumentem a atenção do aluno na tarefa.

Nesse sentido, embora algumas das tarefas propostas sejam perfeitamente aplicáveis a outras crianças com DA, no caso em questão é necessário fazer uma série de recomendações na execução do programa, já que no caso de crianças com TDAH devido às suas características, eles geralmente mostram grandes variações em seu desempenho. Variações ocorrem tanto em qualidade, quantidade e velocidade do trabalho.

Essas crianças geralmente falham em manter certo padrão de produtividade e precisão no trabalho de um momento para o outro e de um dia para o outro. Com base nesse padrão inconsistente de desempenho, a motivação parece estar desempenhando um importante papel. Tudo isso testa a resistência dos educadores encarregados de seu tratamento educacional, o que, por sua vez, compromete o sucesso da intervenção (MELO; SEREJO, 2009, s/p).

O trabalho pode ser feito individualmente, em par ou em um pequeno grupo. Deve-se ter em mente que um grande grupo de meninos e meninas aumenta a possibilidade de gerar problemas comportamentais que levam muito tempo para controlar o grupo em detrimento do uso da intervenção. Se o interveniente tiver experiência no controle efetivo do comportamento perturbador, o trabalho em grupo cooperativo pode multiplicar os efeitos positivos do tratamento.

Fonseca (2016) indica algumas diretrizes a serem lembradas ao trabalhar com crianças com TDAH:

- O ambiente de aprendizagem deve ser altamente estruturado, de modo que o modelo que a criança enfrenta todos os dias seja o mais previsível possível.
- As tarefas devem ser organizadas ao máximo e devem ser curtas, graduadas em dificuldade e em formatos simplificados para evitar o excesso de informações que possam exceder sua capacidade de atenção sustentada e gerar tédio.
- Uma pequena pausa deve ser incentivada a cada vinte minutos, aproximadamente, quando se considera que sua motivação diminuiu demais. Nesses casos, facilitar uma tarefa de entretenimento por cinco minutos ajuda a criança a ficar motivada para o trabalho.
- Cuidar do clima de aprendizado. Evitar recriminações verbais, ignorar os comportamentos de levantar-se, mudar de posição. Em vez disso, elogiar momentos de silêncio ou elogiar um parceiro de modelo (modelagem).
- Fornecer dicas visuais para ajudar a organizar o momento, juntamente com um apoio visual que age como um lembrete das regras ou normas de convivência no grupo, devem estar

em um local visível.

- Oferecer feedback imediato e preciso sobre seu desempenho.
- Conhecer seu estilo de aprendizagem, suas preferências e motivações e introduzir novos elementos metodológicos que facilitam sua motivação para a aprendizagem (desenhos, material manipulador, conteúdo de interesse entre outros).

## **Metodologia**

A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica em fontes primárias com diferentes autores especialistas nesse tema disponível em livros e artigos científicos publicados em renomadas revistas.

Neste artigo, enfocamos as dificuldades de aprendizagem (DA) que crianças com TDAH podem apresentar em habilidades instrumentais básicas, como leitura e escrita, considerando que a resposta educacional adequada desses alunos requer a identificação e avaliação precisa das suas necessidades educacionais especiais.

## **Resultados**

A intenção da pesquisa foi encontrar como resultado encontrar meios de identificar respostas de como a realização de uma avaliação psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem pode indicar estratégias de intervenção no auxílio de dificuldades de atenção nos alunos portadores desse transtorno.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um distúrbio crônico, de origem neurobiológica, cujos principais sintomas são as dificuldades em manter a atenção e a concentração, impulsividade e inquietação motora exageradas para a idade da criança e o contexto em que ocorre. O trabalho acadêmico representa uma das áreas em que o TDAH pode causar maior deterioração, uma vez que o estudo requer organização, planejamento, autocontrole e concentração, que são precisamente as áreas problemáticas para as pessoas com esse transtorno.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho acadêmico representa uma das áreas em que mais deterioração pode causar TDAH. O estudo requer organização, planejamento, autocontrole e concentração, que são precisamente as áreas problemáticas para as pessoas com esse distúrbio.

Os principais sintomas podem prejudicar o desempenho acadêmico, apesar de não haver problemas de capacidade intelectual. Além disso, existe uma alta porcentagem de coexistência de TDAH com dificuldades de aprendizagem de habilidades instrumentais básicas (leitura, escrita). A identificação de diferenças individuais, por meio de instrumentos que permitam perceber os processos cognitivos em que os alunos apresentam dificuldades, é de extrema importância, porque permitem o desenvolvimento de programas de intervenção adaptados, não somente para melhorar o desenvolvimento acadêmico mas, também em outras habilidades, avaliando suas dificuldades de atenção nas áreas instrumentais, assim como nos processos cognitivos que afetam o aprendizado de tais habilidades. A partir das informações obtidas por meio deste trabalho conclui-se que: O TDAH se distingue

pela distração, hiperatividade e impulsividade. O aluno que apresenta a síndrome tem dificuldade para tomar iniciativas, planejar, monitorar o tempo, ter motivação, concluir tarefas e autocontrolar-se, estudos sobre TDAH vêm sendo divulgados com maior esforço nos últimos 30 anos.

Nas escolas de educação básica, e predominante no atendimento de educação especial crianças com a síndrome, atingindo mais o sexo masculino do que o feminino. Sendo o TDAH a principal causa de procura de atendimento, em ambulatório pediátrico de saúde mental, basicamente pode ocorrer de três formas diferentes: predominantemente desatento, predominantemente hiperativo / impulsivo e o tipo combinado que é o mais comum.

Pessoas com TDAH na infância, podem continuar apresentando o transtorno na adolescência e na idade adulta. O sono pode ser prejudicado, em função da presença da síndrome. A atenção dos pais e familiares não deve ser descartada. São muito frequentes os casos de conflitos em família, ocasionados pela presença de uma criança com TDAH.

São necessários mais estudos a fim de esclarecer todas as dúvidas ainda existentes sobre o problema e divulgar informações básicas para a população que na grande maioria desconhece a existência do TDAH.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®). 5. Ed. revisada. Editora American Psychiatric Pub, 2013.
- BARKLEY, Russell A. (Ed.). Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um manual para diagnóstico e tratamento. Publicações de Guilford, 2014.
- BOSSA, Nadia A. Dificuldades de aprendizagem: O que são? Como trata-las? São Paulo: Artmed Editora, 2009.
- DOUGLAS, Virginia I. Déficits cognitivos em crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Transtorno do déficit de atenção: critérios, cognição, intervenção, p. 89-106, 1988.
- FONSECA, Vitor da. Dificuldade de aprendizagem: Abordagem neuro psicopedagogia. São Paulo: Wak Editora, 2016
- FONSECA, Vitor da. Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. Revista Psicopedagogia, v. 24, n. 74, p. 135-148, 2007.
- GRAEFF, Rodrigo Linck; VAZ, Cícero E. Avaliação e diagnóstico do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Psicologia USP, v. 19, n. 3, p. 341-361, 2008
- MELO, Raquel Maria de; SEREJO, Patrícia. Equivalência de estímulos e estratégias de intervenção para crianças com dificuldade de aprendizagem. Interação em psicologia, v. 13, n. 1, 2009.
- POETA, Lisiane Schilling; ROSA NETO, Francisco. Estudo epidemiológico dos sintomas do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e transtornos de comportamento em escolares da rede pública de Florianópolis usando a EDAH. Brazilian Journal of Psychiatry, v. 26, n. 3, p. 150-155, 2004.
- ROHDE, Luis Augusto et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Brazilian Journal of Psychiatry, v. 22, p. 07-11, 2000.
- RUBINSTEIN, Edith Regina et al. Psicopedagogia: Fundamentos para a construção de um estilo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- WERRY, John S. Hiperatividade no desenvolvimento. Clínicas Pediátricas da América do Norte, v. 15, n. 3, p. 581-599, 1968.

