

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

ALESSANDRA DIAS BARRETO CASSARO



Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 29/06/2021.

VITÓRIA – ES

2021

ALESSANDRA DIAS BARRETO CASSARO

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 29/06/2021.



O LÚDICO COMO FERRAMENTA NO ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso na form de  
Mestrado Profissional como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências  
das Religiões. Faculdade Unida de Vitória.  
Programa de Pós-Graduação em Ciências das  
Religiões. Área de Concentração: Religião e  
Sociedade. Linha de Atuação: Ensino Religioso  
Escolar.

Orientador: Dr. José Adriano Filho

VITÓRIA – ES

2021

Cassaro, Alessandra Dias Barreto

O lúdico como ferramenta no ensino religioso na educação infantil / Alessandra Dias Barreto Cassaro. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2021.

x, 88 f. ; 31 cm.

Orientador: José Adriano Filho

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2021.

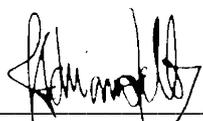
Referências bibliográficas: f. 79-88

1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Religiosidade.  
4. Desenvolvimento infantil. 5. Ludicidade. 6. Interdisciplinaridade. 7. Ensino religioso. - Tese. I. Alessandra Dias Barreto Cassaro. II. Faculdade Unida de Vitória, 2021. III. Título.

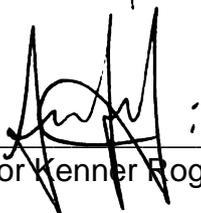
ALESSANDRA DIAS BARRETO CASSARO

O LÚDICO COMO FERRAMENTA NO ENSINO RELIGIOSO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL

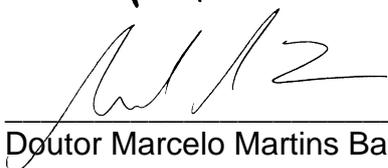
Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências das Religiões no Programa de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória.



Doutor José Adriano Filho – UNIDA (presidente)



Doutor Kenner Roger Cazotto Terra – UNIDA



Doutor Marcelo Martins Barreira – UFES



Dedido esse trabalho aos/às professores/as da Educação Infantil que independente do componente curricular e dos recursos pedagógicos e metodológicos fazem a educação acontecer, considerando a relação mundo relacional e mundo simbólico.

## AGRADECIMENTO

A Deus pelo dom da vida, pelas bênçãos concebidas e por me possibilitar voar tão alto, concedendo-me a realização deste sonho.

À minha família, pais, irmãs e filhos, e em especial ao meu marido Henrique Cassaro pelo apoio incondicional, amor, carinho, força e incentivo. Vocês são minha vida!

Ao meu querido orientador, professor José Adriano Filho pela paciência, competência e dedicação, que muito colaboraram para que eu realizasse essa pesquisa com tranquilidade e empenho.

A todos os professores da FUV, grandes mestres, que com sua sabedoria e dedicação conduziram-me pelos caminhos da pesquisa e do aprofundamento dos conhecimentos sobre Religião.



## RESUMO

O trabalho recebeu o título “O lúdico como ferramenta do Ensino Religioso na Educação Infantil” por demonstrar o interesse da autora em tornar possível tal expressão, tendo em vista que o Ensino Religioso não é componente curricular dessa etapa da educação básica. Para consolidação optou-se pelo modelo de pesquisa exploratória, documental e bibliográfica, cuja estrutura teórica se fundamentou em Kramer, Araujo, Del Priore, Arroyo, Weill, Walzer, Ariès, Ruedell, e outras referências distribuídas em artigos, dissertações e teses, cujas pesquisas relacionam a temática em foco. Os objetivos foram tratados sob a apresentação de quatro categorias: 1. descrever a relação do ensino religioso na educação infantil; 2. relacionar a importância da primeira infância e o desenvolvimento infantil no processo de aprendizagem; 3. identificar que tipos de recursos podem ser usados para dinamizar o trabalho pedagógico referente à religiosidade na Educação Infantil; e 4. delinear como que o enfoque interdisciplinar pode ser correlacionada à questão da religiosidade. Pode-se inferir, portanto, que as ações das interações e brincadeiras, em muito se assemelham aos binômios ensino-aprendizagem e relação professor-aluno, cujo conjunto, por conseguinte, provocam mudanças significativas nas relações interpessoais e intrapessoais. Inclusive se associadas ao ensino religioso ainda na primeira infância, ou seja, na Educação Infantil, tem-se delimitada uma interessante proposta que consegue refletir sobre os valores éticos, por intermédio das temáticas: solidariedade, harmonia, respeito, confiança, fraternidade e irmandade de formas plurais, que irá refletir nos contextos sociais e culturais.

Palavras-chave: Religiosidade. Desenvolvimento infantil. Ludicidade. Interdisciplinaridade.

## ABSTRACT

*The work received the title “The ludic like instrument to study religion in kindergarten” for demonstrating the author's interest in making such expression possible, considering that Religious Education is not a curricular component of this stage of basic education. For consolidation, the exploratory, documentary and bibliographic research model was chosen, whose theoretical structure was based on Kramer, Araujo, Del Priore, Arroyo, Weill, Walzer, Ariès, Ruedell, and other references distributed in articles, dissertations and theses, whose researches relate the theme in focus. The objectives were treated under the presentation of four categories: 1. describe the relationship of religious education in early childhood education; 2. relate the importance of early childhood and child development in the learning process; 3. identify what types of resources can be used to boost the pedagogical work related to religiosity in Early Childhood Education; and 4. outline how the interdisciplinary approach can be correlated to the issue of religiosity. It can be inferred, therefore, that the actions of interactions and play, are very similar to the binomials teaching-learning and teacher-student relationship, whose set, therefore, cause significant changes in interpersonal and intrapersonal relationships. Even if associated with religious education in early childhood, that is, in Early Childhood Education, an interesting proposal has been delimited that manages to reflect on ethical values, through the themes: solidarity, harmony, respect, trust, fraternity and brotherhood of plural forms, which will reflect in social and cultural contexts.*

*Keywords: Religiosity. Child development. Playfulness. Interdisciplinarity.*

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECRIAD	Estatuto da Criança e do Adolescente
ER	Ensino Religioso
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNER	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

## LISTA DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

### FIGURAS

Figura 1: Ambiguidades da religiosidade.....	31
Figura 2: Base Curricular Comum nos documentos oficiais. - - .....	35
Figura 3: Habilidades da primeira infância. ....	40
Figura 4: Formação de novas sinapses. ....	42
Figura 5: Estrutura cerebral. ....	44
Figura 6: Principais diferenças históricas do brinquedo/jogo. ....	57
Figura 7: As facetas do brincar.....	61
Figura 8: Importância do brincar. ....	65
Figura 9: Concepções básicas de aprendizado do jogo relacionado a religiosidade. ....	71

### QUADROS

Quadro 1: Desenvolvimento físico-motor.....	47
Quadro 2: Desenvolvimento mental na primeira infância.....	53
Quadro 3: Tipos de jogos. ....	62

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 O ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	19
1.1 Percurso histórico da educação infantil .....	19
1.2 Percurso histórico do Ensino Religioso.....	25
1.3 Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Ensino Religioso.....	30
2 O PROCESSO DE APRENDIZADO DA CRIANÇA .....	39
2.1 Uma reflexão sobre a importância do aprendizado na primeira infância .....	39
2.2 O desenvolvimento infantil na perspectiva da aprendizagem .....	45
3 METODOLOGIAS DE TRABALHO .....	55
3.1 Trabalhando com ludicidade .....	55
3.2 O lúdico e a aquisição do conhecimento .....	57
3.3 O lúdico, a criatividade e a socialização.....	63
3.4 O lúdico como elemento dinamizador do Ensino Religioso .....	69
3.5 Enfoque interdisciplinar: os campos de experiências correlacionando-os à questão da religiosidade .....	72
CONCLUSÃO.....	76
REFERÊNCIAS .....	79

## INTRODUÇÃO

O tema principal consiste em descrever acerca do “Ensino Religioso na Educação Infantil” e esse tema foi escolhido em função da identificação de que as escolas públicas não trabalham a disciplina de Ensino Religioso nessa etapa da Educação Básica. O Ensino Religioso é um componente curricular previsto na legislação nacional para ser ministrada na Educação Básica, e é assegurado pela lei nº 9.394 em seu art. 33, que determina que “o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”<sup>1</sup>, nesse sentido o estudo propõe uma reflexão da importância do Ensino Religioso na primeira infância, partindo do pressuposto que a Educação Infantil é a base de toda a formação, onde a criança necessita ser estimulada de forma integral.

Sabe-se que é nos primeiros anos de vida que a criança vivencia novas experiências adversas às suas, que começa a frequentar a escola e, também, a conhecer e a respeitar as diferenças. Até os seis anos de idade é o período no qual mais se desenvolvem as habilidades e competências, pois, o que vem depois disso é apenas reflexo e maturação do que foi construído. Na educação infantil acontecem as primeiras relações sociais da criança, que oportunizarão com que perceba os espaços sociais aos quais pertence e outros aos quais poderá estar participando eventualmente, interagindo e aprendendo, assim, sobre o respeito ao outro e as diferenças.

Nessa fase são marcadas a construção dos alicerces da personalidade e do conhecimento, bem como dos estímulos motores, afetivos e sociais, aspectos cruciais para uma vida equilibrada e harmoniosa. Além disso, é um período em que não se pode dissociar o ensino dos laços afetivos, portanto, o Ensino Religioso, nessa fase da vida da criança, desempenha um papel fundamental na construção de uma cultura voltada ao respeito à diversidade de crenças religiosas, sem imposição de credo, banindo, desse modo, a intolerância. De acordo com Junqueira, “o desenvolvimento religioso está interligado ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, ou seja, a atividade de fé se dá no plano da razão e da emoção de forma intimamente ligada”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996*, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. [online].

<sup>2</sup> JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 24.

É fundamental que nesta fase seja oportunizado o primeiro contato com o universo religioso, tendo como base o saber de si para que a criança consiga reconhecer as diferenças do contexto social que a cerca, pois, através desse processo é que conseguirá crescer em seu aspecto social e cognitivo, sem carga de preconceito.

É certo que o ensino religioso envolve um universo de multiplicidades religiosas e engloba uma clientela plural nas salas de aula. Assim, diante dessa pluralidade, o professor de ensino religioso não pode se ater a uma determinada religião em suas aulas, mas deve abarcar conteúdos que contemplem a todos os grupos religiosos, com uso de técnicas e metodologias apropriadas, desenvolver a prática da docência no sentido de elaborar conteúdos interdisciplinares que contemplem a multiplicidade, bem como deve realizar um trabalho que respeite valores, crenças e as diferenças culturais dos educandos. O ensino religioso requer do professor criatividade, consciência e, acima de tudo ética.

Desse modo, buscar-se-á criar métodos de se trabalhar a religiosidade de forma lúdica, embasada no currículo de Ensino Religioso (ER) estipulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para o ensino fundamental e de maneira interdisciplinar, que possam ancorar um ensino que promova o desenvolvimento, a autonomia, a criticidade, a criatividade, iniciando a criança no caminho do conhecimento daquilo que é cultura, justiça e paz entre os indivíduos. Isso porque ao trabalhar a religiosidade, consequentemente, o conhecimento a respeito das diferentes culturas será promovido.

Estudos demonstram a importância do Ensino Religioso e diversos campos do desenvolvimento humano, pois se constitui como um fenômeno que está inserido na vida social, conduzindo os sujeitos a criarem em seu intelecto posturas éticas e comprometimento com o coletivo, por isso é torna-se fundamental que seja trabalhada desde cedo, por meio de valores fundamentais a boa vivência, com a introdução de conceitos gerais que contribuem na formação de sujeitos íntegros e éticos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece quatro competências gerais para o ER:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;

d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.<sup>3</sup>

Fica evidente nas referidas competências que o Ensino Religioso escolar é uma área de conhecimento e que as ciências de referências são as ciências sociais e humanas, que por sua vez ajudam a compor as Ciências da Religião. Nesse sentido, a disciplina de Ensino Religioso como é proposta na BNCC fica definida como um componente curricular que deve tratar os conhecimentos religiosos/fenômeno religioso a partir de pressupostos científicos, sem privilégio de nenhuma crença em detrimento de outras. E, além, das competências gerais a BNCC também aponta competências específicas para o ensino fundamental que devem favorecer a importância de se respeitar as diferentes manifestações religiosas e filosofias de vida. Principalmente, ao problematizar a importância de se posicionar frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso e buscar o fortalecimento dos direitos humanos, do exercício da cidadania e da cultura de paz:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.<sup>4</sup>

Para tanto é preciso abordar a diversidade religiosa sem desconsiderar a existência de filosofias de vida seculares e inclusive aqueles que não possuem religião. A BNCC propõe alguns objetos de conhecimento (conteúdos), unidades temáticas e habilidades de acordo com os anos do ensino fundamental, contudo, salientamos que a BNCC não é um documento absoluto, é preciso que sirva como base, uma vez que os currículos regionais precisam dialogar com o que é proposto, a partir de seus próprios documentos estaduais e/ou municipais, aliando ao Projeto Político Pedagógico (PPP) as especificidades, para servir de documento complementar. Inclusive, considerando as diferentes realidades da federação e cabe aos Estados e Municípios a definição dos conteúdos, metodologias e seleção de professores como tange a Lei.

<sup>3</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. p. 434.

<sup>4</sup> BRASIL, 2017, p. 435.

O Ensino Religioso tem a função de perpassar por ritos e dogmas, mas vale lembrar que não é função desse ensino conduzir o/a aluno/a, inclusive da Educação Infantil se posicionar diante de um sistema religioso. “A ideia é fazer que as pessoas entendam os benefícios de um ensino pautado na essência Religiosa, precisamos ampliar o olhar e reformular paradigmas e quebrar tabus”<sup>5</sup>.

De forma a não persuadir ou ditar o que a criança deve ou não seguir, a religiosidade desde cedo traz benefícios para o aspecto cognitivo e afetivo, de modo que poderá obter respostas de variadas sabedorias, não apenas da religião, sobre diversos assuntos pautados a vida, sociedade, família, cultura, comportamento, etc. Em uma sociedade cada vez mais tecnológica e com acelerado nível de informações digitais, os indivíduos estão se tornando reclusos, individualistas e pouco afetivos, onde alguns valores trazem à tona a necessidade de retomar aos ensinamentos que outrora estavam presentes e que a partir da religiosidade podem ser reencontrados. A exemplo, das questões quanto ao respeito, que faz sobressair a necessidade de trabalhar a intolerância partindo da reflexão sobre as formas de violência, negligência, corrupção, etc.

Independente do Ensino Religioso não ser componente curricular da educação infantil, a questão da diversidade é um item previsto na lei, que traz complexibilidade e desafio: o de garantir que todos os grupos religiosos sejam respeitados em um país multicultural. O Brasil é um país laico e, por meio de suas instituições, deve se manter neutro em relação a temas religiosos, diante do exposto, a problematização específica é: Como se pode trabalhar a religiosidade na Educação Infantil respeitando a liberdade de credo de cada criança? E as perguntas secundárias são: Que tipos de recursos e quais métodos podem ser usados para dinamizar o trabalho pedagógico referente à religiosidade na Educação Infantil? Como que os campos de experiências podem ser correlacionados à questão da religiosidade?

A primeira fase escolar da criança, Educação Infantil, os alunos experimentam suas primeiras relações sociais e constroem suas vivências em espaços que, por vezes, divergem dos seus, interagem e aprendem a respeitar a diversidade, a ter tolerância com crenças diferentes das suas, e surge daí a importância de uma formação adequada de se trabalhar a religiosidade nessa etapa escolar. E delimitou-se como objetivo principal analisar a importância de se inserir a temática da religiosidade nas turmas de Educação Infantil numa escola municipal, de modo que se possa fomentar a criação de um currículo específico para a educação infantil a fim de que esteja alinhado com as determinações legais ao mesmo tempo em que cumpra seu papel de

---

<sup>5</sup> SANTOS, Guilherme Alexandre. Ensino Religioso na educação infantil: o que prevê a base nacional comum curricular. *Educares*, p. 1-11, 2021. p. 1-2. [online].

respeitar a diversidade religiosa dos educandos. E os objetivos específicos são: descrever a relação do ensino religioso na educação infantil; relacionar a importância da primeira infância e o desenvolvimento infantil no processo de aprendizagem; identificar que tipos de recursos podem ser usados para dinamizar o trabalho pedagógico referente à religiosidade na Educação Infantil; delinear como que o enfoque interdisciplinar pode ser correlacionado à questão da religiosidade.