## METODOLOGIA DO USO DA LITERATURA INFANTIL PARA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

### METHODOLOGY OF USING CHILDREN'S LITERATURE FOR LANGUAGE ACQUISITION

### METODOLOGÍA DE UTILIZACIÓN DE LA LITERATURA INFANTIL PARA LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS

Andrea Eugenia Santana  
andreaes.090275@gmail.com

SANTANA, Andrea Eugenia. **Metodologia do uso da literatura infantil para aquisição da linguagem.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.22, p. 89 – 99, abril/2023. ISSN/2675 – 5203.

*Orientador: Professor Doutor Felício Julio de Azevedo Hungria*

#### RESUMO

Compreender, conhecer e reconhecer características particulares do pré-leitor é necessário para que de forma prazerosa, o educador ofereça um ambiente que instigue, enriqueça e amplie suas possibilidades de entender, de ver as coisas e de ler o mundo, esses procedimentos são considerados grandes desafios da educação infantil e dos profissionais de educação para uma possível formação de crianças leitoras. Tão importante quanto ouvir, as crianças precisam contar suas histórias, dialogando e interagindo com as pessoas ao seu redor, na escola ou fora dela. Precisam expressar-se verbalmente sobre o que estão ouvindo, as palavras novas que aprendem, as emoções e os sentimentos que a situação narrada e apresentada desperta. E o adulto, quer sejam pais ou professores, têm o importante papel de mediar esse diálogo. Tão importante, mas tão menosprezada, a literatura em suas diversas formas é pouco valorizada, pouquíssimo trabalhada, e um hábito que deveríamos todos ter em nossas vidas, sim as palavras hábito e vidas são importantes nesta colocação pois é através deste hábito que mudamos nossas vidas, mudamos nosso mundo. É por um hábito tão simples que transformamos um ser sem perspectivas, em alguém que pensa, que se informa e se informa, se politiza, se desenvolve e cresce, é através de um simples hábito que forma-se um cidadão.

**Palavras-chave:** Leitura. Literatura infantil. desenvolvimento. Fala.

#### SUMMARY

Understanding, knowing and recognizing particular characteristics of the pre-reader is necessary so that, in a pleasant way, the educator offers an environment that instigates, enriches and expands their possibilities of understanding, seeing things and reading the world, these procedures are considered great challenges for early childhood education and for professionals in education for a possible formation of reading children. As important as listening, children need to tell their stories, dialoguing and interacting with people around them, at school or outside. They need to express themselves verbally about what they are hearing, the new words they learn, the emotions and feelings that the narrated or presented situation arouses. And adults, whether parents or teachers, have the important role of mediating this dialogue. So important, but so neglected, literature in its various forms is undervalued, very little worked on, and a habit that we should all have in our lives. Yes, the words habit and lives are important in this placement because it is through this habit that we change our lives, we change our world. It is through such a simple habit that we transform a being without perspectives into someone who thinks, who informs himself and informs himself if he becomes politicized, develops and grows, it is through a simple habit that a citizen is formed.

**Keywords:** Entrepreneurship. Reading. Literature. childish. development. He speaks.

#### RESUMEN

Comprender, conocer y reconocer características particulares de los El pre-lector es necesario para que, de manera amena, el educador ofrezca un ambiente que promueva, enriquezca y amplíe sus posibilidades de comprender, ver las cosas y leer el mundo, estos procedimientos son considerados grandes desafíos para la educación infantil y para los profesionales de la educación infantil. educación para una posible formación de niños lectores. Tan importante como escuchar, los niños necesitan contar sus historias, dialogando e interactuando con las personas que los rodean, en la escuela o fuera de ella. Necesita expresarse verbalmente sobre lo que está escuchando, las nuevas palabras que aprende, las emociones y sentimientos que le despierta la situación narrada o representada. Y los adultos, ya sean padres o profesores, tienen el importante papel de mediar en este diálogo. Tan importante, pero tan descuidada, la literatura en sus diversas formas es infravalorada, muy poco trabajada, y un hábito que todos

deberíamos tener en nuestra vida, sí las palabras hábito y vidas son importantes en esta colocación porque es a través de este hábito que cambiamos nuestras vidas, cambiamos nuestro mundo. Es a través de tan simple hábito que transformamos a un ser sin perspectivas en alguien que piensa, que se informa y se informa si se politiza, se desarrolla y crece, es a través de un simple hábito que se forma un ciudadano.

**Palabras clave:** Lectura. Literatura. infantil. desarrollo. Él habla.

## INTRODUÇÃO

A aquisição da leitura e da linguagem escrita representou um divisor de águas na história do desenvolvimento social e cultural do ser humano.

Essa aquisição aconteceu gradativamente a partir do momento em que as crianças entraram em contato com os sinais gráficos, ao iniciarem seu processo de escolarização.

É previsto que esse desenvolvimento se dê através da intervenção deliberada do professor ou da pessoa que cumpra essa função.

Entretanto, alguns indivíduos experimentam fracassos na aquisição e/ou sistematização da leitura e da escrita, determinados por diferentes fatores, mas antes de aquisição da linguagem escrita e do letramento a Literatura Infantil para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, analisando entre outros aspectos as narrativas feitas por elas bem como o papel dos professores diante de uma sessão de contação de histórias.

Nessa perspectiva, este trabalho teve como objetivo analisar a importância de colocar as crianças em contato com as várias dimensões da linguagem; identificar atividades que ajudassem a desenvolver a linguagem oral através da Literatura Infantil, bem como refletir sobre o processo de construção da oralidade das crianças nas atividades desenvolvidas, em sala de aula, sob a mediação do professor.

Como parte do referencial teórico que embasa esta investigação, estão as contribuições de Vygotsky para compreensão da linguagem, assim como Zilberman (1998), Oliveira (1988) e ainda as reflexões contidas no RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), dentre outros estudos que compõem a base teórica da pesquisa.

A reflexão sobre a literatura infantil através da contação de histórias, enquanto instrumento capaz de favorecer de forma relevante o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, à medida em que pode ser associada a outras formas de expressão de linguagem, contribuindo potencialmente para o desenvolvimento humano das crianças, ao constituí-las como seres culturais e participantes da sociedade em que vivem.

Nesse contexto, o papel do professor é fundamental no desenvolvimento da linguagem da criança, enquanto mediador, capaz de estimulá-la a se interessar pelos textos literários e suas diferentes linguagens, antes mesmo que ela saiba ler e escrever.

A criança começa a sua trajetória como um ser leitora ainda nos braços dos pais, ouvindo o que eles contam.

O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fadas, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens). (ABRAMOVICH, 1993, p. 16).

É importante lembrar que a professora, vai fazer este papel na escola, a criança vai relacionar a professora com sua mãe, portanto deve ser um momento onde deve-se dispensar carinho, atenção estar preparada para esse contato pois aí será estabelecido um vínculo entre professora e aluno, um vínculo que marcará essa criança, esse aluno por toda sua vida, positiva

o negativamente, depende totalmente da forma que a professora agirá neste momento, que com certeza é muito agradável para os dois personagens.

De acordo com Zilberman (1998), é a partir da Idade Moderna que a Literatura Infantil começa a ganhar espaço nas escolas. As primeiras obras para crianças foram publicadas na primeira metade do século XVIII na Europa. Antes disso, no século XVII, foram escritos alguns textos sobre os contos de fada que foram adaptados e são considerados pioneiros da literatura infantil. A Literatura Infantil tem seu início através de Charles Perrault, clássico dos contos de fadas, no século XVII.

Naturalmente, o consagrado escritor francês não poderia prever, em sua época, que tais histórias, por sua natureza e estrutura, viessem constituir um novo estilo dentro da Literatura, e elegê-lo o criador da Literatura da Criança. (CARVALHO, 1982, p. 77).

Atualmente, ela tem um papel importantíssimo nas salas de aula. Neste mesmo século, contemporâneo de Perrault, encontra-se também, Fenelon, o autor foi responsável por escrever admiráveis obras para a juventude porém, com um único objetivo, o de instruir e educar, os seus textos transmitiam apenas valores de caráter educacional, por isso, foram adaptados a fim de atender à educação dos pequenos leitores.