É necessário mencionar um breve histórico de alguns aspectos do ensino religioso no Brasil, e também sobre o perfil das crianças frequentadoras da educação infantil, para que então se possa compreender melhor o motivo da pouca oferta de materiais desta área para este nível de escolaridade e também das dificuldades encontradas por estes profissionais. O primeiro contato inter-religioso em nosso país nos remete a chegada dos portugueses, pois, ao dominarem os indígenas que aqui já viviam há muito tempo, quiseram evangelizá-los, uma vez que em sua equivocada compreensão, acreditavam que os mesmos não possuíam nenhuma religiosidade. Mesmo enfrentando este fato com muita resistência, a evangelização aconteceu e mudou profundamente a cultura de muitos indígenas. Porém, com a chegada de outros povos e tradições religiosas, houve a formação de uma pluralidade bem visível. A sociedade brasileira começou, então, a se desenvolver em vários aspectos, com uma caminhada longa, mas que nem sempre foi justa em relação a educação. Num primeiro momento, a formação educacional do nosso povo, era de responsabilidade da igreja, e mais tarde quando passou para o poder público, atingiu apenas as classes mais favorecidas, cabendo ao povo, em geral, apenas o trabalho que utilizava muito mais a força física do que a força cognitiva.

A primeira conquista do Ensino religioso no Brasil, como área de conhecimento e com reconhecimento legal da diversidade religiosa do nosso país, veio com a Constituição de 1934, no artigo 153, que diz:

O Ensino Religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais e responsáveis, e constituirá a matéria dos horários nas escolas primárias, secundárias, profissionais e normais.<sup>6</sup>

Depois desta Constituição, poucas mudanças realmente significativas se deram, principalmente devido ao uso da palavra “facultativa”, até que na Constituição de 1988, pode ser observada uma discussão que antecede ao texto da constituição, propriamente dito, ao pensar no papel que se quer para este Ensino Religioso como disciplina curricular. De 1988 até os dias de hoje, houve uma maior reflexão a respeito do Ensino Religioso dentro das escolas, e

---

<sup>6</sup> BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 16 de julho de 1934. [online].

foram promovidos muitos debates para o maior entendimento da proposta, e como consequência algumas conquistas. No Estado do Espírito Santo, a disciplina de Ensino Religioso é ofertada apenas para a segunda fase do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Porém, uma batalha ainda não vencida e que gera muitas discussões é a matrícula facultativa do aluno nesta disciplina, e compreender que, mesmo sendo considerada como ciência, ela pode ser considerada facultativa, faz com que a seriedade desta disciplina seja pouco compreendida, deixando o professor desfavorecido em relação a outras áreas.

Também com a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96 artigo 33, houve um novo enfoque para o trabalho com o Ensino Religioso dentro das escolas. Na LDB, o Ensino Religioso trata da parte integrante da formação básica do cidadão, que assegura o direito à diversidade cultural religiosa e são vedadas quaisquer formas de proselitismo, contudo, ainda nada se fala sobre Ensino Religioso na Educação Infantil. Sabe-se, no entanto, que ainda há divisão de opiniões, com pessoas contra e a favor desta inserção na educação básica. A integração da disciplina com o currículo formal e padronizado difere muito de escola para escola, algumas adotam o professor especialista para este trabalho, com o critério de formação específica, mas na grande maioria dos casos, são os educadores generalistas que atuam nesta área, principalmente na educação infantil, onde se trata da religiosidade.

É preciso pensar no histórico da educação infantil, que durante anos teve caráter assistencialista, onde o cuidar era o mais importante valor que poderia estar sendo ofertado. A grande conquista veio através da nova LDB nº 9.304/96 onde pela primeira vez a educação infantil foi vista como parte integrante e de real importância para a educação, sendo a primeira etapa da educação básica. Em seguida, uma nova luz, o Referencial Curricular para a Educação Infantil, documento que determina um conteúdo mínimo para ser adotado pelas escolas desta faixa etária no país inteiro, respeitando as potencialidades da criança nesta idade, porém, dentre as muitas áreas contempladas, infelizmente não está presente o ensino religioso. Sendo assim, podemos compreender que mesmo não estando contemplado na LDB, o Ensino Religioso, dentro de uma visão onde a criança deverá ter acesso ao conhecimento social, é de extrema importância para esta faixa etária, pois não podemos negar de forma alguma que as manifestações religiosas, sejam quais forem, influenciam a sociedade. E retomando a temática, as questões secundárias que norteiam o estudo são: como trabalhar a religiosidade na Educação Infantil respeitando a liberdade de credo de cada criança? Que tipos de recursos e quais métodos podem ser usados para dinamizar o trabalho acerca da a religiosidade na Educação Infantil? Quais componentes curriculares são contemplados nas turmas de Educação Infantil que podem fazer correlação com a religiosidade?

Nesse sentido, para a elaboração do estudo o percurso metodológico utiliza a pesquisa documental, bibliográfica e exploratória onde foram analisados documentos e textos. A pesquisa exploratória irá se desenvolver na busca de informações em fontes bibliográficas: livros e publicações acadêmicas. Segundo Almeida a pesquisa exploratória é necessária quando “existe pouco conhecimento estruturado”<sup>7</sup>. Inicialmente será feito um breve histórico sobre a presença da religiosidade na educação infantil, bem como do ensino religioso que recebeu mudanças e alterações legais até os nossos dias. Posteriormente, será feito um estudo sobre as metodologias de ensino e o trabalho com crianças nesta faixa etária (3 a 5 anos) levando em consideração a importância da inserção de temáticas referentes à religiosidade, no sentido de desenvolver um trabalho isento de proselitismo, descrevendo sugestões de práticas pedagógicas que promovam o trabalho da tolerância, respeito e atitudes propositivas de harmonia.

O embasamento teórico está ancorado nas contribuições de Sônia Kramer, Vania Carvalho de Araujo, MDel Priore, Miguel G. Arroyo, G. Weill, Michel Walzer, P. Ariès, Pedro Ruedell, e outras referências distribuídas em artigos, dissertações e teses, cujas pesquisas relacionam a temática em foco. E a investigação que segue no Primeiro Capítulo apresenta a temática do ensino religioso e da educação infantil numa abordagem do percurso histórico, além de descrever sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Ensino Religioso.

O Segundo Capítulo trata do processo de aprendizado da criança, com uma reflexão sobre sua importância na primeira infância e sobre o desenvolvimento infantil na perspectiva da aprendizagem.

O Terceiro Capítulo foi reservado à metodologia de trabalho, onde inicialmente a temática descrita foi trabalhando a religiosidade com ludicidade e, na sequência, sobre o enfoque interdisciplinar: campos de experiências correlacionando-os à questão da religiosidade.

Diante ao exposto, o trabalho investigativo pretende iniciar uma reflexão propositiva acerca da importância da inserção da temática religiosidade na etapa da educação infantil, numa perspectiva de ensino que seja considerado multicultural e interdisciplinar no combate à intolerância e promoção do respeito às diversidades. E ainda inclui ressaltar a importância de descrever acerca da necessidade de pautar teoricamente o trabalho do profissional da Educação Infantil, analisar os tipos de recursos e os métodos empregados, relacionando-os à religiosidade e sugerir alternativas para dinamizar as aulas. Consiste numa busca por práticas pedagógicas inclusivas e tolerantes, aspectos concentrados no ofício natural das crianças, qual seja a

---

<sup>7</sup> ALMEIDA, Fábio Portela Lopes de. *Liberalismo político, constitucionalismo e democracia: a questão do ensino religioso nas escolas públicas*. Belo Horizonte: Argumentum, 2008. p. 25.

ludicidade por meio do brincar e o jogar, para que desconstrua estereótipos e reconstrua uma prática que priorize o respeito à diversidade em todos os seus aspectos.



## 1 O ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste primeiro capítulo trata-se de um pequeno histórico da Educação Infantil no Brasil, desde os movimentos sociais até sua oferta como política pública de direito à educação, principalmente o percurso das legislações e também o percurso histórico do Ensino Religioso, perpassando pelas políticas públicas implementadas.

### 1.1 Percurso histórico da educação infantil

Del Priore, ao analisar a história da criança no Brasil põe uma nova ética para a infância, considerando que no processo sócio histórico as crianças passaram de reis a ditadores. Afirma a existência de uma enorme distância entre o mundo infantil internacional e o brasileiro, principalmente na barbárie materializada nos índices sobre trabalho infantil, sobre a exploração sexual e no uso que o tráfico de drogas faz dos menores carentes. Na sociedade escravista, a criança (filho/a dos nobres e latifundiários) mandava e o/a adulto/a escravo/a obedecia, enquanto que os/as filhos/as dos/as escravos/as trabalhavam. Mesmo com a abolição da escravidão as crianças e adolescentes moradoras das senzalas continuaram trabalhando. O que não foi diferente na República, pois labutavam na lavoura, sob a alegação de que era o melhor integrante. A entrada de imigrantes para alavancar a industrialização trouxe a imagem de crianças no trabalho fabril, assim, era vista como gente grande; à sombra, à margem da sociedade, num passado e presente cheio de tragédias anônimas como, por exemplo, a venda de crianças escravas, a sobrevida nas instituições, as violências sexuais, a exploração de sua mão de obra, dentre outros.<sup>8</sup>

Nessa perspectiva, a invisibilidade da criança vem ampliando-se devido às mudanças profundas da sociedade, pois “a invisibilidade é, no caso, homóloga da exclusão: as crianças são o grupo geracional mais afetado pelas desigualdades sociais e pelas carências das políticas públicas”<sup>9</sup>.

Nesse contexto, principalmente fabril e com a transição do feudalismo para o capitalismo que resultou em uma série de alterações, como “a substituição das ferramentas pelas máquinas e [...] da força humana pela força motriz [...] possibilitou a entrada [...] da mulher no

<sup>8</sup> DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 7-17.

<sup>9</sup> SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. (Org.). *Infância invisível*. Araraquara: Junqueira & Martins, 2007. p. 38.

mercado de trabalho, alterando a forma da família em cuidar e educar seus filhos”<sup>10</sup>, corroborando com a inserção da mulher no mercado de trabalho.<sup>11</sup>

Com isso, houve mudanças nos modos de vida, hábitos e costumes das famílias, ou seja, na estrutura social, que surgiu mães mercenárias que cuidavam dos filhos das mães trabalhadoras,<sup>12</sup> bem como outras formas de atendimento às crianças, em que mulheres da comunidade, mesmo sem formação para tal finalidade adotavam atividades de canto e de memorização.<sup>13</sup> Diferentemente dos Jardins de Infância, no século XX, em que a principal intenção era pedagógica, com pouca preocupação com a higiene e com cuidados físicos das crianças. Momento histórico que apontava a preocupação com o educar e cuidar das crianças.<sup>14</sup>

Dessa forma, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) “a construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças”<sup>15</sup>.

No Brasil o caráter assistencialista se manteve por bastante tempo, pois tinha como objetivo auxiliar mulheres que trabalhavam fora, viúvas e o acolhimento de órfãos,<sup>16</sup> já as mulheres da corte descartavam o/a filho/a indesejado/a,<sup>17</sup> deixando-o/a na Roda dos Expostos ou Roda dos Excluídos.<sup>18</sup> Entretanto, o aumento das creches e jardins de infância passou por três tendências: “a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância”<sup>20</sup>.

Nessa perspectiva, infelizmente, a vinculação institucional se diferenciava no atendimento, ou seja, havia concepções diferentes para o atendimento das crianças, sendo “o

<sup>10</sup> PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, n. 33, p. 78-95. Mar. 2009. p. 79.

<sup>11</sup> MARX, Karl. *Divisão do trabalho e manufatura*. 1986 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009. p. 80.

<sup>12</sup> PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80.

<sup>13</sup> RIZZO, Gilda. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. In: PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80.

<sup>14</sup> PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 81.

<sup>15</sup> BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 81.

<sup>16</sup> PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82.

<sup>17</sup> RIZZO, Gilda. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 31 apud PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, n. 33, p. 78-95. Mar. 2009. p. 82.

<sup>18</sup> KUHLMANN JR., Moisés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875- 1983*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-30. p. 13.

<sup>19</sup> PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82.

<sup>20</sup> PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83.

cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados”<sup>21</sup>.

As conquistas da Educação Infantil resultaram dos movimentos feministas e das mães trabalhadoras, tendo como resultado o aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público.<sup>22</sup> Esse processo teve “ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação”<sup>23</sup>. Então,

Com as lutas de organizações e movimentos sociais foram consideradas como um marco importante por pelos menos três anúncios: o reconhecimento da educação infantil como um dever do Estado brasileiro na garantia da oferta;<sup>24</sup> a afirmação do direito da criança [...]<sup>25</sup>; a garantia aos pais trabalhadores [...] de atendimento gratuito a seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas.<sup>26,27</sup>

Reafirma-se que com a Constituição Federal (CF) de 1988 o direito à educação foi reconhecido, a partir de movimentos coletivos, sendo definido “os princípios e as obrigações do Estado com a educação das crianças”<sup>28</sup>. O artigo 208, inciso IV, garante que é “dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de até cinco anos de idade”<sup>29</sup>. A partir desse ordenamento jurídico “creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização”<sup>30</sup>.

Assim, as creches e pré-escolas passaram a ser de responsabilidade da educação e não mais da assistência social, passando a fazer parte do sistema de ensino.<sup>31</sup> Sendo reafirmado, na década de 90, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069/1990), que

<sup>21</sup> BRASIL, 2013, p. 81.

<sup>22</sup> PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84.

<sup>23</sup> BRASIL, 2013, p. 81.

<sup>24</sup> BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988a. p. 56.

<sup>25</sup> BRASIL, 1988a, p. 59.

<sup>26</sup> BRASIL, 1988a, p. 10.

<sup>27</sup> PEIXOTO, Edson Maciel; SHUCHTER, Terezinha Maria; ARAÚJO, Vania Carvalho de. O “tempo integral” na educação infantil: financiamento, gestão e projeto político-pedagógico em questão. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de. (Org.); SARMENTO, Manuel Jacinto. [et al.]. *Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*. Brasília: MEC; Vitória: EDUFES, 2015. p. 127.

<sup>28</sup> BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A . C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: *Educação infantil, política, formação e prática docente*. Campo Grande, MS: UCDB, 2003 *apud* PASCHOAL; MACHADO, 2009. p. 85.

<sup>29</sup> BRASIL, 1988a, p. 56.

<sup>30</sup> BRASIL, 2013, p. 81.

<sup>31</sup> BRASIL, 2013, p. 81.

conforme artigo 3º “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral [...] a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”<sup>32</sup>.

Ainda da década de 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 29, define que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”<sup>33-34</sup>.

No final da década de 90, especificamente em 1998, são os documentos: “subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil”<sup>35</sup>, que contribuíram para a formulação de diretrizes e normas da educação da criança pequena em todo o país;<sup>36</sup> Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI),<sup>37</sup> “com o objetivo de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil”<sup>38</sup>. Nesse documento, destacam-se os objetivos gerais da Educação Infantil:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

<sup>32</sup> BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Vitória: Ministério Público do Estado do Espírito Santo, 2007. p. 01.

<sup>33</sup> PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 86.

<sup>34</sup> BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996*, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [online].

<sup>35</sup> BRASIL. *Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Coordenação Geral de Educação Infantil, v. 1 e 2. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998b. p. 20.

<sup>36</sup> PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 86.

<sup>37</sup> BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social*. v. 2, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998c. p. 63.

<sup>38</sup> PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 86.

•conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.<sup>39</sup>

Vale lembrar que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) aponta que esses objetivos devem ser alcançados de forma integrada e articulada com os diversos saberes e fazeres, de forma sistematizada e planejada em que “as atividades devem ser oferecidas para as crianças não só por meio de brincadeiras, mas aquelas advindas de situações pedagógicas orientadas”<sup>40</sup>, sendo que apresentar o cuidar e educar são relevantes no processo educativo.

O referido documento pontua que o cuidar deve ser entrelaçado ao currículo da escola, nas mais diversas áreas, pois o “cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos”<sup>41</sup>. “O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também [...] o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender”<sup>42</sup>. Tendo em vista que educar significa “propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis [...] e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural”<sup>43</sup>. Assim, defende-se:

Cuidar e educar, na perspectiva do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, implica garantir a ela o direito de ampliar as suas experiências de maneira prazerosa, implica garantir atenção e afeto, sobretudo nas situações que geram medo, insegurança e conflito.<sup>44</sup>

Conforme afirma Alencar “educar é operar na recuperação do público, do social, do espaço da política”<sup>45</sup>. Nesse sentido, vale lembrar que a CF de 1988, em seu Título II que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais, no Capítulo II dos Direitos Sociais, no artigo 6º - “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”<sup>46</sup>.

<sup>39</sup> BRASIL, 1998c, p. 63.

<sup>40</sup> PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 87.

<sup>41</sup> BRASIL, 1998c, p. 24.

<sup>42</sup> KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Orgs.). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, SEB, 2007. p. 20.

<sup>43</sup> BRASIL, 1998c, p. 23.

<sup>44</sup> VITÓRIA. *Educação Infantil: um outro olhar*. Vitória-ES: Multiplicidade; Secretaria Municipal de Educação; Gerência de Educação Infantil, 2006. p. 58.

<sup>45</sup> ALENCAR, C. Educar é humanizar. In: GENTILI, P. ; ALENCAR, C. *Educar na Esperança em tempo de desencanto - Com um epílogo do subcomandante Marcos sobre as crianças zapatistas*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 113.

<sup>46</sup> BRASIL, 1988a, p. 10.

Retomando a sequência da linha do tempo das legislações educacionais, a Emenda Constitucional nº 53 de 2006, altera a faixa etária das crianças, reduzindo-a para o intervalo entre zero a cinco anos,<sup>47</sup> sendo que três anos depois reforçou o dever do Estado, “incorporando a educação das crianças de quatro e cinco anos à faixa etária de obrigatoriedade e gratuidade da educação básica [...] podendo se exigido pelas famílias o seu atendimento pelos Poderes Públicos”<sup>48</sup>, a partir da Emenda Constitucional nº 59 de 2009.<sup>49</sup>

Nesse mesmo ano, ainda em 2009, o Ministério da Educação (MEC) publica a Resolução nº 5, de 17 de dezembro, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em que afirma que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e define o conceito de criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia [...], experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”<sup>50</sup>.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, trata da educação infantil na meta 1, cuja previsão é de:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.<sup>51</sup>

Com essas normativas afirma-se a Política Nacional de Educação Infantil, em que estabelecem diretrizes pedagógicas e de recursos humanos, tendo como objetivo a expansão da oferta de vagas e promovendo a melhoria na qualidade da educação ofertada. O que inclui: critérios para o atendimento; discute a organização e o funcionamento das instituições; a política de formação inicial e continuada do profissional de educação infantil; propostas pedagógicas e currículo em educação infantil.<sup>52</sup>

E ao (re) afirmar que o Ensino Religioso (ER) nas escolas públicas brasileiras é marcado por polêmicas referentes à sua natureza, deve ser entendida como ensino das Religiões na

<sup>47</sup> BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 20 de dez. 2006. Seção 1, p. 5.

<sup>48</sup> PEIXOTO; SHUCHTER; ARAÚJO, 2015, p. 132. In: ARAÚJO; SARMENTO [et al.]. Brasília; Vitória, 2015, p. 132.

<sup>49</sup> BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 12 nov. 2009. Seção 1, p. 8.

<sup>50</sup> BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010. p. 12.

<sup>51</sup> BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 26 de jun. 2014. Ed. extra. Seção 1, p. 1.

<sup>52</sup> PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85-86.

Escola, baseada na antropologia religiosa,<sup>53</sup> daí emerge, a partir desse contexto histórico da educação infantil, a importância de se tecer um pouco do percurso histórico do Ensino Religioso no Brasil.

## 1.2 Percurso histórico do Ensino Religioso

Segundo Bastos, o componente curricular de ER, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir de 2017, constitui parte integrante na aprendizagem dos/as aluno/as visando formação básica com mesmo nivelamento, ampliando o caráter científico da área em voga.<sup>54</sup>

Para Arroyo, a definição dos conteúdos para o ER constitui ponto polêmico da implantação dessa área do conhecimento,<sup>55</sup> e que requer não privilegiar uma religião em detrimento de outras.<sup>56</sup>

No Brasil,

O Ensino Religioso nas escolas não é objeto de consenso democrático [...] tem sido alvo de debates, quanto à compreensão de sua natureza e seu papel na escola, como disciplina regular do currículo. [...] é legalmente aceito como disciplina escolar e sua trajetória inicia com a colonização portuguesa e tem sido marcada por grande complexidade e teor polêmico, pois oculta dialética entre secularização e laicidade no interior de diferentes contextos históricos e culturais.<sup>57</sup>

Ao discorrer sobre o percurso histórico do Ensino Religioso no Brasil registra-se que no período de 1500 a 1891 havia integração entre escola, igreja, sociedade política e economia, era efetivado como Ensino de Religião, mais especificamente a evangelização dos gentios e catequese.<sup>58</sup> Registra-se, também, que esse período é marcado pela intolerância religiosa, visto que “a história da intolerância religiosa não é um fato novo no caminhar da humanidade”,<sup>59</sup> pois “desde a descoberta das terras brasileiras (1500) até a instituição da Primeira República do Brasil (1891), a intolerância religiosa tomou conta da Nação”<sup>60</sup>.

<sup>53</sup> OLIVEIRA, 2012, p. 12.

<sup>54</sup> BASTOS, Ana Cristina de Almeida Cavalcante. *Formação do professor do Ensino Religioso e os saberes necessários para uma educação inclusiva*. João Pessoa: UFPB, 2018. p. 5.

<sup>55</sup> ARROYO, Miguel Gonzáles. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores – seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, 2008. p. 38.

<sup>56</sup> ARROYO, 2008, p. 39.

<sup>57</sup> CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; KLEIN, Remi. Ensino Religioso e o diálogo inter-religioso nas escolas públicas: um desafio a ser enfrentado. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 36, jan./abr., 2015, p. 64-79. [online]. p. 66.

<sup>58</sup> FONAPER, 2009. In: OLIVEIRA, 2011, p. 12.

<sup>59</sup> SANTOS, Ivanir dos; SEMOG, Éle. Apresentação. 2009. In: SANTOS, Ivanir dos; FILHO, Astrogildo Esteve (Orgs.). *Intolerância religiosa x democracia*. 1 ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 10.

<sup>60</sup> ZVEITER, Luiz. Direitos humanos e liberdades religiosas. 2009. In: SANTOS, Ivanir dos; FILHO, Astrogildo Esteve (Orgs.). *Intolerância religiosa x democracia*. 1. ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 17.

No período de 1891 a 1964 o sistema republicano teve profunda reforma no currículo, em que a Educação era laica,<sup>61</sup> cujo objetivo é a escola pública, gratuita, laica para todos. Vale ressaltar que nesse momento o religioso era submetido ao estado, ou seja, o inverso. Assim, a burguesia passar a ter mais poder na relação hierárquica.<sup>62</sup>

A laicidade no Brasil demarca a extensão da diversidade religiosa, pois “assegura a liberdade de culto e o respeito a toda a fé”<sup>63</sup>, Nesse sentido, de acordo com Brepohl,

A laicidade se insurgiu contra a hegemonia da Igreja Católica, não apenas como força política, mas também como orientadora dos valores e conteúdos do ensino e da educação. Contudo, observa-se que, quando se analisam os diferentes Estados nacionais, não há uniformidade de compreensão e de operacionalização dos princípios da laicidade, pois, em todo o mundo, a relação entre religião e a vida pública é extremamente variada, revelando que há diversos modelos, bem como que há disputa entre esses mesmos modelos [...]. Do mesmo modo, ações extremistas incentivaram a violência bélica em diversas regiões, nas quais diziam haver ameaças aos valores democráticos e cristãos.<sup>64</sup>

Nessa seara, Cury conceitua que “a laicidade é um dos componentes mais fundamentais da Modernidade. Trata-se da separação da Igreja e do Estado e de aceitação da vida sociopolítica como autoprodução humana”<sup>65</sup>.

Com a Constituição de 1934 o Ensino Religioso torna-se facultativo para o aluno e obrigatório sua oferta para o Estado. Passando a ser facultativo para ambos em 1937,<sup>66</sup> lembrando que em 1931 agrega argumentos de cunho filosófico e pedagógico.<sup>67</sup> Já a década de 1940 fica marcada pelo pluralismo religioso.<sup>68</sup> Sendo introduzido em 1961, o Ensino Religioso confessional na primeira Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB), Lei 4.024/1961.<sup>69</sup>

No período de 1964 a 2017 o Ensino Religioso passou por mudanças ao longo da história do Brasil, devido mudanças nas legislações e ideológicas do Estado, sendo que o modelo catequético sempre teve mais presença devido processo de povoação do território brasileiro, marcado como ensino da religião”<sup>70</sup>. Passos apresenta três modelos para se trabalhar o Ensino

<sup>61</sup> LUSTOSA, 1992. In: OLIVEIRA, 2011, p. 14.

<sup>62</sup> FONAPER, 2009. In: OLIVEIRA, 2011, p. 12.

<sup>63</sup> FOLHA DE SÃO PAULO. A diversidade religiosa no Brasil. Fotografia. 10 mai. 2019. [online].

<sup>64</sup> BREPOHL, Marion. Estado laico e pluralismo religioso. *Estudos de religião*, v. 30. n. 1, p. 127-144, jan./abr., 2016. p. 128.

<sup>65</sup> CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação de professores e a laicidade no ensino superior. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 27, n. 65, p. 311-327, 2018. p. 316.

<sup>66</sup> OLIVEIRA, 2011, p. 13.

<sup>67</sup> JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Formação Docente. Diálogo. *Revista do Ensino Religioso*. n. 45, Fevereiro, 2007. In: OLIVEIRA, 2011. p. 14.

<sup>68</sup> OLIVEIRA, 2011, p. 14.

<sup>69</sup> JUNQUEIRA, 2007. In: OLIVEIRA 2011, p. 15.

<sup>70</sup> OLIVEIRA, 2011, p. 16.

Religioso: o catequético, o teológico e o das Ciências das Religiões. O catequético compreende ao modelo de Ensino Religioso antigo; o teológico é construído por meio do diálogo com a sociedade plural, ancorado em bases antropológicas. O das Ciências das Religiões é considerado o mais propício a devido enfoque multifacetado baseado na Fenomenologia, na História, na Sociologia, na Antropologia e na Psicologia da Religião, contemplando o olhar da Educação.<sup>71</sup>

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) ressaltam que o Ensino Religioso é obrigatório para sua oferta na escola, pelo poder público, ficando a critério da família optar ou não, no ato da matrícula, ou seja, é facultativo desde a LDB de 1971, Lei 5.692/71.<sup>72</sup>

Com a Lei Federal n.º 9.457/1997 que aprovou os PCNER, alterando o artigo 33 da LDB, o ER assumiu novo modelo baseado no pluralismo e no diálogo inter-religioso, permitindo a aproximação entre as religiões. Todavia, essas tentativas se fazem sobre novas bases, mais democráticas e preocupadas em respeitar as individualidades e singularidades presentes no esforço conjunto do grupo estratégico.<sup>73</sup> Nesse momento, garantiu-se ao ER um aspecto epistemológico e pedagógico, como disciplina nos horários regulares do ensino fundamental, passando a ter um caráter acadêmico.<sup>74-75</sup>

A partir dessa legislação, publicaram-se os PCNER, que apesar de não ser considerada, de fato, uma legislação Federal, foi uma proposta que veio como resultado das discussões da sociedade civil, por meio do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) em que:<sup>76</sup>

O Ensino Religioso, para a sua construção estrutural e explicitação, necessitou vincular-se a uma ciência de referência: a Educação. No campo do ensino, dialogou com os elementos pedagógicos permitindo uma estrutura em que a linguagem e o fenômeno estejam explícitos e, desta forma, o componente permita enfrentar situações, construir argumentações e elaborar propostas. De tal forma que pudesse contribuir para a leitura e a interpretação da realidade, estabelecendo a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma.<sup>77</sup>

Os PCNER são utilizados por algumas redes de ensino como referência para o Ensino Religioso, como é o caso do estado do Espírito Santo e, ressaltam o conceito de religião para

<sup>71</sup> PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 56-59.

<sup>72</sup> FONAPER, 2009. In: OLIVEIRA, 2011, p. 16.

<sup>73</sup> CUSTÓDIO; KLEIN, 2015, p. 72.

<sup>74</sup> PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 13.

<sup>75</sup> SANTOS, 2018, p. 36.

<sup>76</sup> AMARAL, 2003, p. 70.

<sup>77</sup> JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso. *REVER*, ano 15, n. 2, p. 10-25. Jul./dez., 2015. p. 18.

religar o homem a Deus, objetivando a passagem do âmbito religioso para o âmbito secular.<sup>78</sup> Destaca-se que cada aluno/a possa: “crescer no respeito às diferenças do outro; estabelecer diálogo, conviver de forma pacífica, aprofundando as razões históricas de sua tradição religiosa; entender o sentido da vida a partir das respostas elaboradas pelas tradições religiosas, desenvolvendo o diálogo com segurança”<sup>79</sup>.

#### Segundo Custódio e Klein,

O diálogo inter-religioso constitui, nessas primeiras décadas do século XXI, um dos desafios mais imprescindíveis para a humanidade. Tem-se falado inúmeras vezes que a paz entre as religiões constitui condição fundamental para a paz no mundo. Infelizmente, este horizonte de fraternidade e diálogo encontra-se distanciado. O quadro do tempo atual é revelador de espectro de violência e fascínio do mal. Tal cenário revela-se mais doloroso ao se perceber a presença e o lugar da religião nos embates e conflitos contemporâneos. Desde as últimas décadas tem-se verificado um surto de violência condicionada pela religião. O difícil e arriscado desafio do diálogo inter-religioso consiste em apontar e demonstrar a possibilidade de um horizonte de conversação alternativa; de indicar que a violência religiosa não faz parte da essência da religião, mas constitui desvio ou traição do dinamismo mais profundo que anima a relação do ser humano com o absoluto. A diversidade religiosa deve ser reconhecida não como expressão da limitação humana ou fruto de uma realidade conjuntural passageira, mas como traço de valor e riqueza. Nesse sentido, acredita-se que um Ensino Religioso bem ministrado, sem caráter confessional, pode ser de grande importância para minimizar os problemas acima abordados.<sup>80</sup>

Esse diálogo deve permear o conceito de tolerância tratado, ainda, neste capítulo, mas antes disso segue seu significado, que segundo Houaiss e Villar:

Tolerância: **1** ato ou efeito de tolerar; indulgência, condescendência **2** qualidade ou condição de tolerante **3** tendência a admitir, nos outros, maneiras de pensar, de agir e de sentir diferentes ou mesmo diametralmente opostas às adotadas por si mesmo **4** isenção de norma, de regra geral.<sup>81</sup>

Para Walzer a tolerância vai para além do que está posto, pois é “a coexistência pacífica de grupos de pessoas com histórias, culturas e identidades diferentes [...] pode assumir formas políticas muito diferentes, com diferentes implicações para a vida moral cotidiana – isto é, para as interações concretas e envolvimento mútuos de homens e mulheres”<sup>82</sup>. “A tolerância preserva uma comunidade política pluralista de se dilacerar em meio a conflitos oriundos de

<sup>78</sup> AMARAL, Tânia Conceição Iglésias. *Análise dos parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras*. Maringá: UEM, 2003. p. 69.