Seguindo o caminho da Literatura Infantil, surgem no século XIX, Luís Jacob e Guilherme Carlos Grimm, mais conhecidos como os Irmãos Grimm.

Os referidos irmãos trouxeram um novo estilo para a literatura, sob o signo do romantismo, eles utilizavam a singeleza e os personagens populares para redigir seus contos. Como afirma Carvalho (1982):

E são os irmãos Grimm que, animados pelo espírito romântico, vão buscar as suas histórias, “vivas”, na pureza e na simplicidade das fontes folclóricas, e revalorizar os contos maravilhosos, com a mesma dimensão que alcançaram no século XVII. (CARVALHO, 1982, p. 104).

No século XIX, na Dinamarca, aparece Hans Christian Andersen, o autor buscou com entusiasmo enriquecer a Literatura Infantil e Juvenil da época com as suas diversas obras.

Segundo Carvalho (1982), Andersen foi considerado o maior poeta da Literatura para crianças por empregar em seus textos um estilo vivo e íntegro de movimento, utilizando uma linguagem encantadora, o autor conseguiu dar vida a todos os seres, animando desde os objetos mais simples. Depois de toda essa trajetória, a literatura infantil é compreendida como uma linguagem específica, segundo Coelho (2000, p. 27), “e como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão”.

Portanto, cada período incluiu e produziu literatura ao seu jeito. E conhecer esse jeito ou não, é sem dúvida, perceber a singularidade de cada tempo de longa caminhada da humanidade que está em constante evolução. No Brasil a literatura infantil chegou somente no final do século XIX. Embora, no início desse mesmo século, já se falava do surgimento de algumas obras voltadas para os pequenos leitores.

O aparecimento da literatura infantil no Brasil foi iniciado pelo aceleração da



urbanização que ocorreu entre o fim do século XIX e o começo do século XX. Segundo Lajolo e Zilberman (2004, p. 28), depois desse momento, passa a existir um grande contingente de consumidores de bens culturais e conhecimento passa a ser importante para o novo modelo social. Inicialmente, essa literatura foi utilizada no campo escolar com o objetivo de ensinar conteúdo da língua portuguesa, ou seja, como um recurso especificamente didático, concedido para a população que possuía maior renda social. Sandroni (1998) salienta:

Até os fins do século XIX, a literatura voltada para crianças e jovens era importada e vendida no mercado disponível apenas para a elite brasileira, constituindo-se principalmente de traduções feitas em Portugal, pois, no Brasil ainda não havia editoras e os autores brasileiros tinham seus textos impressos na Europa. (SANDRONI,1998, p. 11).

Deste modo, só após a década de 1970 houve um grande desenvolvimento da literatura voltada para o público infantil com a entrada de grandes editoras no mercado. Conforme Coelho (2000, p.138), “a literatura infantil brasileira teve início com Monteiro Lobato, o autor escreve visivelmente didática e outras obras explorando principalmente o folclore ou a pura imaginação”.

Dessa maneira, Lobato destaca-se com a publicação de sua grande obra, como aponta Sandroni (1998):

Com a publicação de A menina do narizinho arrebitado, em 1921, José Bento Monteiro Lobato inaugurou o que se convencionou chamar de fase literária da produção brasileira destinada especialmente às crianças e jovens. (SANDRONI, 1998, p. 13).

Os estudos provenientes da psicologia têm dado subsídios bastante relevantes que permitem conhecer o desenvolvimento infantil. Jean Piaget trouxe contribuições baseadas em etapas do desenvolvimento da criança estabelecendo determinadas características para cada uma dessas etapas, respeitando assim, a idade cronológica da criança de acordo com o meio em que ela vive.

Piaget (1978), em sua concepção, caracteriza a etapa sensório motora (o a 2 anos), como uma etapa muito importante para o desenvolvimento do ser humano, pois, segundo o autor, nesse período, a criança utiliza seus sentidos para interagir no meio ao qual está inserida. Em relação aos sujeitos deste estudo, estes, são crianças menores de três anos e segundo Piaget, estão na fase do desenvolvimento motor, de ampliação da linguagem, de auto- descobertas e redescobertas dos outros, de estabelecimento de contatos afetivos, principalmente com a figura materna.

Segundo as considerações de Piaget (1975,) entende-se que a fase sensório motora, foi reconhecida como complemento no desenvolvimento posterior e, dessa forma, afirma-se que as intervenções efetuadas durante esse período não só mostram efeitos imediatos, como também capacitam à aprendizagem futura.

O autor acredita na possibilidade da existência da inteligência antes da linguagem, porém não acredita que existe pensamento antes da linguagem. Segundo Piaget, a inteligência é a capacidade de resolução de um problema ou de situação nova para o indivíduo.

Essa fase de desenvolvimento da linguagem na criança é também um período de muitas curiosidades e brincadeiras, por essa razão, é fundamental que o adulto estimule o brincar na criança durante essa fase da vida, pois, é sem dúvida, um real aprendizado de dar e receber,

negociar, explorar o próprio corpo, e desenvolver habilidades motoras.

Através do jogo, do brincar e da exploração do brinquedo, observa-se o comportamento das crianças, no que se diz respeito às atividades físicas e mentais envolvidas e as características de sociabilidade que o jogo proporciona. Estudos em psicologia e psicolinguística têm apontado a riqueza das falas infantis, antes mesmo de pronunciar qualquer vocabulário, as crianças já compreendem algumas palavras e, assim, estão desenvolvendo suas capacidades em usar a voz como meio de expressão.

A partir do momento em que elas são capazes de produzir de três a cinco palavras regularmente, conseguem dialogar com um adulto por um curto período. Faz-se necessário a colaboração e compreensão do adulto nesse momento de descobrimento da fala na criança. Em consideração as afirmações de Delgado (2008, p. 156), dos dezesseis aos dezoito meses, é a fase em que o vocabulário da criança está se ampliando de forma rápida, nesse caso, a autora considera que a fala da criança nesse período pode ser considerada como “telegráfica”, ou seja, ela ainda não conhece uma grande quantidade de palavras e por isso, faz uso apenas de duas ou mais expressões para formar uma frase, embora, essa frase possa ter vários significados para a criança, nesse momento, elas utilizam-se da linguagem oral para comunicar suas idéias, pensamentos e intenções, quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhe aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo, pedir informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa.

Segundo Zilberman (1998, p. 14) “[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorado, muito menos desmentida a sua utilidade”.

Na Educação Infantil, as crianças que ainda não são alfabetizadas, buscam os textos não para estudar, mas para através da mensagem que os livros transmitem aprenderem sobre si, sobre os outros e sobre os modos de viver em grupo. Antes de aprender o alfabeto, a criança enxerga o valor da linguagem, através das leituras feitas para ela, dos gestos, dos ritmos a ela apresentados.

Segundo Oliveira (1988, p. 09), “[...] o hábito de ler, como é deve começar primeiros anos de vida e antes mesmo da entrada da criança na escola”.

O contato das crianças com os livros de Literatura Infantil, desde cedo, permite à criança desenvolver o hábito e o prazer pela leitura, mas também desenvolve capacidades orais, amplia a percepção de mundo de forma intelectual e crítica, e especialmente, contribui para a significação da criança como narradora por meio das histórias que formam essa arte.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI enquanto documento oficial do MEC, constitui uma diretriz para as instituições, contribuindo para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas. O RCNEI é uma coleção de três volumes e o presente artigo baseou-se predominantemente no terceiro volume, que se refere à construção das diferentes linguagens das crianças, e mais especificamente o eixo Linguagem Oral e Escrita.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), o trabalho com a linguagem oral nas instituições deste segmento vem se restringindo às rodas de conversa.

Porém, vale dizer também que é possível desenvolver a linguagem oral de várias formas, como por exemplo, através de gestos, sinais, movimentos corporais, dando significado e apoiando a linguagem oral das crianças.

Ainda segundo o documento, um dos objetivos da dimensão da linguagem oral e escrita para as crianças na faixa etária de zero a três anos é fazer com que elas se interessem pela leitura de histórias. Considerando estas afirmações, não há como negar a importância da Literatura Infantil no desenvolvimento da linguagem oral de uma criança, seja por meio de poema, adivinha, trava língua ou o livro de histórias propriamente dito. Estas formas de expressão da

linguagem podem ser trabalhadas com as crianças de maneira a atraí-las pelas rimas de uma poesia, pela brincadeira de adivinhar, pela sonoridade e diversão de falar um trava língua ou pela viagem ao escrever as imagens de uma história fantástica.

Através de uma roda de contação de histórias, a imaginação e a criatividade são aguçadas, além de fazer as crianças entrarem em contato com a linguagem de autores e histórias diferentes, levando-as a criar suas próprias histórias e terem vontade de falar sobre elas. Quando se torna uma prática do cotidiano da sala de aula, esta atividade oferece vantagens às crianças porque, ao ouvir histórias, elas despertam o interesse pelas coisas sensíveis, criativas, inteligentes e belas, além de se sentirem importantes no ambiente escolar.

Como dizem Faria e Mello (2009, p 07) “[...] ouvir uma história tem importância muito grande para a criança: faz com que ela se sinta importante, sinta que alguma coisa está sendo feita especialmente para ela”. Ao desenvolver sua linguagem oral, a criança organiza seu pensamento e aprende a realizar tarefas do cotidiano. Vygotsky, na visão de Rego, diz que (1995):

[...] a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. (REGO, 1995, p.63)

Segundo Vygotsky (Rego, 1995, p. 57) “[...] a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual: eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir”. Apoiado nessa ideia, ele atribui uma grande importância ao papel da interação social no desenvolvimento humano.

Ouvir histórias não só é uma forma de interação social, como também é um estímulo para que os estágios de desenvolvimento da sua linguagem aconteçam. Para ele, de acordo com Rego (1995):

[...] signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas”. Nesse estágio, Vygotsky diz que a fala é global e ainda não é utilizada como instrumento do pensamento. (REGO, 1995, p. 63)

Aos poucos é que a criança atinge a função planejadora da fala, onde ela usa a linguagem para planejar uma ação futura. A Literatura Infantil é um instrumento para estimular a imaginação e a criatividade da criança, na medida em que promove situações para isso, como a brincadeira do faz de conta, demonstrando cenas de uma história contada, ou o ato de brincar espontaneamente.

Na visão de Vygotsky (1984, p.110): Palavras e gestos possibilitam transformar uma coisa em outra. É a linguagem que torna possível o faz de conta, a criação da situação imaginária.

A criação não emerge do nada, mas requer um trabalho de construção histórica e participação da criança na cultura. A brincadeira infantil é, assim, um lugar por excelência de incorporação de práticas e exercícios de papéis sociais. Para que a criança exercite sua imaginação e criatividade é necessário que ela seja estimulada a isso e a linguagem é que cria situações de estímulo.

Quando uma história é contada à criança em um diálogo simples onde ela seja estimulada a contar coisas da sua rotina, por exemplo, ela está sendo estimulada a usar sua

imaginação e é capaz de criar histórias próprias através da linguagem oral.

Oliveira (1997, p. 47), destaca a visão de Vygotsky quando expõe que “a interação com membros mais maduros da cultura, que já dispõem de uma linguagem estruturada, é que vai provocar um salto qualitativo para o pensamento verbal”.

Dessa forma, cabe ao professor promover situações onde a criança interagir com ele, que já tem uma linguagem estruturada para que ela vá desenvolvendo a sua também. E a Literatura Infantil pode ajudá-lo nesse aspecto, já que cada livro suscita linguagens diversificadas. A Literatura Infantil não chega às crianças muito pequenas sem a mediação do adulto, seja um familiar ou professor.

Ler narrativas para uma criança não alfabetizada é estimulá-la na sua futura leitura e escrita, desenvolvendo nela o valor da oralidade, a importância da linguagem oral.

Ao falar sobre os seus benefícios por meio da narração de histórias, Elias José (2007, p.60) expressa que “[...] a narração é uma arte que diverte, educa, ensina, desperta a criança para o espírito ético, para a verdadeira cidadania e sobretudo a vida literária.” Para despertar na criança a criatividade, a imaginação e o desejo de se expressar oralmente, o professor precisa estar consciente da sua importância para isso.

Aplicar atividades que trabalhem a linguagem oral das crianças em sala de aula é necessário na Educação Infantil, pois é nessa fase da infância que as crianças estão desenvolvendo sua fala. E é através da mediação do professor que essas atividades serão bem sucedidas ou não.

Oliveira (1997, p. 62), citando Vygotsky, diz que “[...] o professor tem papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.” Assim, o papel do professor é fundamental no desenvolvimento da linguagem da criança, para estimulá-la a se interessar pelos textos literários e suas diferentes linguagens, antes mesmo que ela saiba ler e escrever. Além da contação de histórias com o uso do livro, ouvir uma história, a criança precisa também se envolver nela, sentir-se parte do que está ouvindo. Na visão de Oliveira (1988, p. 41) esse envolvimento é o mais importante ao contar uma história.

Quando a criança se envolve, usa sua imaginação, lembra de fatos acontecidos com ela e desperta sua vontade de expressar-se oralmente, tornando-se também uma narradora. A Literatura Infantil é um instrumento para estimular a imaginação e a criatividade da criança, na medida em que promove situações para isso, como a brincadeira do faz de conta, demonstrando cenas de uma história contada, ou o ato de brincar espontaneamente.

Na visão de Vygotsky (1984, p.110): Palavras e gestos possibilitam transformar uma coisa em outra. É a linguagem que torna possível o faz de conta, a criação da situação imaginária. A criação não emerge do nada, mas requer um trabalho de construção histórica.

A brincadeira infantil é, assim, um lugar por excelência de incorporação de práticas e exercícios de papéis sociais.

Segundo Vygotsky (Rego, 1995, p. 57) “A mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual: eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir”. Apoiado nessa ideia, ele atribui uma grande importância ao papel da interação social no desenvolvimento humano.

Ouvir histórias não só é uma forma de interação social, como também é um estímulo para que os estágios de desenvolvimento da sua linguagem aconteçam.

Para ele, de acordo com Rego (1995, p. 63), [...] signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas.

Nesse estágio, Vygotsky diz que a fala é global e ainda não é utilizada como instrumento do pensamento. Aos poucos é que a criança atinge a função planejadora da fala, onde ela usa a linguagem para planejar uma ação futura.

Para que a criança exercite sua imaginação e criatividade é necessário que ela seja estimulada a isso e a linguagem é que cria situações de estímulo.

Quando uma história é contada à criança em um diálogo simples onde ela seja estimulada a contar coisas da sua rotina, por exemplo, ela está sendo estimulada a usar sua imaginação e é capaz de criar histórias próprias através da linguagem oral.

Oliveira (1997, p. 47), destaca a visão de Vygotsky quando expõe que a interação com membros mais maduros da cultura, que já dispõem de uma linguagem estruturada, é que vai provocar um salto qualitativo para o pensamento verbal. Dessa maneira, cabe ao professor promover situações onde a criança possa interagir com ele, que já tem uma linguagem estruturada para que ela vá desenvolvendo a sua também.

E a Literatura Infantil pode ajudá-lo nesse aspecto, já que cada livro suscita linguagens diversificadas. A Literatura Infantil não chega às crianças muito pequenas sem a mediação do adulto, seja um familiar ou professor.

Ler narrativas para uma criança não alfabetizada é estimulá-la na sua futura leitura e escrita, desenvolvendo nela o valor da oralidade, a importância da linguagem oral. Ao falar sobre os seus benefícios por meio da narração de histórias, Elias José (2007, p.60) expressa que “[...] a narração é uma arte que diverte, educa, ensina, desperta a criança para o espírito ético, para a verdadeira cidadania e sobretudo a leitura literária. Para despertar na criança a criatividade, a imaginação e o desejo de se expressar oralmente, o professor precisa estar consciente da sua importância para isso.