<sup>79</sup> JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; FRACARO, Edile Maria Rodrigues. História da formação do professor de Ensino Religioso no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de História das Religiões*. Maringá, v. 3, n. 9, p. 29-32, jan., 2011. p. 29.

<sup>80</sup> CUSTÓDIO; KLEIN, 2015, p. 73.

<sup>81</sup> HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1852.

<sup>82</sup> WALZER, Michel. *Da tolerância*. Tradução Almiro Pisetta. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 4-5.

visões de mundos diferentes”<sup>83</sup>, entendendo que a garantia à liberdade religiosa afirma que é possível tolerar as diferenças e eliminar preconceitos sociais. O princípio da tolerância religiosa não pode ser somente jurídica, aquele que as constituições do século XX promulgaram e seus programas estatais defenderam como forma estandardizada da ação política, mas humana.<sup>84</sup>

Torna-se assim um desafio educar para a tolerância, quando se pensa em um ensinar que é a “recepção da ideia do infinito que é ‘o Outro’ e o rosto do Outro no face a face [...]; é receber uma lição sobre um conteúdo que vem de fora e que traz mais do que o ‘eu’ contém”<sup>85</sup>. Além disso, requer a necessidade do diálogo na relação inter-humana, alicerçada no diálogo face a face de valores e de grupos, e interesses na sociedade em uma perspectiva ética, com efetivas práticas voltadas para o diálogo inter-religioso em defesa de uma sociedade pluralista.<sup>86</sup>

A intolerância vem ocorrendo diante de uma diversidade de questões e tem permeado as relações sociais nos últimos tempos. Para Vinagre Silva, a intolerância religiosa “é uma expressão que descreve atitudes fundadas em preconceitos e caracterizadas pela falta de respeito às diferenças de credos religiosos praticados por terceiros [...] em atos de perseguição”<sup>87</sup>. O que deve ser combatido a partir da Constituição Federal de 88 que em seu artigo 5º, inciso VI afirma a inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença. Assim, como a proposta 110 do Programa Nacional dos Direitos Humanos em que apresenta “prevenir e combater a intolerância religiosa, inclusive no que diz respeito a religiões minoritárias e a cultos afro-brasileiros”.<sup>88</sup> Também “garante que sejam assegurados os procedimentos imparciais e equitativos para a análise dos conflitos sociais”<sup>89</sup>. Dessa forma, a liberdade religiosa e o livre direito à crença estão marcados na CF.<sup>90</sup>

<sup>83</sup> HABERMA, J. *Entre naturalismo e religião: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009. p. 286.

<sup>84</sup> NETO, Alberto Paulo. A tolerância religiosa como princípio jurídico-político. In: PERONDI, Ildo; NETO, Alberto Paulo (Orgs.). *Intolerância e tolerância religiosa: análise e perspectiva*. São Paulo: Fons Sapientiae, 2017. p. 140.

<sup>85</sup> COSTA, M. L. *Levinas uma introdução*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 110-111.

<sup>86</sup> VINAGRE SILVA, Marlise. Liberdade, democracia e intolerância religiosa. In: SANTOS, Ivani dos; FILHO, Astrogildo Esteve (Orgs.). *Intolerância religiosa x democracia*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 128.

<sup>87</sup> VINAGRE SILVA, 2009, p. 128.

<sup>88</sup> BRASIL. *Diversidade religiosa e direitos humanos: Cartilha*. Brasília: Presidência da República; Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004. p. 23.

<sup>89</sup> NETO, 2017, p. 138.

<sup>90</sup> BRASIL, 1988a, p. 8.

### 1.3 Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Ensino Religioso

A Educação Infantil exerce sobre a sociedade um papel de destaque na sociedade, pois como visto é considerada a primeira etapa de ensino de qualquer sujeito e as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da são fundamentais para o pleno desenvolvimento de cada um. Nessa perspectiva, as condutas são voltadas para a essência humana, pois a religião possui princípios éticos e filosóficos, que são defendidos pela BNCC, tendo em vista que objetiva preparar a criança para que tenha senso crítico e discernimento para compreender o universo social e cultural. Na BNCC a Educação Infantil precisa fundamentar o Ensino Religioso, pautando-o na “valorização da pluralidade, lembrando do respeito as diferentes identidades sabendo lidar com as manifestações culturais de direitos humanos”<sup>91</sup>.

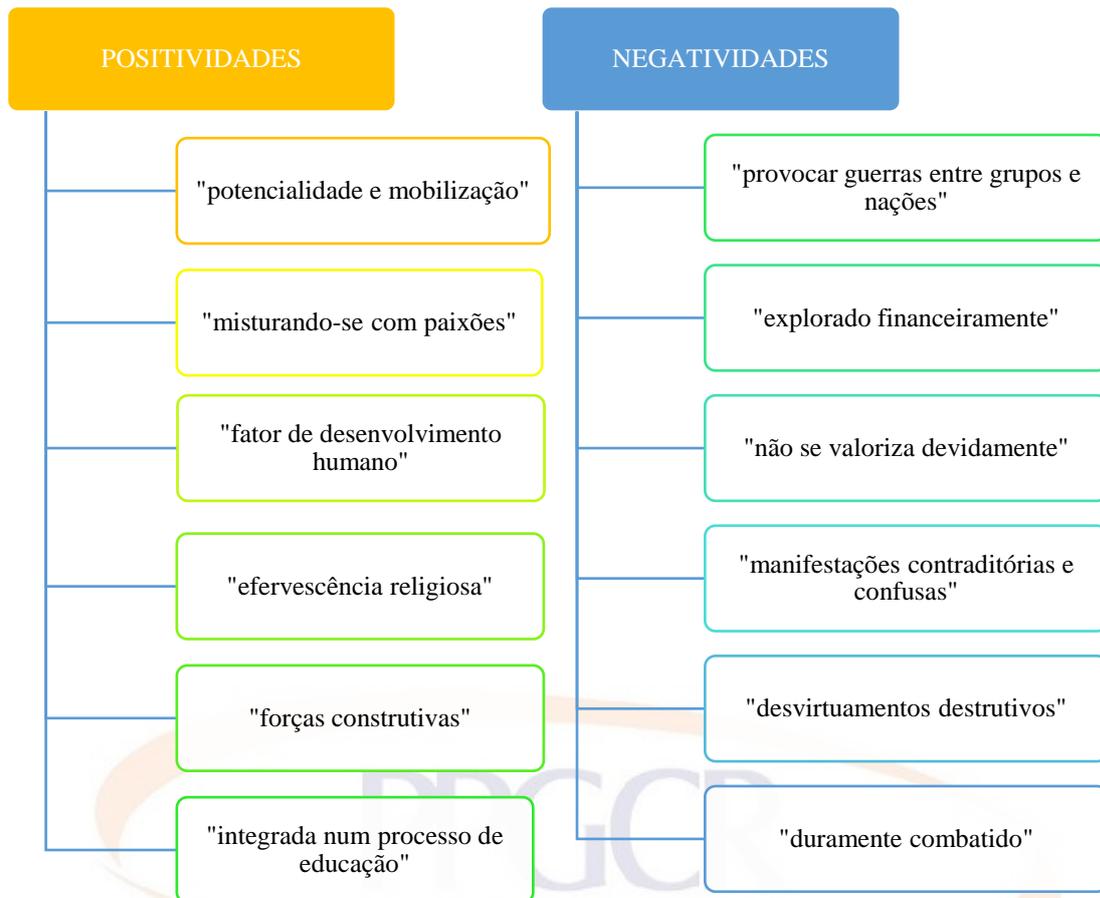
Nesse contexto, a pluralidade religiosa brasileira sempre foi motivo de discussões a respeito do sentimento religioso, do transcendente e do sobrenatural, e trouxe, por séculos, em seu bojo as restrições, o limite da dimensão do templo e os segredos histórico-culturais, como se fosse proibida qualquer divulgação. Entretanto, o século XX apresenta-nos um cenário um tanto quanto diferente, há “uma abertura generalizada. Percebem-se hoje como que uma avalanche de religiosidade, rompendo os diques onde, por vários séculos, correntes de pensamento, avanços científicos e as conquistas tecnológicas a tinham represado”.<sup>92</sup>

Ressaltam-se certas ambiguidades acerca da religiosidade que poderão ser melhor compreendidas a partir da figura 1.

---

<sup>91</sup> SANTOS, 2021, p. 10-11.

<sup>92</sup> RUEDELL, Pedro. *Trajetória do Ensino Religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul: Legislação e Prática*. Porto Alegre: Sulina, 2005. p. 15.

Figura 1: Ambiguidades da religiosidade<sup>93</sup>

Nesse sentido, observa-se que enquanto a religiosidade referir-se ao aspecto individual ou a uma experiência pessoal de espiritualidade, formada com base nas vivências religiosas do indivíduo.<sup>94</sup> Infelizmente o papel da educação religiosa, tão importante para a construção do verdadeiro humanismo atribuído à família está comprometido, pois, diante da crescente desagregação familiar e das profundas mudanças na constituição desta célula matriz social, tem sido transferido para a escola. Porque “esperam e necessitam receber aí [na escola] não apenas o ensino, mas também a educação que lhes possibilite a inserção ativa na vida social e profissional”<sup>95</sup>.

Justifica-se tal afirmação, partindo das discussões referentes à cultura infantil e cultura dos adultos, sob a ótica de compreender que o universo infantil que, até bem pouco tempo, trazia em seu bojo certezas, hoje traz questionamentos.<sup>96</sup> Dentre os quais destacam-se os

<sup>93</sup> Elaborado pela autora. Cf. RUEDELL, 2005, p. 15-16.

<sup>94</sup> VALENTE, G. A.; SETTON, M. G. J. Notas etnográficas sobre a religiosidade na escola. Cadernos Ceru, São Paulo, série 2, v. 25, n. 1, p. 179-195, junho de 2014. p. 180.

<sup>95</sup> RUEDELL, 2005, p. 16. (Acréscimos da autora).

<sup>96</sup> CAMPOS, Roberta Bivar Carneiro. Pesquisando o invisível: percursos metodológicos de uma pesquisa sobre sociabilidade infantil e diversidade religiosa. *Teoria & Sociedade*. n.17. jan./jun. pp. 148-175. 2009. p. 152.

modelos infantis que se apresentam para explicarem as práticas sociais e culturais dos adultos: o primeiro é o modelo determinista que “percebe a criança como objeto da cultura e da sociedade focando no processo de endoculturação e socialização”<sup>97</sup>; o segundo é o modelo construtivista que “vê a criança como sujeito ativo do processo de reprodução e mudança social e cultural”<sup>98</sup>; e o terceiro que “oferece um modelo conciliatório de reprodução interpretativa, segundo o qual as crianças ativamente contribuem para preservação ou reprodução da sociedade”<sup>99</sup>.

Isto posto, acredita-se que o terceiro modelo apresentado é o que melhor clarifica a respeito da construção de sentidos, partindo da premissa de que as crianças são “co-construtoras da própria infância e da sociedade, estando expostas as mesmas forças sociais a que os adultos estão, a exemplo da economia e das instituições”<sup>100</sup>.

Assim, a infância seria um termo referente a um grupo particular, por vezes delimitado pela faixa etária, por vezes delimitado pelo próprio valor embutido na palavra, que possui uma relação dialógica com o mundo que o cerca, seja o mundo das coisas, seja o mundo das pessoas.<sup>101</sup> Logo, se faz necessário adotar uma perspectiva de negociação contextual, na qual as crianças dentro de sua própria racionalidade (afinal elas de fato são atores sociais) negociam suas possibilidades de ação de acordo com aquilo que lhes é dado pelas interações e contextos sociais dos quais estão inseridas.<sup>102</sup>

Portanto, o papel da religião na infância está diretamente relacionado a construção de sentido, porque conforme ressalta os resultados das pesquisas de Braga, “a religião está impregnada no espaço escolar, [através de seus atores ou da comunidade escolar], “independentemente de se ter ou não ensino religioso”<sup>103</sup>. É o mesmo que dizer que as ações pedagógicas estarão implementadas de acordo com o perfil religioso de cada um influenciando na formação dos indivíduos. Seguindo a análise, inicialmente a escola foi administrada pela Igreja, e conseqüentemente, acabou por agregar o modelo religioso como prática, que na mesma linha de pensamento, “se serve do modelo criado pela Igreja Católica para formar seus fiéis, porém, com o objetivo de formar cidadãos”<sup>104</sup>. E observa-se que além do padrão estrutural, os aspectos religiosos também foram seguidos e incorporados na educação escolar:

<sup>97</sup> CAMPOS, 2009, p. 152.

<sup>98</sup> CAMPOS, 2009, p. 152.

<sup>99</sup> PIRES, Flávia Ferreira. *Quem tem medo de mal-assombro? Religião e Infância no Semi-árido Nordeste*. Tese de doutorado. PPGAS, Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2007. p. 19-20.

<sup>100</sup> PIRES, 2007, p. 20.

<sup>101</sup> PIRES, 2007, p. 21.

<sup>102</sup> CAMPOS, 2009, p. 153.

<sup>103</sup> BRAGA, Luiz Guilherme. *Na Lei e nas Escolas: Diferentes aspectos do ensino religioso no estado do Rio de Janeiro*. Debates do NERP, Religião e Políticas Públicas, v. 1, n. 14, UFRGS: 89-110. 2008. p. 99.

<sup>104</sup> VALENTE, 2020, p. 199.

A influência da Igreja sobre o espírito das crianças era preciso opor a da escola pública, laica, gratuita e obrigatória. [...] esta escola da República não era antirreligiosa, sua moral era a da Igreja revisitada pelo kantianismo filosófico. [...] essa escola pretendia ser tão ‘sagrada’ quanto a Igreja; ela visava também fundar uma moral comum e uma liberdade pessoal, ela situava-se, portanto, no mesmo plano universal que a Igreja ao tentar transformar fiéis em cidadãos.<sup>105</sup>

Até antes da Revolução Francesa, em pleno século XVIII, era estranho pensar a educação sem a religião, até porque os elementos religiosos estavam presentes em todos os aspectos sociais. Foi só na Constituição Republicana de 1891, já no século XIX, que se instituiu a separação Estado-Igreja, definindo que não haveria uma religião oficial no País e passando a responsabilidade do ensino para o Estado. Porém, essa situação não foi bem aceita pela Igreja Católica. “A instituição religiosa sempre teve consciência de que a escola é um ambiente de formação de sentidos e de modos de ser e, assim sendo, nunca quis perder seu poder, com o objetivo de dar continuidade à imposição de seus credos”<sup>106</sup>.

A partir dessa Constituição Republicana, Valente pontua que se inicia a intenção de se ter uma escola com princípios laicos, ao menos, nos documentos oficiais, porém, tal separação, Igreja-Escola, não perdurou.<sup>107</sup> Andrade cita que houve acirrado debate a respeito da laicidade escolar, por parte dos Pioneiros da Educação Nova e com o Manifesto de 1932, numa disputa entre “liberais” e “católicos”. E complementa que: “a corrente católica se mostrou com maior poder nesse contexto histórico e a disciplina ensino religioso passou a fazer parte do currículo escolar a partir da Constituição de 1934”<sup>108</sup>.

Conforme os autores Oliveira e Penin esse foi um dos assuntos mais discutidos na Constituição de 1946.<sup>109</sup> E seguindo essa linha do tempo, na CF de 1988, tem-se a afirmação de Oliveira, que a temática continuou nos discursos polêmicos, e numa demonstração de força e influência, foi “o suficiente para colocar essa disciplina no currículo escolar [do ensino fundamental], com oferecimento obrigatório e matrícula facultativa do aluno”<sup>110</sup>. A CF de 1988 reservou o Art. 210, que prescreve:

<sup>105</sup> DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 289-305, maio/ago. 2011. p. 290.

<sup>106</sup> WEILL, G. Historia de la idea laica en Francia en el siglo XIX. Sevilla: Comunicación Social, 2006. In: VALENTE, 2017. p. 200.

<sup>107</sup> VALENTE, 2017, p. 200.

<sup>108</sup> ANDRADE, M. A religião entra na escola. Por quê? Como? Ocupando qual lugar? In: *Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação*. 4-2014, p. 99-113. Porto. Anais... Porto: Universidade do Porto, 2014. p. 100.

<sup>109</sup> OLIVEIRA, R. P. ; PENIN, S. T. S. A educação na constituinte de 1946. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 12, n. 1/2, p. 261-288, jan./dez. 1986. p. 262.

<sup>110</sup> OLIVEIRA, R. P. A educação na nova constituição: mudar para permanecer. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 16-27, jan./jun. 1989. p. 17. (Acréscimos da autora).

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.<sup>111</sup>

E na LDB, nº 9.394/1996:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.<sup>112</sup>

Alterado pela Lei nº 9.475/1997 que modifica a redação inicial, tem-se que:

Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.<sup>113</sup>

Portanto, as referidas legislações, como já afirmado anteriormente, determinam o Fundamento Epistemológico e Pedagógico do Ensino Religioso, ao prescrever e reconhecê-lo como parte integrante da formação básica do cidadão, assegurando-lhe o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismo. Tendo em vistas que o “Ensino Religioso não pode perder de vista a contextualização da pessoa humana no tempo e no espaço, já que a visão [...] tem influencia profundamente a postura do ser humano frente à sociedade [...]”<sup>114</sup>.

Em 2010 o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio das Resoluções nº 04 e nº 07 reconheceram o ER como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos.

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;

<sup>111</sup> BRASIL, 1988a, p. 56.

<sup>112</sup> BRASIL, 1996, p. 15.

<sup>113</sup> BRASIL. *Lei nº 9.475/1997*. Secretaria de Educação Básica. [online].

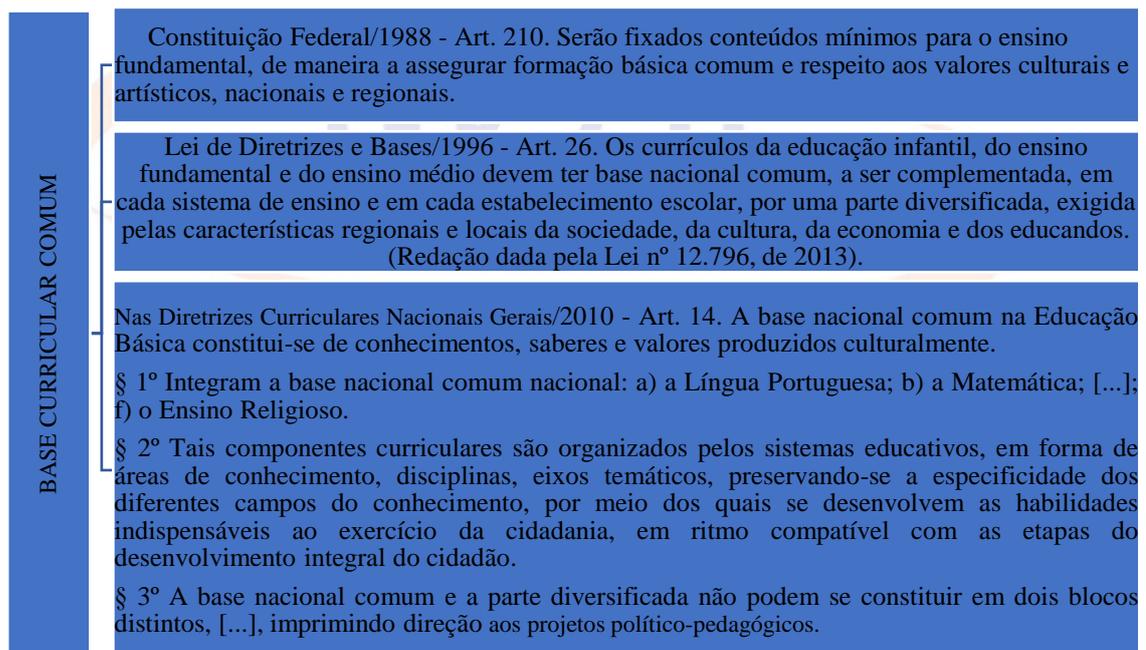
<sup>114</sup> BRAGA, Ederlaine Fernandes. *Ensino Religioso: disciplina integrante das diretrizes curriculares do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Departamento de Filosofia e Teologia, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2001. p. 10.

- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) a Educação Física;
- f) o Ensino Religioso.

§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.<sup>115</sup>

Seguindo o fluxo de legitimação, de modo a reiterar o compromisso da educação com a formação e desenvolvimento humano integral, foi previsto, em pelo menos três documentos oficiais, a existência de uma base curricular comum, observe o que enunciavam, na figura 2 a seguir:

Figura 2: Base Curricular Comum nos documentos oficiais. <sup>116\_ 117\_118</sup>



Diante do exposto, verifica-se que desde a elaboração até a promulgação desse documento máximo (BNCC), os desafios para sua consolidação não foram poucos, o processo democrático foi questionado e negado inúmeras vezes, tendo seus defensores que argumentar que sua construção permeou todos os âmbitos e entes federados, tendo recebido a contribuição

<sup>115</sup> BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais*. Secretaria de Educação Básica. [online]. p. 6.

<sup>116</sup> BRASIL, 1988a, p. 56.

<sup>117</sup> BRASIL, 1996, p. 10.

<sup>118</sup> BRASIL, 2010, p. 6.

da consulta pública nacional, além de ser sido elaborado coletivamente. Mesmo com algumas críticas, a parte, a BNCC constitui-se enquanto documento norteador para as práticas pedagógicas em todas as etapas e modalidades de ensino no Brasil, da Educação Básica.

Portanto, partindo das premissas normativas e em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, publicada, a última versão, em dezembro de 2017, contempla o ER não confessional, onde o ensino desse componente curricular (como é identificada a disciplina) deve atender aos seguintes objetivos:

- Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- Propiciar conhecimentos acerca do direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a constituição federal;
- Contribuir para que os educandos construam, a partir de valores, princípios éticos e de cidadania;
- Valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira.<sup>119</sup>

A BNCC também apresenta informações a respeito dos objetos de conhecimento de cada componente curricular, e no caso do ER o objeto de área da qual se ocupa é o conhecimento religioso, que por sua vez produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões).

Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade.<sup>120</sup>

Ressalta-se, contudo, que o ER pode e deve “tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção”<sup>121</sup>, mesmo sabendo que a formação e experiências pessoais influenciam a prática dos professores. Sobre esse fenômeno Weber denomina de afinidades eletivas, que como o próprio termo sugere, refere-se atração mútua “existente entre a ética religiosa [...] e a racionalidade prática da cultura

<sup>119</sup> BRASIL, 2017, p. 436.

<sup>120</sup> BRASIL, 2017, p. 436.

<sup>121</sup> SETTON, M. G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-110, jan./jun. 2002. p. 110.

capitalista moderna”<sup>122</sup>. Isto é, o professor tende a comportar-se de acordo com suas experiências e religiosidade que adquire em uma ou nas duas “agências socializadoras”: a família e a religião. Têm-se, na contemporaneidade, como instâncias socializadoras, a família, a escola e a mídia “que coexistem numa relação de interdependência”<sup>123</sup>. “Ou seja, são instâncias que configuram uma forma permanente e dinâmica de relação. Não são estruturas reificadas ou metafísicas que existem acima e por cima dos indivíduos”<sup>124</sup>.

Essas explicações preliminares reiteram a importância da laicidade na educação e muito mais especificadamente no ER.

O princípio da laicidade,<sup>125</sup> por vezes, fica circunscrito a interpretação semântica como desvinculação das relações políticas estatais da tutela da esfera religiosa. No campo da historiografia é mais relevante para o entendimento do processo de laicização pelo qual passou o Brasil desde o séc. XIX, ou seja, o uso do conceito clássico de laicidade referindo-se ao desligamento do Estado das chancelas da Igreja católica.<sup>126</sup>

Então, os conhecimentos trabalhados no ER precisam estar embasados “nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida”<sup>127</sup>.

A BNCC ainda acrescenta que:

O Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão.<sup>128</sup>

Percebe-se, mediante ao exposto que independente de no Ensino Fundamental, os conteúdos programáticos (denominados na BNCC de unidades temáticas), devem ser integrados à Educação Infantil, uma vez que não compõem os Direitos de Aprendizagem. Que por sua vez, estão em consonância com os objetivos gerais da Educação infantil, que como primeira etapa da Educação Básica, “deve colaborar com a ampliação do universo cultural das

<sup>122</sup> WEBER, Max. *A ética protestante e o “espírito” do Capitalismo*. Trad. De José Marcos M. de Macedo. São Paulo: Cia das Letras, 2004. p. 278.

<sup>123</sup> SETTON, 2002, p. 110.

<sup>124</sup> ELIAS, Norbert. Introdução à sociologia. Lisboa: Edições 70, 1970. In: SETTON. M. da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. Universidade de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan./jun. 2002. p. 110.

<sup>125</sup> “Com este termo entende-se o princípio da autonomia das atividades humanas, ou seja, a exigência de que tais atividades se desenvolvam segundo regras próprias, e não impostas de fora, com fins ou interesses diferentes que a inspiram. Esse princípio é universal e pode ser legitimamente invocado em nome de qualquer atividade humana legítima, entendendo-se por ‘legítima’, toda atividade que não obste, destrua ou impossibilite as outras”. ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 691.

<sup>126</sup> NOGUEIRA, Educação infantil religiosa no Brasil: ressonâncias das políticas públicas. *Revista Eletrônica Correlatio*. v. 16, n. 2, p. 229-254. Dezembro de 2017. p. 245.

<sup>127</sup> BRASIL, 2017, p. 436.

<sup>128</sup> BRASIL, 2017, p. 436.

crianças”<sup>129</sup>, que em conjunto nas intervenções educativas e construções coletivas auxiliam no processo de aprendizagem.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 29/06/2021.



---

<sup>129</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. (Cidade). Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. *Proposta Pedagógica da educação Infantil do Município de Vila Velha: desvelando histórias...produzindo saberes.* Vila Velha - ES: Prefeitura Municipal de Vila Velha, 2008. p. 60.

## 2 O PROCESSO DE APRENDIZADO DA CRIANÇA

O processo de aprendizado da criança parte da premissa de que mesmo sendo dotada de capacidades, a atenção e valor, que lhes são próprios, por muitos séculos foi ignorada, pois, só passou a receber algum reconhecimento legal a partir da Constituição de 1988. A aprendizagem era passada de geração a geração e não havia lugar na escola para agregar o cotidiano infantil até que completasse os sete anos, e “tudo indica que a idade de sete anos marcava uma etapa de certa importância. Era a idade geralmente fixada pela literatura moralista e pedagógica do século XVII, para entrar na escola ou começar a trabalhar”<sup>130</sup>. Nesse sentido, o capítulo versa a respeito do processo de aprendizado da criança na primeira infância bem como sobre o desenvolvimento infantil na perspectiva da aprendizagem.

### 2.1 Uma reflexão sobre a importância do aprendizado na primeira infância

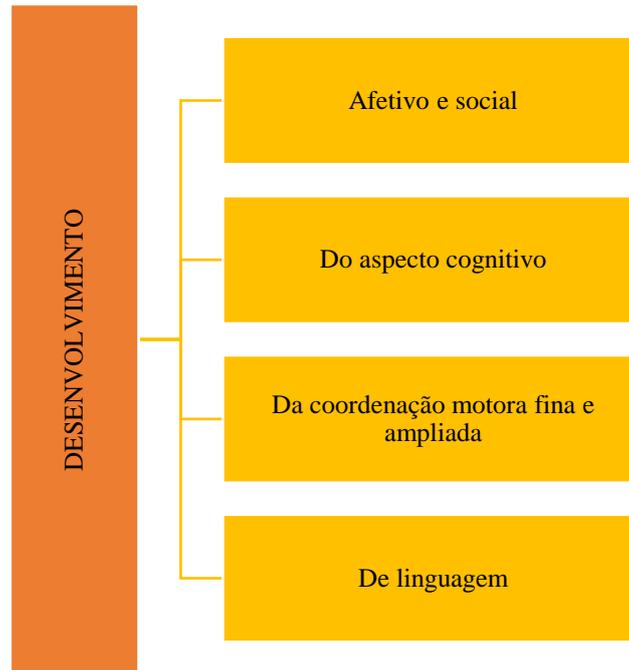
A Educação Infantil surgiu no Brasil para atender as necessidades advindas do núcleo familiar, tendo em vista que a mulher ao se inserir no mercado de trabalho precisava de algum espaço onde os/as filhos/as fossem cuidados. Percebe-se que neste primeiro momento, o objetivo das “creches” era meramente para prestarem assistência e as mudanças vieram após muitas manifestações dos movimentos sociais que lutaram para que a Constituição Federal, ao rever suas leis, incluíssem em seu artigo 208, parágrafo IV, que “é dever do Estado o direito à creche e pré-escola para crianças de 0 a 6 anos de idade”<sup>131</sup>.

E nesse ínterim, ressalta-se que o aprendizado na primeira infância visa o desenvolvimento de habilidades: cognitivas, psicomotoras e socioafetivas, o que demanda que as instituições precisam proporcionar situações de experiências positivas e significativas de aprendizagem. Conforme a figura a seguir, é possível vislumbrar quais são os aspectos que envolvem as habilidades.

---

<sup>130</sup> ARIÈS, P. *A história social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 1981. p. 46; p. 11.

<sup>131</sup> BRASIL. *Constituição 1988*. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988a. p. 28.

Figura 3: Habilidades da primeira infância.<sup>132</sup>

Mesmo com o desenvolvimento de todas as habilidades é preciso salientar que a formação da criança necessita que seja vista como um ato inacabado, que também receba o olhar e o trabalho referente à educação socioemocional, das inserções tecnológicas, recursos e metodologias de aprendizagem. Inclusive, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI),<sup>133</sup> é preciso considerar a necessidade da complementaridade entre o cuidar-educar-brincar na prática pedagógica, porque o processo de educar ocorre de diversas maneiras, ou seja:

Educar significa, portanto, 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 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 corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.<sup>134</sup>

Sendo assim, educar encontra-se próximo, senão, intrínseco ao processo de aprendizagem, compreendido como a “capacidade de aprender” e o aprendido, que

<sup>132</sup> BRITES, Luciana. *O que são as habilidades na educação infantil?* Instituto Neuro Saber. 2019, s/p. [online].

<sup>133</sup> BRASIL. *Referencial curricular para a educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. v. 1-3, Brasília: MEC; SEB, 1998c, p. 23.

<sup>134</sup> BRASIL, 1998c, p. 23.

corresponde ao “conteúdo a ser aprendido”<sup>135</sup>. E a importância do aprendizado na fase da primeira infância reside no fato de que por ser o período dos 0 (zero) aos 6 (seis) anos de idade,

É um período crucial no qual ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como a aquisição de capacidades fundamentais que permitirão o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas. Crianças com desenvolvimento integral saudável durante os primeiros anos de vida têm maior facilidade de se adaptarem a diferentes ambientes e de adquirirem novos conhecimentos, contribuindo para que posteriormente obtenham um bom desempenho escolar, alcancem realização pessoal, vocacional e econômica e se tornem cidadãos responsáveis.<sup>136</sup>

Ou seja, a partir da concepção, do início da vida, inicia-se a aprendizagem, portanto, bem antes ao período escolar, a criança tende a desenvolver nos aspectos físicos, cognitivo e socioemocional.<sup>137</sup> É na primeira infância, em especial, que tal aprendizagem recebe influências do meio social, político, familiar, cultural, dentre outros, por meio das interações e brincadeiras.