Aplicar atividades que trabalhem bem sucedidas ou não. Oliveira (1997, p. 62), citando Vygotsky, diz que “[...] o professor tem papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.” Assim, o papel do professor é fundamental no desenvolvimento da linguagem da criança, para estimulá-la a se interessar pelos textos literários e suas diferentes linguagens, antes mesmo que ela saiba ler e escrever, a linguagem oral das crianças em sala de aula é necessária na Educação Infantil, pois é nessa fase da infância que as crianças estão desenvolvendo sua fala.

Existem vários caminhos e possibilidades para se trabalhar a linguagem oral com crianças utilizando a Literatura Infantil, de maneira a proporcionar as mesmas a construção de suas identidades da forma mais rica possível, tornando assim a Educação Infantil um espaço de vivências sócio- culturais, onde as crianças se sintam à vontade para viajar no imaginário e construir conhecimento.

No uso da Literatura Infantil há várias atividades que podem envolver poesias, canções, gravuras e , no caso específico da contação de histórias, em que o papel da professora é fundamental para a interação e a participação da criança. Brandão e Rosa (2010) explanam sobre isso, dizendo que:

Recomenda-se, portanto, que a professora assuma seu papel de mediadora, criando uma situação de diálogo em que as crianças sejam realmente ouvidas, assegurando-se

de que a roda de história seja, de fato, um encontro entre leitores. (BRANDÃO E ROSA, 2010, p. 45)

Ao ouvir as narrativas, a criança pode experimentar, através da imaginação, outros lugares, outros tempos e culturas. Na medida em que se compreendem as contribuições da Literatura Infantil ao desenvolvimento da linguagem oral da criança, percebe-se que a mesma aprende não só por meio da repetição, ou da leitura e escrita, mas por todas as vivências inerentes no processo de apropriação do conhecimento.

Tão importante quanto ouvir, as crianças precisam contar suas histórias, dialogando e interagindo com as pessoas ao seu redor, na escola ou fora dela. Precisam expressar-se verbalmente sobre o que estão ouvindo, as palavras novas que aprendem, as emoções e os sentimentos que a situação narrada e apresentada desperta. E o adulto, quer sejam pais ou professores, têm o importante papel de mediar esse diálogo.

É indispensável que a criança cresça e conviva em um ambiente que lhe proporcione o exercício da leitura, fazendo-a perceber o mundo que a cerca por meio da leitura de imagens, como também, a capacidade de escuta, aspectos estes, considerados relevantes no sentido de contribuir para o desenvolvimento da sua concentração.

Quanto mais cedo as histórias orais e escritas forem inseridas no cotidiano infantil, maiores serão as chances de as crianças desenvolverem o gosto pela leitura.

Primeiro, a criança escuta a história lida pelo adulto, depois conhece o livro como um objeto tátil que ela pode tocar, ver e tentar compreender as imagens por meio da percepção. Contar histórias para uma criança, enriquece seu mundo interior além de desenvolver o hábito de ouvir e o prazer de ler, a criança busca assim as mesma histórias, novas histórias e vai desta forma acumulando conhecimentos que são preciosos para sua qualidade de vida.

O contato da criança com a literatura é considerado essencial para a sua formação como futuro leitor. Ao se formar um leitor, nós professores estamos formando um cidadão que busca se informar, agir e interagir na busca de um melhor entendimento de sua vida e da vida de sua comunidade, do seu meio assim forma-se um cidadão que busca conhecimento em prol de si próprio mas também de seu meio de sua comunidade. Todas as formas de linguagem são ricas e possíveis no trabalho com a Educação Infantil.

O artigo abordou especificamente a linguagem oral, na qual existem possibilidades de novas vivências e experiências que ampliam o repertório cultural das crianças, oportunizando diversas interações das mesmas com as obras literárias, com a professora e com os colegas. Ao fazer visitas em escolas organizando rodas de contação de histórias pude verificar o que a criança faz com a imaginação, visita outros lugares, outros tempos e culturas, fazer um momento onde as crianças ouvirem mas também podem contar suas histórias.

Na medida em que se compreendem as contribuições da Literatura Infantil ao desenvolvimento da linguagem oral da criança, percebe-se que a mesma aprende não só por meio da repetição, ou da leitura, mas por todas as vivências inerentes no processo de apropriação do conhecimento. Tão importante quanto ouvir, as crianças precisam contar suas histórias, dialogando e interagindo com as pessoas ao seu redor, na escola ou fora dela.

Precisamos auxiliar a criança a expressar-se verbalmente sobre o que estão ouvindo, as palavras novas que aprendem, as emoções e os sentimentos que a situação narrada e apresentada



desperta. Estas e também a leitura das obras citadas nas referências foram minhas ferramentas para esta pesquisa.

Ao trabalhar com contação de história criasse um momento de interação entre a criança e o quem conta a história, momento onde forma - se bons leitores, bons ouvintes e excelentes pensadores. Ao contar uma história para uma criança e deixar que ela dialogue, entramos na arte dela e na nossa. Os contos provocam a possibilidade de vida cooperativa, interativa e até mesmo fraterna, e quando a criança se encontra nessa possibilidade, comunica-se e desenvolve-se

Ao ler para as crianças é interessante pedir que ela diga o que imagina que vai acontecer na próxima página e assim a criança vai desenvolvendo sua própria história.

### **Metodologia**

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a pesquisa bibliográfica e de campo, onde ao visitar as escolas foram feitos momentos de contação de história e observados o interesse das crianças e como interagem após este momento.

Comparando com as observações e descrições dos teóricos que foram base de orientação da pesquisa, analisando o desenvolvimento de cada aluno ao passo em que eram lidas as histórias, o que as crianças comentavam quando lhes eram perguntados sobre o desenrolar da história e como eram suas brincadeiras baseadas em que haviam ouvido e entendido.

A aliar literatura e roda de contação de histórias, para auxiliar no desenvolvimento do aprendizado e fala das crianças, pode- se observar que com práticas simples no cotidiano escolar, podemos auxiliar no desenvolvimento tanto de alunos típicos quanto nos atípicos de forma satisfatória e agradável.

### **Resultados**

Os resultados esperados foram alcançados satisfatoriamente, pois pode- se aliar teoria e prática, observando o desenvolvimento infantil baseado em textos pesquisados e observação da realidade escolar.

Abordando a linguagem oral e a literatura infantil como estratégia para o desenvolvimento da fala infantil de forma lúdica, pode- se entender como ocorre o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo em crianças de faixas etárias variadas.

Contar histórias para uma criança, enriquece seu mundo interior além de desenvolver o hábito de ouvir e o prazer de ler, a criança busca assim as mesma histórias, novas histórias e vai desta forma acumulando conhecimentos que são preciosos para sua qualidade de vida

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Todas as formas de linguagem são ricas e possíveis no trabalho com a Educação Infantil. O artigo abordou especificamente a linguagem oral, na qual existem várias possibilidades de novas vivências e experiências que ampliam o repertório cultural das crianças, oportunizando diversas interações das mesmas com as obras literárias, com a professora e com os colegas.

Ao ouvir as narrativas, a criança pode experimentar, através da imaginação, outros lugares, outros tempos e culturas. Na medida em que se compreendem as contribuições da Literatura Infantil ao desenvolvimento da linguagem oral da criança, percebe-se que a mesma aprende não só por meio da repetição, ou da leitura e escrita, mas por todas as vivências inerentes no processo de apropriação do conhecimento.

Tão importante quanto ouvir, as crianças precisam contar sua própria história dialogando e interagindo com as pessoas ao seu redor, na escola ou fora dela.

Precisam expressar-se verbalmente sobre o que estão ouvindo, as palavras novas que aprendem, as emoções e os sentimentos que a situação narrada e apresentada desperta. E o adulto, quer sejam pais ou professores, têm o importante papel de mediar esse diálogo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de (ORGS.). *Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte:MG: Autêntica Editora, 2010. XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - UNICAMP - CAMPINAS – 2012 JUNQUEIRA&MARIN EDITORES LIVRO 3 - P.004158
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 1. BRASÍLIA, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 3. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). *Linguagens Infantis: outras formas de leitura*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- JOSÉ, Elias. *Literatura infantil: ler, contar e encantar crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo, SP: Scipione, 1997.
- OLIVEIRA, Maria Alexandre. *Dinâmicas em Literatura Infantil*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1988.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Chapecó, Argos, 2001. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias* (2ª ed. revista e ampliada). Curitiba, Positivo, 2005. 144p.
- SOUZA, Ana A. Arguelho de. *Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- TAHAN, Malba. *A arte de ler e de contar histórias*. Rio de Janeiro, Conquista, 1957.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 1984.
- ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil na Escola*. 10ª ed. São Paulo: Editora Global, 1998. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012

**POLÍTICA PÚBLICA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL**  
**PUBLIC POLICY, SPECIAL EDUCATION AND SCHOOLING IN BRAZIL**  
**POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCACIÓN ESPECIAL Y ESCUELA EN BRASIL**

Andrea Eugenia Santana  
 andreaes.090275@gmail.com

SANTANA, Andrea Eugenia. **Política pública, educação especial e escolarização no Brasil.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.22, p. 100 – 107, abril/2023. ISSN/2675 – 5203.

*Orientador: Professor Doutor Felício Julio de Azevedo Hungria*

## RESUMO

Este artigo se dedica a realizar um estudo sobre o estado da questão da educação inclusiva no Brasil, tomando como referência os principais relatórios, publicações e encontros que têm abordado o assunto nos últimos anos, com enfoque nas diferentes políticas de educação inclusiva projetada e implementada atualmente. A educação inclusiva é um dos temas de grande interesse que ocupa e preocupa as agendas da política educacional atualmente. Trata-se de um conceito relativamente recente, mas no curto prazo dos últimos anos sofreu graves transformações, ampliando a sua entidade e significado, recolhendo ou englobando nele termos mais familiares na área da política educacional como a qualidade, equidade, acesso, diversidade, participação entre outros. Apesar disso, o desenvolvimento da educação inclusiva não tem sido uniforme, visto que sua evolução tem sido desigual nos diferentes locais onde estão inseridas as instituições de ensino, pois não há consenso, embora haja coincidências, sobre o que a inclusão realmente representa e significa.

A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica de natureza exploratória, pois estudou um problema que não foi documentado no passado no contexto de referência. Do ponto de vista da maneira como os dados foram coletados, a pesquisa não foi experimental, pois foi realizada sem manipular deliberadamente qualquer variável, mas apenas observou o fenômeno como ocorreu em seu contexto natural. Uma das chaves para alcançar a inclusão educacional envolve a formação dos recursos humanos necessários, entre os quais professores que desempenham um papel decisivo: no Brasil existe o programa de formação contínua de professores em educação especial. As políticas inclusivas cobrem os diferentes níveis ou etapas do sistema educacional. Assim, entende-se que a educação inclusiva é típica dos primeiros níveis educacionais (infantil e primário ou básico) e também no mesmo nível superior.

**Palavras-chave:** Educação especial. Política pública. Escolarização.

## SUMMARY

This article is dedicated to carrying out a study on the state of the issue of inclusive education in Brazil, taking as a reference the main reports, publications and meetings that have addressed the subject in recent years, focusing on the different inclusive education policies currently designed or implemented. Inclusive education is one of the topics of great interest that occupies and concerns educational policy agendas today. It is a relatively recent concept, but in the short term of the last few years it has undergone serious transformations, expanding its entity and meaning, collecting or encompassing more familiar terms in the area of educational policy such as quality, equity, access, diversity, participation. between others. Despite this, the development of inclusive education has not been uniform, since its evolution has been uneven in the different places where educational institutions are located, as there is no consensus, although there are coincidences, about what inclusion really represents and means. The methodology used was bibliographic research of an exploratory nature, as it studied a problem that was not documented in the past in the context of reference. From the point of view of the way the data were collected, the research was not experimental, as it was carried out without deliberately manipulating any variable, but only observed the phenomenon as it occurred in its natural context. One of the keys to achieving educational inclusion involves training the necessary human resources, including teachers who play a decisive role: in Brazil there is a program for continuous training of teachers in special education. Inclusive policies cover different levels or stages of the education system. Thus, some understand that inclusive education is typical of the first educational levels (infant and primary or basic) and also at the higher level.

**Keywords:** Special education. Public policy. schooling.

## RESUMEN

Este artículo está dedicado a realizar un estudio sobre el estado del tema de la educación inclusiva en Brasil, tomando como referencia los principales informes, publicaciones y reuniones que han abordado el tema en los últimos años, centrándose en las diferentes políticas de educación inclusiva diseñadas actualmente. o implementado. La educación inclusiva es uno de los temas de mayor interés que ocupa y preocupa las agendas de política educativa en la actualidad. Trata-se de um conceito relativamente recente, mas no curto prazo dos últimos

años sofreu graves transformações, ampliando a sua entidade e significado, recolhendo ou englobando nele termos mais familiares na área da política educacional como a qualidade, equidade, acesso, diversidade, participação entre outros. A pesar de ello, el desarrollo de la educación inclusiva no ha sido uniforme, ya que su evolución ha sido desigual en los distintos lugares donde se ubican las instituciones educativas, ya que no existe consenso, aunque sí coincidencias, sobre lo que realmente representa y significa la inclusión. La metodología utilizada fue la investigación bibliográfica de carácter exploratorio, ya que se estudió un problema no documentado en el pasado en el contexto de referencia. Desde el punto de vista de la forma en que se recolectaron los datos, la investigación no fue experimental, ya que se llevó a cabo sin manipular deliberadamente ninguna variable, sino que solo se observó el fenómeno tal como ocurría en su contexto natural. Una de las claves para lograr la inclusión educativa pasa por formar los recursos humanos necesarios, incluidos los docentes que juegan un papel decisivo: en Brasil existe un programa de formación continua de docentes en educación especial. Las políticas inclusivas abarcan diferentes niveles o etapas del sistema educativo. Así, algunos entienden que la educación inclusiva es propia de los primeros niveles educativos (infantil y primaria o básica) y también del nivel superior.

**Palabras clave:** Educación especial. Política pública. enseñanza.

## INTRODUÇÃO

Este artigo se dedica a realizar um estudo sobre o estado da questão da educação inclusiva no Brasil, tomando como referência os principais relatórios, publicações e encontros que têm abordado o assunto nos últimos anos, com enfoque nas diferentes políticas de educação inclusiva projetada e implementada atualmente.

Para isso, se revisaram algumas das principais características dos sistemas educacionais inclusivos e, analisando os fundamentos socio educativos de teóricos dedicados ao assunto, bem como a análise comparativa das políticas inclusivas apresentadas pelos diferentes locais de ensino.

Uma das chaves para alcançar a inclusão educacional envolve a formação dos recursos humanos necessários, entre os quais professores que desempenham um papel decisivo: no Brasil existe o programa de formação contínua de professores em educação especial.

As políticas inclusivas cobrem os diferentes níveis ou etapas do sistema educacional. Assim, entende-se que a educação inclusiva é típica dos primeiros níveis educacionais (infantil e primário ou básico) e também no mesmo de nível superior ou universitário. Para concluir, os desafios e as experiências futuras nas agendas educacionais também serão objeto deste artigo, delineando o cenário presente e futuro imediato em que caminham e para onde caminham as diferentes políticas públicas.

A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica de natureza exploratória, pois estudou um problema que não foi documentado no passado no contexto de referência. Do ponto de vista da maneira como os dados foram coletados, a pesquisa não foi experimental, pois foi realizada sem manipular deliberadamente qualquer variável, mas apenas observou o fenômeno como ocorreu em seu contexto natural.

## DESENVOLVIMENTO

Nos últimos anos a escola começou a dar resposta à necessidade de oferecer aos seus alunos espaços de aprendizagem que contemplem suas singularidades.