A criança aprende no ambiente de seus relacionamentos, que por sua vez afetam todos os aspectos de seu desenvolvimento. A promoção do desenvolvimento integral saudável, com nutrição e cuidados de saúde adequados, ambiente familiar afetivo, seguro e estimulante, relações estáveis e incentivadoras, além da oferta de educação de qualidade, fornecem o alicerce para que cada criança viva bem no presente e alcance seu potencial pleno no futuro.<sup>138</sup>

De acordo com alguns membros (autores) colaboradores do Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância,<sup>139</sup> é de responsabilidade do desenvolvimento cerebral toda a aprendizagem que ocorre a partir do início do período gestacional e em especial na fase da primeira infância. E sabe-se que a ciência é capaz de afirmar que o cérebro, no período intrauterino, “começa a se desenvolver entre a segunda e terceira semana após a concepção, seguindo com a formação das primeiras células cerebrais, os neurônios, e das conexões entre os neurônios chamadas sinapses”. Esse órgão, de fundamental importância e alto grau de

<sup>135</sup> COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. *Estudo nº 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem*. 2014, p. 3. [online].

<sup>136</sup> SHONKOFF, J.; PHILLIPS, D (Eds.) *Dos neurônios aos bairros: A Ciência do Desenvolvimento na Primeira Infância*. Comitê em Integrando a Ciência do Desenvolvimento na Primeira Infância, Conselho de Administração Crianças, Jovens e Famílias, Comissão de Comportamento e Social Ciências e Educação, Conselho Nacional de Pesquisa e Instituto de Medicamento. Washington, DC: The National Academies Press; 2000 *apud* COMITÊ, 2014, p. 4. (Tradução livre).

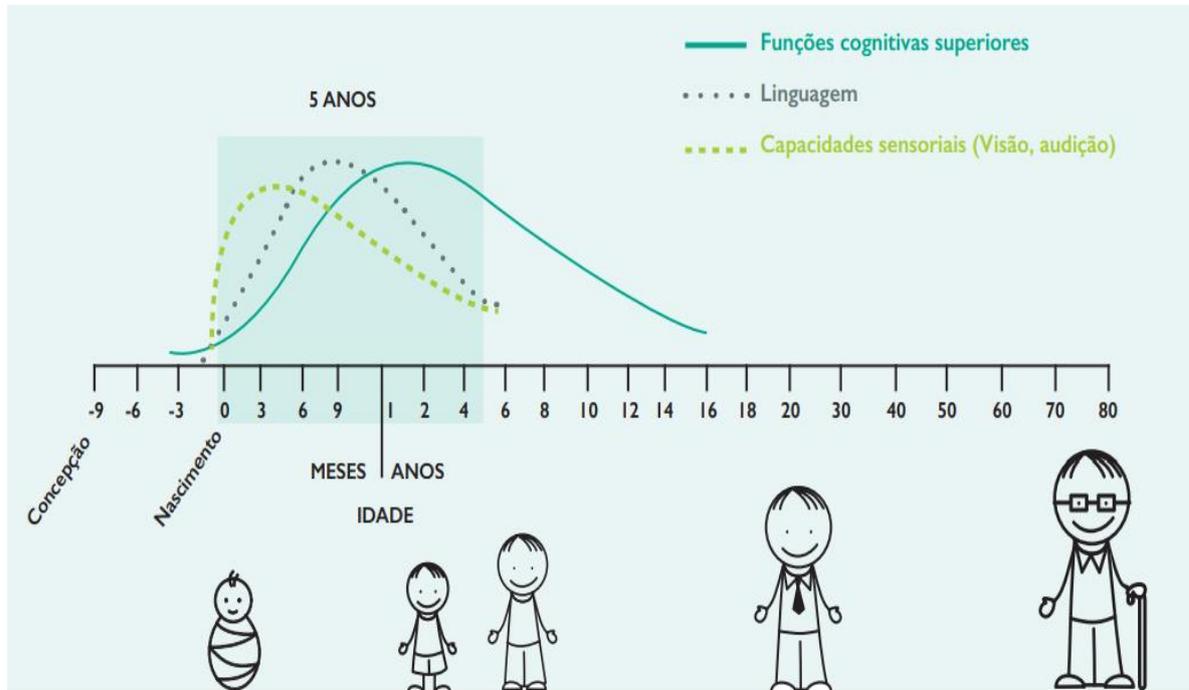
<sup>137</sup> Conselho Científico Nacional da Criança em Desenvolvimento. *Jovens crianças se desenvolvem em um ambiente de relacionamento*. 2004. *apud* COMITÊ. 2014, p. 4.

<sup>138</sup> COMITÊ, 2014, p. 4.

<sup>139</sup> KOLB, B; MYCHASIUK, R; MUHAMMAD, A; GIBB, R. Plasticidade cerebral em o cérebro em desenvolvimento. *Progress in Brain Research*. 2013; 207: 35–64; BRENTANI, H; POLANCZYK, G. Estudos brasileiros de risco pré e perinatal: fatores para a saúde mental infantil. Manuscrito não publicado. 2013; SHONKOFF; PHILLIPS, 2014 (Tradução livre) *apud* COMITÊ, 2014, p. 4.

complexidade é formado pelos neurônios e sua própria rede de circuitos, que são conectados às diversas regiões cerebrais por meio de impulsos elétricos. Veja a figura 4 a seguir,

Figura 4: Formação de novas sinapses.<sup>140</sup>



Tem-se, portanto, na fase da primeira infância, um período rico de formação de novas sinapses entre os neurônios: a área da linguagem e a área das capacidades sensoriais, se estabelecem em maior número até aos seis anos, enquanto a área das funções cognitivas superiores se desenvolve em maior proporção até essa idade, estendendo-se até o início da idade adulta, o que pode ocorrer até, aproximadamente, os 17/18 anos de idade. Em decorrência,

desses processos ao longo dos primeiros anos de vida modifica a estrutura do cérebro sob influência das experiências vividas, resultando no impressionante desenvolvimento neurológico que permite que a criança gradualmente adquira novas capacidades como emitir os primeiros sons até falar, aprimorar o controle motor até sentar, engatinhar e caminhar, e assim por diante.<sup>141</sup>

Ressalta-se, ainda, que o desenvolvimento do cérebro acontece sistematicamente e estará em desenvolvimento até o início da fase adulta, contudo, o processo de desenvolvimento dos circuitos neuronais ocorre gradualmente sobre aqueles já estabelecidos, daí a importância da formação dos circuitos fundamentais nos primeiros anos de vida para o desenvolvimento

<sup>140</sup> Fonte: Adaptado de Nelson, Charles A., 2000. In: SHONKOFF; PHILLIPS, 2014 (Tradução livre) *apud* COMITÊ, 2014. p. 4.

<sup>141</sup> FOX, S.; LEVITT, P.; NELSON, CA. Como o tempo e a qualidade do início das experiências influenciam o desenvolvimento da arquitetura do cérebro. *Desenvolvimento infantil*. 2010, p. 28-40. (Tradução livre) *apud* COMITÊ, 2014. p. 4.

futuro. Inclusive, o cérebro pode se modificar e se modifica, como resposta à experiência e aos estímulos que recebe, ao que denomina-se de plasticidade cerebral<sup>142</sup>, no qual seja, “a capacidade de constante remodelação, não só da função, mas de sua estrutura, influenciada pela experiência e que se estende ao longo da vida”<sup>143</sup>.

As habilidades de controle de impulsos, capacidade de redirecionar atenção e de obediência às regras estão relacionadas as funções cognitivas de atenção, memória, planejamento, raciocínio e criticidade, que inicia seu desenvolvimento na primeira infância. E os “circuitos cerebrais responsáveis por tais funções serão refinados durante adolescência até a maioridade, mas as conexões fundamentais começam a se estabelecer nos primeiros anos de vida”<sup>144</sup>. Nesse ínterim, tem-se a qualidade das relações socioafetivas, onde as interações realizadas entre a criança e seu cuidador (seja do núcleo familiar, social ou escolar), são decisivas para a construção dos circuitos cerebrais influenciados pelas experiências no início da vida, pois, “a aquisição de competências mais complexas no futuro depende de circuitos mais fundamentais que surgem nos primeiros meses e anos de vida”<sup>145</sup>.

Destaca-se que existem dois aspectos dicotômicos dos chamados Períodos Sensíveis, compreendidos como “momentos de maior capacidade de modificação e maleabilidade dos circuitos cerebrais em resposta a determinada experiência ambiental”<sup>146</sup>, o primeiro é que permitem a construção de habilidades e o segundo é que podem se tornar “uma grande janela de vulnerabilidade a potenciais efeitos nocivos do meio”.<sup>147</sup> Então, na primeira infância, a estrutura cerebral apresenta um processo próprio, que pode ser compreendido a partir da figura 5.

<sup>142</sup> Plasticidade cerebral: Estado dinâmico natural do cérebro que permite modificações fisiológicas e estruturais, sinápticas e não-sinápticas em resposta a alterações do meio. COMITÊ, 2014. p. 4.

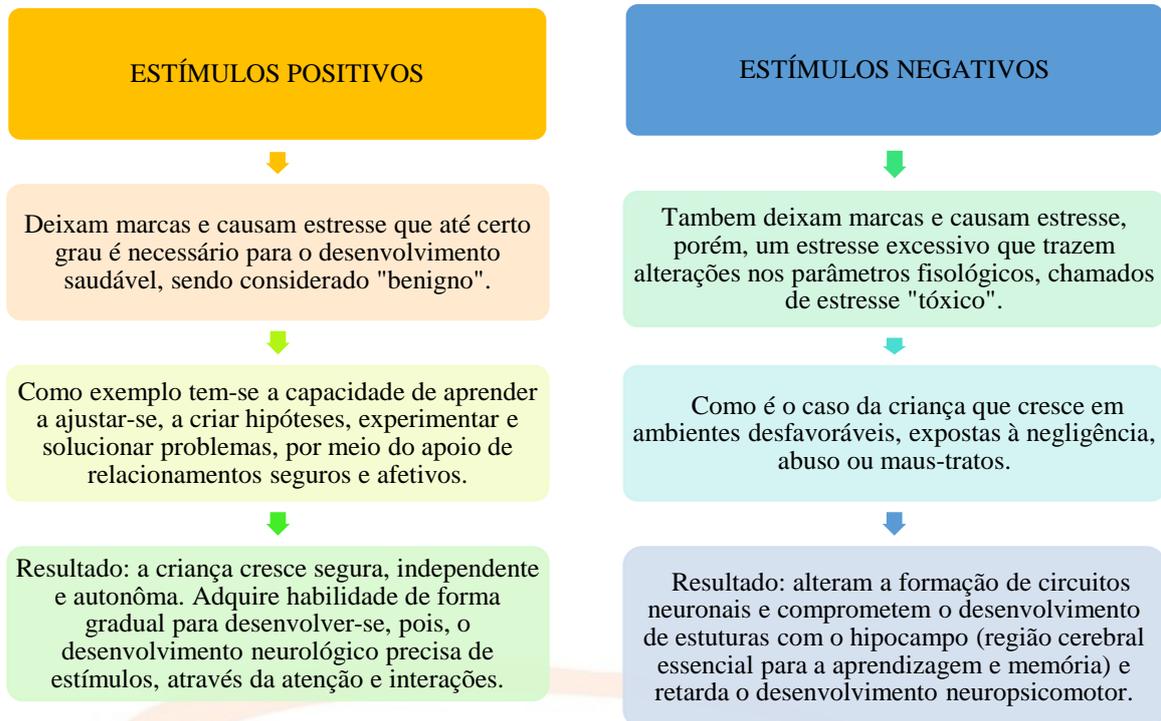
<sup>143</sup> SINGER, W. Desenvolvimento e plasticidade do processamento cortical. *Arquiteturas. Ciência*, 1995, p. 758–764 (Tradução livre) *apud* COMITÊ, 2014. p. 4.

<sup>144</sup> FOX; LEVITT; NELSON, 2010 *apud* COMITÊ, 2014, p. 5; SHONKOFF; PHILLIPS, 2014 *apud* COMITÊ, 2014, p. 5.

<sup>145</sup> KNUDSEN, EI. Períodos sensíveis no desenvolvimento do cérebro e comportamento. *J Cognitive Neuroscience*. 2004; 16 (8): 1412–25 (tradução da autora) *apud* COMITÊ, 2014; p. 4.

<sup>146</sup> COMITÊ, 2014, p. 4.

<sup>147</sup> SHONKOFF, JP; BOYCE, WT; McEWEN, BS. Neurociência, molecular biologia e as raízes infantis das disparidades de saúde: construindo um novo quadro de promoção da saúde e prevenção de doenças. *JAMA*. 2009; 301 (21): 2252–9 (tradução livre) *apud* COMITÊ, 2014, p. 4.

Figura 5: Estrutura cerebral.<sup>148</sup>

Sendo assim, pode-se inferir que a estrutura cerebral por ser receptiva aos estímulos (positivos e negativos) tende a desenvolver-se de forma adequada ou não, o que comprometerá outros órgãos e sistemas vitais, como o coração e o sistema imunológico. O que justifica os riscos do aparecimento de doenças agudas (infecções) e problemas de saúde na vida adulta (doenças cardiovasculares, diabetes, depressão, entre outras afecções), caso seja exposta aos estímulos negativos com maior incidência.

O desenvolvimento do indivíduo é dinâmico e acontece por causa de três aspectos: 1. fatores genéticos; 2. condições do meio; 3. comportamento pessoal.<sup>149</sup>

A forma como interage com cada um desses aspectos será determinante para o seu desenvolvimento, ou seja, as interações que desencadeará no meio ambiente físico (com as coisas) e com o meio ambiente social (com as pessoas) serão suas respostas, suas aprendizagens, desde o seu nascimento. Os relacionamentos socioafetivos auxiliam as crianças a experienciarem e aprenderem, além de influenciar todos os aspectos do desenvolvimento infantil.

<sup>148</sup> Fonte: Elaboração da autora. Cf. COMITÊ, 2014, p. 4-5.

<sup>149</sup> FOX, S.; LEVITT, P. ; NELSON, CA. *Como o tempo e a qualidade do início das experiências influenciam o desenvolvimento da arquitetura do cérebro*. Desenvolvimento infantil. 2010, p. 28-40. (Tradução livre) apud COMITÊ, 2014, p. 6.

O que a criança aprende na primeira infância ficará registrado em seu subconsciente, e, sabe-se, que o funcionamento do cérebro e dos neurônios são os responsáveis pelos comportamentos humanos.

Em resumo, para fenômenos complexos, modelos complexos. Esse princípio vale tanto para a compreensão das dimensões biológicas humanas (corpo, fisiologia, neurologia, etc.) quanto para as dimensões culturais (religião, ritualística, vida em grupo e em sociedade, economia, etc.).<sup>150</sup>

E partindo para o aspecto do desenvolvimento do aprendizado na primeira infância associa-se a contribuição da biologia, que como área que estuda a vida, os seres vivos e os modos como esses organismos vivem e funcionam, tem nos dias de hoje, experienciado um processo de dissecação pelo qual passou o corpo humano, “que chegamos simplesmente a um mundo bioquímico, se não molecular e mesmo atômico, com a dispensa de recursos espirituais para explicá-lo em seu funcionamento”<sup>151</sup>.

Deste modo, ao associar as práticas fisiológicas de alguns comportamentos é possível observar intuitivamente que os *corpos* em ação estão inseridos de um modo bastante dinâmico nas práticas religiosas. Por exemplo, os sentimentos e emoções são instâncias relacionadas às dimensões biofisiológicas, porém, revestidas de significados culturais.<sup>152</sup> Nesse processo de esclarecimento, há necessidade de descrever sobre o desenvolvimento infantil na perspectiva da aprendizagem, tendo em vista que conforme descrito anteriormente, a criança aprende e desenvolve competências na primeira infância que lhe servirão de base para toda a sua vida social, moral e política.

## 2.2 O desenvolvimento infantil na perspectiva da aprendizagem

Vale destacar que a partir da concepção até os fins de seus dias, o ser humano vive sistematicamente de mudanças e aprendizagens, como sendo o resultado das interações que acontecem entre a parte biológica e os meios social e cultural ao qual pertence, denominado de desenvolvimento humano.<sup>153</sup> O desenvolvimento humano, por sua vez, é contextualizado, holístico e histórico (porque ocorre durante ao longo de sua vida), que causa transformações e

<sup>150</sup> CAZROTTO, José Luiz. Ciências biológicas, neurociências e religião *apud* USARSKI, Frank; PASSOS, João Décio. (Orgs.). *Compêndio de ciência da religião*. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013. p. 368.

<sup>151</sup> CAZROTTO *apud* USARSKI, 2013, p. 367.

<sup>152</sup> CAZROTTO *apud* USARSKI, 2013, p. 369.

<sup>153</sup> MATTA, Isabel. Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta, 2001, s/p; PAPALIA; Diana; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. *O mundo da criança*. 8. ed. Lisboa: McGraw-Hill, 2001. p. 13.

provoca (re)organizações ao nível das suas estruturas físicas, psicológicas e sociais, em integração.<sup>154</sup> É na fase da primeira infância que toda a aprendizagem que a criança faz sobre si própria, sobre os seus próximos e sobre o meio social, determinará o que será enquanto adulta, por isso, que o conhecimento da criança é fundamental para os profissionais de educação, tendo em vista que nessa interação acontece a ação educativa.<sup>155</sup>

Núñez apresenta uma interessante perspectiva de compreensão acerca da fragmentação do desenvolvimento humano, quando afirma existir diferentes dimensões da condição humana.<sup>156</sup> E partindo dessa premissa, ressaltando o aspecto integrado do desenvolvimento humano, faz-se necessário apresentar três tipos de domínios: do desenvolvimento físico-motor, cognitivo e psicossocial.<sup>157</sup>

Primeiro, o desenvolvimento físico-motor: inicialmente diz respeito ao crescimento da criança nos primeiros anos de vida. Nessa fase o crescimento acontece de forma mais observável e acentuada, em comparação com os demais períodos da vida.<sup>158</sup> Como o processo de desenvolvimento é gradual,<sup>159</sup> posteriormente acontecem as transformações com as aprendizagens iniciais: ao nascer a criança quase não demonstra controle sobre o seu corpo e os movimentos são descoordenados, processualmente inicia controlando os membros superiores (lei céfalo-caudal) e no sentido do centro do corpo para fora (lei próximo-distal). Apresenta-se um quadro explicativo, com as principais características desse processo de desenvolvimento.

<sup>154</sup> NÚÑEZ, Rafael Sanz. Educación infantil de 0 a 3 años: una guía práctica. Valladolid: Editorial de la Infancia, 2005, s/p. ; TAVARES, José et al. *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2007 *apud* DIAS, IS; CORREIA, S; MARCELINO, P. Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 7, n. 3, p. 9-24. 2007, p. 11.

<sup>155</sup> PORTUGAL, Gabriela. Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In: Conselho Nacional de Educação (Org.). *Relatório do estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Ministério da Educação, 2009. p. 15.

<sup>156</sup> NÚÑEZ, 2005, s/p.

<sup>157</sup> PAPALIA *et al.*, 2001, p. 13.

<sup>158</sup> TAVARES *et al.*, 2007 *apud* DIAS; CORREIA; MARCELINO, 2007, p. 11.

<sup>159</sup> MATTA, 2011; PAPALIA *et al.*, 2001, p. 169.

Quadro 1: Desenvolvimento físico-motor.<sup>160</sup>

PERÍODO	DESCRIÇÃO
<b>Dois meses</b>	Durante os dois primeiros meses de vida aprende a segurar o pescoço e, aos quatro meses, senta-se necessitando da ajuda de um suporte. <sup>161</sup>
<b>Quatro meses</b>	
<b>Quatro a seis meses</b>	O rastejar e o gatinhar surgem como as primeiras tentativas de movimentação intencional por volta dos quatro/seis meses. <sup>162</sup>
<b>Cinco a seis meses</b>	“Neste período, o bebê sofre importantes e aceleradas modificações, tais como gatinhar, sentar, andar e falar”. <sup>163</sup>
<b>Sete meses</b>	Com cerca de sete meses, senta-se sozinha sem qualquer suporte. As primeiras tentativas de se colocar na posição bípede surgem por volta dos oito/nove meses, apoiando-se, porém, em alguma coisa.
<b>Oito a nove meses</b>	Apenas por volta dos onze meses é que a criança consegue andar com alguma ajuda. <sup>164</sup>
<b>11 meses</b>	
<b>A partir das aprendizagens e maturação física e psicológica</b>	O andar “não se adquire de repente”, <sup>165</sup> sendo necessários alguns meses até que se torne mais autônoma. <sup>166</sup> Ao aprender a andar, a criança liberta as mãos para outras descobertas e aprendizagens.

As etapas podem variar de criança para criança, as fases não são estáticas e iguais para todas, pois, é preciso considerar as individualidades, capacidades e nível de desenvolvimento, pois, “cada criança é semelhante às outras crianças em alguns aspectos, mas é única em outros aspectos”<sup>167</sup>.

Segundo, o desenvolvimento cognitivo: está relacionado as capacidades cognitivas desenvolvidas com maior evidência nos três primeiros anos de vida das crianças, por meio do interesse pelo meio ambiente social e cultural e à sua necessidade de comunicar-se.<sup>168</sup>

<sup>160</sup> FONTE: Construído pela autora adaptado de DIAS, I. S.; CORREIA, S.; MARCELINO, P. Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 7, n. 3, p. 9-24. 2007. p. 11-12.

<sup>161</sup> MATTA, 2001, s/p.

<sup>162</sup> PAPALIA *et al.*, 2001, p. 19.

<sup>163</sup> TAVARES *et al.*, 2007, p. 44.

<sup>164</sup> MATTA, 2001, s/p.

<sup>165</sup> BRAZELTON, T. Berry. *O Grande Livro da Criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. 9 ed. Lisboa: Editorial Presença, 2006. p. 166.

<sup>166</sup> BÉBE, Maurice. *O meu filho dos 12 meses aos três anos*. Porto: Porto. 1981. p. 17.

<sup>167</sup> PAPALIA *et al.*, 2001, p. 9.

<sup>168</sup> TAVARES *et al.*, 2007, p. 45.

Com quatro meses, aproximadamente, a criança é capaz de se concentrar no que vê, toca e ouve, sem perder o controle.<sup>169</sup> “Alguns bebês (*sic.*) sorriem e balbuciam naturalmente, absorvendo os sons e imagens, dormindo regularmente e comendo sem problemas”<sup>170</sup>.

Desde que nasce a criança consegue reagir aos ruídos, pois, além de detectar, orienta o olhar e a cabeça na direção do mesmo, e aprende a usar e a entender os sinais que expressa pelo comportamento, expressão corporal e postura corporal. Também, “é capaz de discriminar características rítmicas e melódicas em diferentes tipos de sequências sonoras, revelando alterações nas suas respostas”<sup>171</sup>.

Têm-se algumas características comuns do desenvolvimento cognitivo da criança, de acordo com o período de nascimento: com dois anos o bebê é capaz de ordenar e de guardar objetos pessoais, de construir torres de sete cubos,<sup>172</sup> de identificar três a cinco desenhos,<sup>173</sup> de examinar e de agarrar pequenos objetos. Entre os dez e quatorze meses inicia-se a fase da fala linguística, a partir dos doze meses consegue pronunciar algumas palavras, começa a fazer relação das palavras com significado,<sup>174</sup> e ainda fala palavras que não consegue compreender.<sup>175</sup>

Já com dezoito meses, aproximadamente, a criança utiliza-se a “pré-frase, constituída por dois ou vários termos dispostos segundo a importância afetiva que a criança lhe atribui”<sup>176</sup>. No decorrer desse período é que a criança manifesta alto grau de interesse por tudo que lhe cerca, tornando-se perguntadora, momento que a curiosidade e as experiências estão latentes, momento de inúmeras aprendizagens, o que inclui as palavras novas por meio da ampliação do vocabulário<sup>177</sup> e as invenções de palavras.<sup>178</sup> Consegue também nomear os objetos conhecidos, conversar sozinha com os brinquedos e elabora pequenas frases.<sup>179</sup>

Destaca-se no desenvolvimento cognitivo a fase do egocentrismo infantil, demarcado por características de centralidade em si mesma, devido ao fato de que ainda na primeira infância, a criança não demonstra capacidade de colocar-se no lugar do outro e

<sup>169</sup> DIAS; CORREIA; MARCELINO, 2007, p. 12.

<sup>170</sup> BRAZELTON, 2006, p. 157.

<sup>171</sup> MATTA, 2001, p. 125.

<sup>172</sup> ROJO, Carmen Calvo *et al.* *Lua cheia 2-3 anos*. Material de apoio didático. São Domingos de Rana: Mundicultura, 2006. p. 22.

<sup>173</sup> GISPERT, Carlos. *Programa de formação de educadores*. Psicologia Infantil e Juvenil, n. 1. Lisboa: Liarte, 1996. p. 79.

<sup>174</sup> PAPALIA *et al.*, 2001, p. 20.

<sup>175</sup> BRAZELTON, 2006, p. 158.

<sup>176</sup> DELMINE, Roger; VERMELEN, Sonia. *O Desenvolvimento Psicológico da criança*. 2. ed. Porto: Asa, 2001. p. 54.

<sup>177</sup> DELMINE; VERMELEN, 2001, p. 55.

<sup>178</sup> MUCCHIELLI, Roger. *A personalidade da criança: sua formação do nascimento até ao fim da adolescência*. 6.ed. Lisboa: Livraria Clássica. 1992. 55.

<sup>179</sup> ROJO *et al.*, 2006, p. 22.

compreender/respeitar o outro, teoria apresentada por Piaget. Contudo, alguns autores<sup>180</sup> salientam que a criança não é tão egocêntrica assim, como Piaget apresenta, e ressaltam que a criança é capaz de demonstrar empatia.<sup>181</sup>

Terceiro, o desenvolvimento psicossocial: está diretamente relacionado ao desenvolvimento social, pois, desde que nasce o ser humano precisa desenvolver-se adequadamente nos diferentes contextos que implicam valores, comportamentos, regras e atitudes, aspectos externos ao seu desenvolvimento pessoal, porém, intrínseco a ele. O meio ambiente social é indispensável ao seu desenvolvimento psicossocial, uma vez que é nesse contexto que o ser humano “começa a ter consciência de que existe um mundo externo a si. É nesse mundo que aprende sobre si, a estar e a comunicar-se com os outros, pois, a primeira infância é um período de mudanças significativas no que diz respeito ao desenvolvimento social.”<sup>182</sup>

A criança a partir das primeiras seis semanas, ou até a oitava semana, já utiliza a linguagem não-verbal como forma de comunicar-se com o próximo, o sorriso e o choro<sup>183</sup> são exemplos típicos e marcantes nesse período.<sup>184</sup> Até os primeiros três meses o bebê apresenta oscilações de humor,<sup>185</sup> com o passar do tempo, entre os quatro e seis meses, emerge a ternura, confiança e intimidade com os adultos e com seus próximos.<sup>186</sup> Com doze meses, o forte apego da criança com a progenitora ou com aquela pessoa que cuida a maior parte do tempo dela fica acentuado, além de manifestar insatisfação quando há separação ou quando sente ausência dessas.<sup>187</sup>

Percebe-se que com vinte e quatro meses (3 anos de idade) os conflitos são inevitáveis, justifica-se essa afirmativa, pois, a criança está inserida no contexto da necessidade de afeto e de independência, concomitantemente: “os terríveis dois anos são uma manifestação normal da necessidade de autonomia”<sup>188</sup>, o que ocasiona um período de oposição em duas áreas fundamentais: nas brincadeiras (demolir e construir) e na alimentação (repugnância e preferências por alimentos).<sup>189</sup>

---

<sup>180</sup> PAPALIA *et al.*, 2001, p. 22.

<sup>181</sup> YARROW, M.R. Altruism in children. Paper presented at program, Advances in Child Development Research, Academy of Sciences New York, 1978 *apud* PAPALIA *et al.*, 2001. p. 22.

<sup>182</sup> DIAS; CORREIA; MARCELINO, 2007, p. 13.

<sup>183</sup> MATTA, 2001, p. 126.

<sup>184</sup> BRAZELTON, 2006, p. 158.

<sup>185</sup> BOUFFARD, 1982.

<sup>186</sup> BRAZELTON, 2006, p. 159.

<sup>187</sup> BÉBE, 1981; PAPALIA *et al.*, 2001, p. 20.

<sup>188</sup> PAPALIA *et al.*, 2001, p. 169.

<sup>189</sup> PAPALIA *et al.*, 2001, p. 169.

Ainda nesse período, demonstra certa dificuldade em partilhar, preferindo brincar sozinha,<sup>190</sup> porém, também brinca com seus pares e às vezes morde.<sup>191</sup> A partir dos trinta e seis meses (3 anos de idade) a criança tende a apresentar-se mais arrumada, obediente e amável,<sup>192</sup> demonstra afeto, compaixão e culpabilidade, além de (re) conhecer nas imagens as pessoas conhecidas.<sup>193</sup> Essa socialização inicial ainda está cheia de dicotomias, ao mesmo tempo que gosta de estar num grupo, da companhia de outras pessoas e crianças, demonstra dificuldade de respeitá-las e de relacionar-se adequadamente,<sup>194</sup> além de depender sempre dos cuidados de outras pessoas.

Convém ressaltar que mesmo que existam especificidades para cada dimensão do desenvolvimento da criança, as mudanças que ocorrem numa ou noutra dimensão trazem, conseqüentemente, outras mudanças/alterações nos demais domínios. A cada capacidade aprendida ou conhecimento adquirido, abre-lhe espaço para novas experiências e interações até então desconhecidas, ampliando assim, seu desenvolvimento e nível de superação, nesse sentido, tomando ciência que é capaz de aprender.

Todo o processo de desenvolvimento da criança encontra-se influenciado por um contexto familiar, histórico e cultural, por meio das interações, além de precisar ser compreendido como único e específico para cada pessoa.<sup>195</sup> Neste sentido, os contextos educacionais carecem de maior atenção e reflexão quanto à responsabilidade de proporcionar às crianças nesta primeira fase da sua vida oportunidades para aprender ativamente e para desenvolver-se de forma harmoniosa, organizando-se intencionalmente.<sup>196</sup> E sabe-se que o papel da creche ou da escola para a criança na primeira infância precisa cumprir a atenção das “suas necessidades, características e interesses, a forma como são encorajados os sucessos e fracassos, [porque] a forma como a creche responde à criança e à sua individualidade terá efeitos significativos para o desenvolvimento”<sup>197</sup>. “A creche poderá fazer com que a criança

<sup>190</sup> GESELL, Arnold. *A criança dos 0 aos 5 anos: o bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1979. p. 23.

<sup>191</sup> BRAZELTON, 2006, p. 159.

<sup>192</sup> BOUFFARD, Pierre. *A criança até aos 3 anos – como cuidar da criança no dia-a-dia*. 4 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982. p. 50.

<sup>193</sup> ROJO et al., 2006, p. 46.

<sup>194</sup> ROJO et al., 2006, p. 46; UNESCO. *A criança e o seu desenvolvimento desde o nascimento até aos 6 anos – conhecê-la melhor para melhor a ajudar*. Lisboa: Educação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal com a Colaboração da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, 1978. s/p.

<sup>195</sup> PAPALIA et al., 2001, p. 89.

<sup>196</sup> DIDONET, Vital. *Creche: a que veio... para onde vai*. Educação Infantil: a creche, um bom começo, v. 18, Brasília: 2001. p. 11.