Mencionamos os pedidos das famílias de deficientes, para que, seus filhos com diversos impedimentos fossem incorporados à escola comum. Este movimento possibilitou a implantação de muitas experiências ao redor do mundo e em nosso país. E trouxe também como consequência um repensar sobre a maneira que se olha para todos os alunos em geral. Quando

falamos sobre educação inclusiva, falamos de batalhas, estudos e vitórias, confirmado-se ao longo dos anos 1990 com a organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), e vários outros movimentos que a defesa dos direitos das pessoas com deficiência conquistaram a publicação de documentos importantes como: a declaração de Salamanca em 1994, a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência em 2006, que foi adotada pela ONU ( Organização das Nações Unidas), as leis brasileiras de inclusão LBI em 2015, entre outros tão importantes, que proporcionou o fim da segregação das pessoas com deficiência, possibilitando a educação inclusiva como sendo a escola de todos e para todos.

O termo inclusão educacional reflete uma nova forma de pensar a escola: é uma instituição que se questiona a si mesma como desenhar as estratégias mais convenientes para construir espaços de aprendizagem flexíveis e abertos para receber a todos os alunos respeitando suas singularidades.

Recursos para superar as barreiras à inclusão. Ao buscar resposta para saber o que é a integração escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, com este termo alude-se às práticas atuais através das quais os alunos que possuem certa incapacidade se incorporam às escolas comuns. Geralmente a modalidade é a partir de um projeto de integração que implica a presença de uma direção integradora dentro da escola. Existem muitas formas diferentes de desenvolver tais projetos, bem como certa controvérsia teórica a respeito do termo necessidades educacionais especiais (NEE).

Em linhas gerais considera-se que esta visão focaliza as dificuldades no aluno, que deve ser adaptado à instituição escolar. Por isso foi superado pela noção de inclusão escolar.

### **História da Educação Especial**

A Educação Especial desde seus inícios tem estado estreitamente vinculada com as ciências da medicina e a psicologia.

A partir destas perspectivas iniciou-se o estudo e descrição da deficiência, estabelecendo amplas e detalhadas categorias classificatórias, em função da etiologia, com o propósito em um princípio, de “curar ou corrigir” a situação deficitária ou patológica (modelo biomédico) e mais tarde, baseada na focagem psicológica, de adaptar as intervenções às particularidades do déficit diagnosticado e definido (SILVA, 2010).

Estas abordagens baseadas em uma concepção determinista do desenvolvimento tiveram seu maior auge entre os anos 1940 e 1960, época na qual se define e forja uma modalidade de atenção de caráter segregador, que consistiu basicamente em dar atenção educativa as crianças e jovens com deficiência em centros e escolas especiais separadas das escolas regulares.

Neste enquadramento, Miranda (2004) define a Educação Especial, como a atenção Educativa (no mais amplo sentido da palavra específica) que se presta a todos aqueles sujeitos que devido a circunstâncias genéticas, familiares, orgânicas, psicológicas e sociais, são considerados sujeitos excepcionais bem em uma esfera concreta de sua pessoa (intelectual, físico sensorial, psicológico ou social) ou em várias delas conjuntamente.

Durante os anos 1960, com o aparecimento do princípio de Normalização e por outro lado com a emergência e consolidação do conceito de Necessidades Educacionais Especiais, no Relatório Warnock de 1978, inicia-se uma nova forma de entender a Educação Especial

(LAPLANE, 2006).

No Relatório Warnock fica explícita a idéia de que os fins da educação são os mesmos para todos as crianças, quaisquer sejam os problemas com que se encontrem em seus processos de desenvolvimento e, em consequência, a educação fica configurada como um contínuo de esforços para dar resposta às diversas necessidades educativas dos alunos para que estes possam atingir os fins propostos (LAPLANE, 2006).

A partir destes argumentos, em forma progressiva o objetivo desta modalidade educativa começa a dar um giro no sentido que não só se trata de otimizar os avanços no desenvolvimento da pessoa em função de sua deficiência, senão também e especialmente de proporcionar um conjunto de apoios e recursos que têm de implementar no sistema educativo regular para dar resposta educativa adequada e favorecedora do máximo desenvolvimento global.

Esta mudança de perspectiva incide em uma concepção mais ampla da Educação Especial que se associa com a ação educativa às pessoas de todas as idades e em âmbitos educativos formais e não formais.

Pouco a pouco, as visões que consideram a Educação Especial e a Educação Geral como realidades separadas começarão a fluir entendendo que a educação especial deve ser posta ao serviço dos alunos para satisfazer suas necessidades educativas especiais, destacando seu papel no estudo e análise dos processos de ensino aprendizagem desta população (SILVA, 2009).

A década de oitenta e, sobretudo a de noventa, representam uma etapa de notável maturidade na Educação Especial que se caracteriza por ir abandonando as abordagens centradas no déficit para situar em um enquadramento propriamente educativo.

Por conseguinte, localizada a Educação Especial no âmbito das ciências da educação e mais especificamente com a Didática, desenvolve seu campo de ação vinculando-se com dimensões conceituais tais como o currículo, a organização escolar, a formação dos professores, os modelos de ensino, os meios e recursos educativos, a escola, etc. (SILVA, 2009).

Apesar destes avanços que respondem a uma abordagem mais holística centrada nos processos de ensino aprendizagem, ainda se mantêm alguns problemas conceituais pendentes, que Silva (2009) agrupa em cinco idéias básicas:

- Imprecisão do termo “necessidade especial” de acordo aos efeitos que tem na aprendizagem as variáveis contextuais.
- Falta de realismo nos fins e objetivos da Educação Especial estabelecidos desde o enquadramento curricular comum, já que até o momento os métodos de ensino e organização não se têm adequado suficientemente a dar resposta ajustada às necessidades de todos os alunos.
- Manutenção, em muitos casos, do caráter terapêutico da educação especial, especialmente entre alguns profissionais e entre a comunidade em geral que ainda pensa em termos do nível de normalidade, do tipo de aluno.
- Inclinação desde alguns setores educativos, para uma característica médico-psicológica no entendimento e desenvolvimento da Educação Especial.
- Proposta aberta do papel essencial que o tema das atitudes (na comunidade educativa e social) desempenha na Educação Especial e, em consequência, a constatação real da enorme dificuldade que estas sofrem processos de transformação.



## As pessoas com necessidades especiais através da história

Ao longo da história os avanços da pedagogia, as ciências bem como das experiências clínicas permitiram chegar a pensar hoje à pessoa com atividade limitada, inclusive intelectual, como um cidadão.

A incapacidade é uma construção cultural. Além de qualquer deficiência orgânica ou psíquica própria de uma patologia, as sociedades dão uma significação diferente a esta realidade. Assim se configuram diversos paradigmas que refletem tal sentido adjudicado pela sociedade.

De acordo com Miranda (2004), um paradigma é um modelo socialmente válido, e intensamente arraigado que dificulta aceitar novas concepções.

Na época dos impérios gregos e romanos eliminava-se a pessoa considerada como imperfeita em ambientes longínquos.

O autor descreve esta concepção como paradigma do eliminado, e ainda podem ser encontrados em certas culturas como a do esquimó, a denominada eutanásia a partir de nossa perspectiva cultural.

Posteriormente surge a percepção do incapacitado como expressão do mal encarnado ou a escolha divina, procedendo ao afastamento dessas pessoas do resto da sociedade, alojando-as em espaços distantes e sinistros.

Estamos frente ao paradigma do administrado, motivado pela caridade para o sujeito anormal (GLAT; PLETSCHE, 2009).

Recem para finais do século XVIII surge o interesse da medicina através das primeiras tentativas de reabilitação destas pessoas concebidas como doentes. Conquanto isto significasse uma mudança interessante em alguns aspectos (que podemos denominar paradigma do reabilitado), depositou estas pessoas em um local passivo, negando-lhes a possibilidade de escolha (MIRANDA, 2004).

Pese ao valor destes avanços tal corrente supôs obturar a possibilidade de que estas pessoas fossem sujeitas pensantes, capazes de dirigir sua própria vida. Esta postura configura um novo olhar, próprio de nossos dias, a qual denominamos paradigma do cidadão.

### O paradigma do cidadão

O paradigma médico não possibilitou a construção do próprio destino às pessoas com atividade limitada. Este paradigma teve além disso enorme influência sobre a educação especial, que se desenvolveu inicialmente como auxiliar da medicina. Seu maior fracasso foi se ocupar do seguimento do deficiente, e não da pessoa como sujeito integral. O indivíduo com necessidades especiais é um sujeito de direito, um cidadão, não um objeto da caridade (OTHERO; AYRES, 2012).

Esta visão abre um debate ético que recém se inicia. Os rastros da exclusão social para as pessoas com atividade limitada são abrumadoras. Não se trata de especificar qual é a incapacidade e sim de propor como se posicionar em frente a ela. Os movimentos de vida independente autogerados por muitas pessoas com atividade limitada ao redor do mundo situam estas pessoas nas imediações da vertigem que sentem os que criam e exercem sua liberdade.

A vida independente é o resultado da prática vital de determinadas pessoas com atividade limitada que se apropriaram do discurso sobre o que são. Isto significa então que, além da situação fática, a deficiência depende sobretudo do modo em que os indivíduos se percebem como sujeitos.

A diversidade em realidade pertence à natureza, inclusive à humana. Mas alguns acidentes sociais e culturais produziram uma distorção de algumas diversidades que foram conotadas com uma avaliação negativa. Esta situação derivada da visão médica persiste hoje em dia através da prestação de serviços especiais, que supõe a distinção entre a atenção social e a reabilitação, entendendo-as como duas coisas separadas. As investigações modernas revelaram as psicopatologias surgidas desta segregação. (CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2007).

Segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde apud SAMPAIO; LUZ, 2009), existem três níveis de avaliação da condição da pessoa com atividade limitada:

- 1) A análise da diminuição física, psíquica ou sensorial
- 2) A consideração das consequências dessa diminuição,
- 3) O handicap, que deriva do relacionamento com o ambiente de vida quotidiana.

Atualmente vemos uma significativa exclusão social. Isto reflete claramente que a condição das pessoas com atividade limitada é um problema de direitos humanos e que há uma violação a esses direitos na maioria dos países do mundo.

A percepção do handicap como um relacionamento social implica propor pautas padrões de caráter inclusivo, tais como as postuladas pelas Nações Unidas: devemos desenvolver políticas de igualdade de oportunidades, devemos dirigir ações conducentes à vida independente, devemos garantir a participação direta das pessoas com atividade limitada e dos familiares nas políticas que os implicam, e devemos respeitar o princípio de Mainstream (STOBÄUS, 2003).

Este sustenta que os serviços e ações devem ser realizados nos locais inferiores, não só em sentido amplo referindo à possibilidade de que uma pessoa deficiente tenha acesso a qualquer local, mas sim em referência ao respeito estrito de seus direitos como cidadão.

Também alude à responsabilidade social que supõe, por exemplo, que uma problemática trabalhista seja abordada por entidades competentes sobre o trabalho e não organizações da saúde ou a educação, como acontece frequentemente ao pensar na inserção trabalhista de uma pessoa deficiente.

## **Metodologia**

O método utilizado foi pesquisa bibliográfica de natureza exploratória, pois estudou um problema que não foi documentado no passado no contexto de referência. Do ponto de vista da maneira como os dados foram coletados, a pesquisa não foi experimental, pois foi realizada sem manipular deliberadamente qualquer variável, mas apenas observou o fenômeno como ocorreu em seu contexto natural.

Uma das chaves para alcançar a inclusão educacional envolve a formação dos recursos humanos necessários, entre os quais professores que desempenham um papel decisivo: no Brasil existe o programa de formação contínua de professores em educação especial.

As políticas inclusivas cobrem os diferentes níveis ou etapas do sistema educacional. Assim, entende-se que a educação inclusiva é típica dos primeiros níveis educacionais (infantil e primário ou básico) e também no mesmo de nível superior ou universitário.

## **Resultados**

São esperados como resultados um maior entendimento do significado do termo inclusão, seja escolar ou social, a busca é por entendimento e melhorias das políticas públicas, na adequação dos ambientes de forma que sejam respeitadas as necessidades de todos os portadores de necessidades especiais e ou deficiências, para que os mesmo possam desfrutar de todos os seus direitos como cidadão de direitos, como todos em comum.

Também como resultados espera-se um maior entendimento da história, e do percurso histórico percorrido por todos aqueles que lutaram para que documentos regulamentares fossem elaborados, as conquistas ao longo da história da inclusão social.

O termo inclusão educativo reflete uma nova forma de pensar a escola: é uma instituição que se questiona a si mesma como desenhar as estratégias mais convenientes para construir espaços de aprendizagem flexíveis e abertos para receber a todos os alunos respeitando suas singularidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação Especial é uma modalidade do sistema educativo que desenvolve sua ação de maneira transversal nos diferentes níveis educativos, tanto nos estabelecimentos de educação regular como nos estabelecimentos de educação especial, promovendo um conjunto de serviços, recursos humanos, recursos técnicos, conhecimentos especializados e ajudas, com o propósito de assegurar, de acordo ao regulamento vigente, aprendizagens de qualidade para pessoas com necessidades educativas especiais (NEE), de maneira que possam acessar e participar para que progridem no currículo nacional em igualdade de condições e oportunidades.

O exercício do trabalho educativo, com o fim de proporcionar informação que permita realizar as mudanças ou modificações pertinentes que apontem à melhora do serviço que oferecem, a partir de um paradigma da Escola Inclusiva e da Cultura da Diversidade, propicia aos alunos que se motivem a aprender, já que por trás deles há um professor e pais de família que confiam em suas capacidades, que é uma pessoa que sabe tomar decisões e que o fato de ser diferente dos demais, não o faz ser melhor nem pior, mas só isso, diferente, fazendo do processo de ensino- aprendizagem algo mais justo, mais inclusivo, considerando todos os atores envolvidos no mesmo.

Enfatiza-se finalmente que se o contexto oferece aos alunos as condições a partir de suas necessidades e se respeita, pode se prescindir de qualquer problema de aprendizagem, pode se ver a diferença como um valor e não um estorvo que não permite continuar com um modelo didático homogeneizado e segregador, e assim se evitarão rótulos nas salas de aula, baseando então a educação num clima de respeito e valores entre todas as pessoas.

Para concluir, os desafios e as experiências futuras nas agendas educacionais também serão objeto deste artigo, delineando o cenário presente e futuro imediato em que caminham e para onde caminham as diferentes políticas públicas.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; MARQUES, Antônio Luiz. A diversidade através da história: a inserção no trabalho de pessoas com deficiência. *Organizações & Sociedade*, v. 14, n. 41, p. 59-78, 2007.
- GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. O método de história de vida em pesquisas sobre autopercepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, v. 22, n. 34, 2009.
- LAPLANE, Adriana. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 689-715, 2006.
- MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 15, p. 1-7, 2004.
- MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 15, p. 1-7, 2004.
- MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 15, p. 1-7, 2004.
- OTHERO, Marília Bense; AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. Necessidades de saúde da pessoa com deficiência: a perspectiva dos sujeitos por meio de histórias de vida. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 16, p. 219-234, 2012.
- SAMPAIO, Rosana Ferreira; LUZ, Madel Terezinha. Funcionalidade e incapacidade humana: explorando o escopo da classificação internacional da Organização Mundial da Saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 25, p. 475-483, 2009.
- SILVA, Aline Maria da. *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. São Paulo: Editora Ibpx, 2010.
- SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista lusófona de educação*, n. 13, p. 135-153, 2009.
- STOBÄUS, Claus Dieter. *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.



Publicação Mensal da INTEGRALIZE

Aceitam-se permutas com outros periódicos.

Para obter exemplares da Revista impressa, entre em contato com a Editora Integralize pelo (48) 99175-3510

**INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC**

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande,

CEP 88032-005.

**Telefone: (48) 99175-3510**

**<https://www.integralize.onlin>**