<sup>197</sup> CARVALHO, Maria de Lurdes Dias de. *Efeitos de estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças de creche*. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) - Ramo do Conhecimento em Psicologia do Desenvolvimento e Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal. 2005. p. 43.

seja mais assertiva e socialmente mais interativa, mas as consequências dependem da qualidade e consistência dos cuidados substitutos fornecidos à criança”<sup>198</sup>, por isso, os profissionais de educação precisam possuir conhecimentos específicos acerca dos processos de desenvolvimento infantil, das finalidades educativas e das oportunidades de aprendizagem, além de reconhecer que cada criança é um ser único, rico, com potencial para construir o seu conhecimento a partir das suas ações.<sup>199</sup>

Falar sobre creche é, antes de tudo, falar sobre a criança. Ela é a razão, o conteúdo e a metodologia em creche’. [...]. Será este conhecimento que sustentará a planificação realizada pelo educador, tanto ao nível das experiências educativas como na organização dos tempos, espaços, mobiliário e materiais que, por sua vez, proporcionam outras experiências à criança.<sup>200</sup>

Nessa perspectiva emergem os princípios educativos<sup>201</sup> fundamentais para o desenvolvimento infantil na perspectiva da aprendizagem:

- Tempo suficiente para que o processo de formação possa acontecer de forma sistemática, processual e global. Refere-se a garantia de oportunidades de aprendizagens que facilitem o desenvolvimento holístico, não valorizando determinados domínios em detrimento de outros.

- Respeito ao processo natural de desenvolvimento em cada faixa etária. É preciso cautela para não tentar acelerar ou apressar o alcance de objetivos ou de outros níveis de desenvolvimento ao qual ainda não está preparada ou interessada, cada criança tem o seu ritmo próprio ao qual o educador deverá ser responsivo.

- O educador precisa comportar-se como encorajador/incentivador para que a criança possa desenvolver-se de forma natural, com espaço e oportunidade suficientes para experimentar, criar hipóteses, experienciar, testar, avaliar, aprender, reaprender, enfim, ter conhecimento.

- Envolver as crianças nas atividades educativas, de forma a observar se suas necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de competência, de significados e valores estão sendo satisfeitas.

- Necessidade de estar disponível para as crianças, respeitá-las enquanto pessoas e valorizar as suas formas de comunicação únicas.

<sup>198</sup> PORTUGAL, Gabriela. *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebê à creche*. Porto: Porto, 1998. p. 178.

<sup>199</sup> PORTUGAL, Gabriela. *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, 2012. p. 13.

<sup>200</sup> DIDONET, 2001, p. 24.

<sup>201</sup> GONZALEZ-MENA E EYER, 1989 *apud* PORTUGAL, Gabriela. Educação de Bebês em Creches: perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação*, n.1, jan. 2000. p. 15.

Todavia, ainda há outra consideração que precisa ser agregada aos princípios educativos, que coaduna para um melhor processo de aprendizagem na educação infantil. A formação inicial e continuada dos profissionais demanda profundas reflexões sobre o seu papel neste contexto, tendo em vista que há uma defasagem nos cursos acadêmicos, “não proporcionando o suporte necessário ao desenvolvimento de competências, sustentadas num conhecimento científico do que é a criança nesta idade”<sup>202</sup>.

E seguindo esta análise Piaget evidencia o aparecimento da linguagem, na primeira infância (de dois a sete anos), associada as modificações no aspecto afetivo e intelectual, momento em que a criança torna-se “além de todas as ações reais ou materiais que é capaz de efetuar, como no curso do período precedente, a criança torna-se, graças à linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal”<sup>203</sup>. Por conseguinte, apresentam-se três consequências para o desenvolvimento mental:

Uma possível troca entre os indivíduo, ou seja, o início da socialização da ação; uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem anterior e o sistema de signos, e, finalmente, uma interiorização da ação como tal, que, puramente perceptiva e motora que era até então, pode daí em diante se reconstituir no plano intuitivo das imagens e das ‘experiências mentais’.<sup>204</sup>

E, para o desenvolvimento afetivo, há também implicações a partir da linguagem, “segue-se uma série de transformações paralelas, desenvolvimento de sentimentos interindividuais (simpatias e antipatias, respeito, etc.) e de uma afetividade inferior organizando-se de maneira mais estável do que no curso dos primeiros estágios”<sup>205</sup>. Ademais, torna-se pertinente ressaltar cada uma dessas modificações gerais da conduta (socialização, pensamento e intuição), bem como suas repercussões afetivas, caracterizam o desenvolvimento mental na primeira infância, conforme se pode observar no quadro a seguir:

<sup>202</sup> DAGNONI, Ana Paula Rudolf. As rotinas com os bebês e a organização da prática. *In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE*, 2011, s/p.; VASCONCELOS, Teresa. Conselho Nacional de Educação – Recomendação n. 3/2011 – A Educação dos 0 aos 3 anos. *Diário da República*, 2. série, n. 79, 21 de Abril de 2011, s/p.; DIDONET, 2001, p. 24.

<sup>203</sup> PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 15.

<sup>204</sup> PIAGET, 2014, p. 16.

<sup>205</sup> PIAGET, 2014, p. 16.

Quadro 2: Desenvolvimento mental na primeira infância.<sup>206</sup>

MODIFICAÇÕES GERAIS DA CONDUTA	
<b>A SOCIALIZAÇÃO DA AÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por meio da linguagem acontecem a troca e a comunicação entre os indivíduos, como resultado dos progressos do desenvolvimento sensório-motor.</li> <li>• Têm-se três funções da linguagem: 1. Núcleo de obediência, através da submissão inconsciente, intelectual e afetiva da criança para com o adulto;</li> </ul>
<b>A SOCIALIZAÇÃO DA AÇÃO</b>	<p>2. Existência de fatores de trocas de informações (com o adulto e com outras crianças), estas intercomunicações possuem importância no processo de ação ao transformarem as condutas materiais em pensamento;</p> <p style="text-align: center;"><b>MODIFICAÇÕES GERAIS DA CONDUTA</b></p> <p>3. A existência dos monólogos, ou seja, além de falar com o outro, consegue e precisa se comunicar com si própria, pertencem à classe da linguagem espontânea.</p>
<b>A GÊNESE DO PENSAMENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acontece uma transformação da inteligência – “de apenas sensório-motora ou prática que é no início, se prolonga doravante como pensamento propriamente dito sob a dupla influência da linguagem e da socialização”.</li> <li>• A linguagem permite ao sujeito contar suas ações, o que significa ser esse o ponto de partida do pensamento.</li> <li>• A linguagem conduz à socialização das ações, “é um veículo de conceitos e noções que pertence a todos e reforça o pensamento individual com um vasto sistema de pensamento coletivo.</li> <li>• Têm-se duas formas extremas de pensamento: a primeira “é a do pensamento por incorporação ou assimilação puras, cujo egocentrismo exclui, por consequência, toda objetividade”; e a segunda “é a do pensamento adaptado aos outros e ao real, que prepara, assim, o pensamento lógico”.</li> </ul>
<b>A INTUIÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O pensamento intuitivo é “a forma de pensamento mais adaptada ao real que a criança conhece, [...] é, sob certo aspecto, a lógica da primeira infância”.</li> <li>• No pensamento da criança “o sujeito afirma o tempo todo, sem nunca demonstrar”, devido ao fato de que nessa fase “não possui ainda um domínio verbal acentuado, como já o possui na ação e manipulação”.</li> <li>• Emerge “a “inteligência prática” que desempenha um importante papel entre dois e sete anos, prolongando, de um lado, a inteligência sensório-motora do período pré-verbal e preparando, de outro lado, as noções técnicas que se desenvolverão até a idade adulta”.</li> <li>• E o pensamento, próprio deste período do desenvolvimento, passa de uma perspectiva não mais verbal, para torna-se gradualmente, experimental. Ou seja, a criança na primeira infância tende a permanecer na fase pré-lógica e suplementa a lógica pelo mecanismo da intuição, é como se interiorizasse as “percepções e movimentos sob a forma de imagens representativas e de “experiências mentais” que prolongam, assim, os esquemas sensório-motores sem coordenação propriamente racional”.</li> </ul>
<b>A SOCIALIZAÇÃO DA AÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por meio da linguagem acontecem a troca e a comunicação entre os indivíduos, como resultado dos progressos do desenvolvimento sensório-motor.</li> <li>• Têm-se três funções da linguagem: 1. Núcleo de obediência, através da submissão inconsciente, intelectual e afetiva da criança para com o adulto;</li> </ul>
<b>A VIDA AFETIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicialmente ressalta-se que as transformações da socialização têm importância não somente para a inteligência e para o pensamento, como também na vida afetiva.</li> <li>• O desenvolvimento da afetividade e o das funções intelectuais são aspectos indissociáveis (mesmo que dicotômicos) de cada ação; “nunca</li> </ul>

<sup>206</sup> Fonte: Elaboração da autora. Cf. PIAGET, 2014, p. 17-31.

	<p>há ação puramente intelectual [...], assim como também não há atos que sejam puramente afetivos (o amor supõe a compreensão).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existem três novidades afetivas essenciais: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O desenvolvimento dos sentimentos interindividuais – afeições, simpatias e antipatias, ligados à socialização das ações, está ligado com o nível de comunicação que se formará entre a criança e o seu ambiente, aceitando ou rejeitando os sentimentos. A simpatia, de um lado supõe uma valorização mútua e, de outro lado, uma escala de valores comum que permita as trocas. Inversamente, a antipatia nasce da ausência de gostos comuns e da escala de valores comuns.</li> <li>2. A aparição de sentimentos morais intuitivos, provenientes das relações sociais, refere-se “aos interesses ou valores relativos à própria atividade” relacionando-os aos sentimentos de autovalorização – sentimentos de inferioridades ou de superioridade.</li> <li>3. As regularizações de interesses e valores, ligados às do pensamento intuído em geral, pois, “o interesse é o prolongamento das necessidades”, onde à medida que o objeto corresponde a uma necessidade torna-se interessante. “Assim sendo, o interesse é a orientação própria a todo ato de assimilação mental”. Vale destacar que os valores morais, nesse processo, são valores normativos, no sentido que não são mais determinados por simples regulações espontâneas como as simpatias ou antipatias, mas graças ao respeito, por regras propriamente ditas.</li> </ol> </li> </ul>
--	--

Portanto, pode-se dizer que a linguagem e o comportamento na primeira infância, consideradas como as primeiras condutas sociais, estão no percurso da socialização propriamente dita. Justifica-se tal afirmativa partindo do pressuposto de que quando a linguagem intervém no pensamento imaginativo, ela, naturalmente, irá auxiliar a criança a superar o egocentrismo típico dessa fase, abrindo espaço para que a intuição, enquanto esquema senso-motor possa transpor o ato do pensamento, para transformá-la em “operação”<sup>207</sup>.

Enfim, sabe-se que as ações constituem o ponto de partida das futuras operações da inteligência. A operação é, assim, uma ação interiorizada, que se torna reversível e que se coordena com outras, em estruturas operatórias de conjunto, fundamentais no processo de aprendizado infantil. E, por tratar-se do desenvolvimento da aprendizagem, torna-se fundamental descrever sobre a metodologia lúdica e o enfoque interdisciplinar que o tema envolve.

<sup>207</sup> PIAGET, 2014, p. 29.

### 3 METODOLOGIAS DE TRABALHO

Neste capítulo discute sobre como trabalhar o lúdico para crianças da educação infantil, trazendo em seu bojo a significação e as legislações que regem essa estratégia e ou metodologia de ensino na educação infantil. Seguido da discussão do lúdico e a aquisição do conhecimento em que a criança aprende ao desenvolver a imaginação, tendo a fantasia e a criatividade como elementos fundamentais para que aprenda cada dia mais a partir da relação social. E, também, o lúdico, a criatividade e a socialização, tendo em vista que constitem habilidades essenciais no desenvolvimento humano que precisam ser estimuladas e trabalhadas na educação infantil. Registrando que o caráter lúdico aproxima a criança do caráter religioso.

Por fim, o lúdico em uma relação estreita com o sagrado interligado à alegria e à felicidade, o que propicia aprendizagem e superação. Assim, o lúdico auxilia na organização do caos do mundo e com os mistérios da vida, nas questões humanas e estruturantes.

#### 3.1 Trabalhando com ludicidade

A palavra lúdico vem de *ludus*, de origem latina, derivada de *ludere*, que significa ilusão ou simulação, representando a capacidade de dar outro sentido a uma situação, ação ou objeto, que as crianças brincam porque gostam e usam de autonomia para tal atividade.<sup>208</sup> Ampliando a definição, segundo Santa Marli Pires dos Santos,

A palavra ‘lúdico’ significa brincar. Nesse brincar estão incluídos jogos, brinquedos e brincadeiras, sendo relativa à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte. As atividades lúdicas fazem parte da vida do ser humano e, em especial, da vida da criança, desde o início da humanidade.<sup>209</sup>

Para Kishimoto, o jogo contempla várias formas de representação da criança ou de suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, por meio da construção do conhecimento.<sup>210</sup> Já, para Antunes, a aplicação de jogos pedagógicos está condicionada a alguns elementos: a capacidade de se constituir em um fator de autoestima da criança; condições psicológicas favoráveis; condições ambientais e fundamentos técnicos.<sup>211</sup> Rosely Palermo Brenelli, defende que o jogo estimula a atividade construtiva da criança,

<sup>208</sup> HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. p. 8.

<sup>209</sup> SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 57.

<sup>210</sup> KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994. p. 108.

<sup>211</sup> ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 44.

valorizando a aprendizagem como exploração e descoberta, relacionada ao cotidiano. Assim, o jogo pode ser utilizado no ensino, pois se constitui elemento estimulador do desenvolvimento, respeitando a estrutura que permita à criança desenvolver o pensamento crítico e autônomo.<sup>212</sup>

É importante ressaltar que o lúdico é legalmente reconhecido como instrumento e estratégia educacional, enquanto recurso metodológico. Nesse sentido, o princípio 7º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), “[...] a criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas [...]”<sup>213</sup>. Da mesma forma que os artigos 4º e 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>214</sup> reafirmam esse direito; o que é legitimado ainda pelo artigo 227 da Constituição Federal (CF) de 1988.<sup>215</sup> Essa Carta Magna apresenta preceitos internacionais em relação à infância, contendo em seu texto o reconhecimento dos direitos da criança e da necessária proteção integral que deve prestar toda a sociedade e poder público em cumprir tais direitos. Ainda a CF, em seu artigo 227, elenca os direitos fundamentais da criança: o direito à dignidade, à educação, à saúde, ao lazer, à alimentação, à profissionalização, à cultura, ao respeito, à vida, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.<sup>216</sup>

O Estatuto da Criança e do Adolescente, vai na mesma linha que CF, pois estabelece no artigo 15, que as crianças são titulares de liberdade, respeito e dignidade como pessoas em processo de desenvolvimento. Já o artigo 16 estabelece que o direito à liberdade, compreendendo também os aspectos do brincar, praticar esportes e divertir-se. Por fim, o artigo 59 refere-se ao esforço que os Municípios, Estados e União, em conjunto, deverão proporcionar programações culturais, esportivas e de lazer para a infância e a juventude.<sup>217</sup>

O Referencial Curricular Nacional para o Ensino Infantil (RCNEI) estabelece que o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, para que desenvolva sua imaginação, tendo a fantasia e a criatividade como elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação social.<sup>218</sup>

<sup>212</sup> BRENELLI, Rosely Palermo. *O jogo como espaço para pensar*. Campinas: Papyrus, 2007. p. 28.

<sup>213</sup> FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA É UM ÓRGÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. UNICEF/Brasil, 1948. [online].

<sup>214</sup> BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.

<sup>215</sup> BRASIL, 1988, s/p.

<sup>216</sup> SOUZA, Eloá Franco. *Alfabetização e o lúdico: a importância dos jogos na educação fundamental*. Lins: Unisalesiano, 2013. p. 19-20.

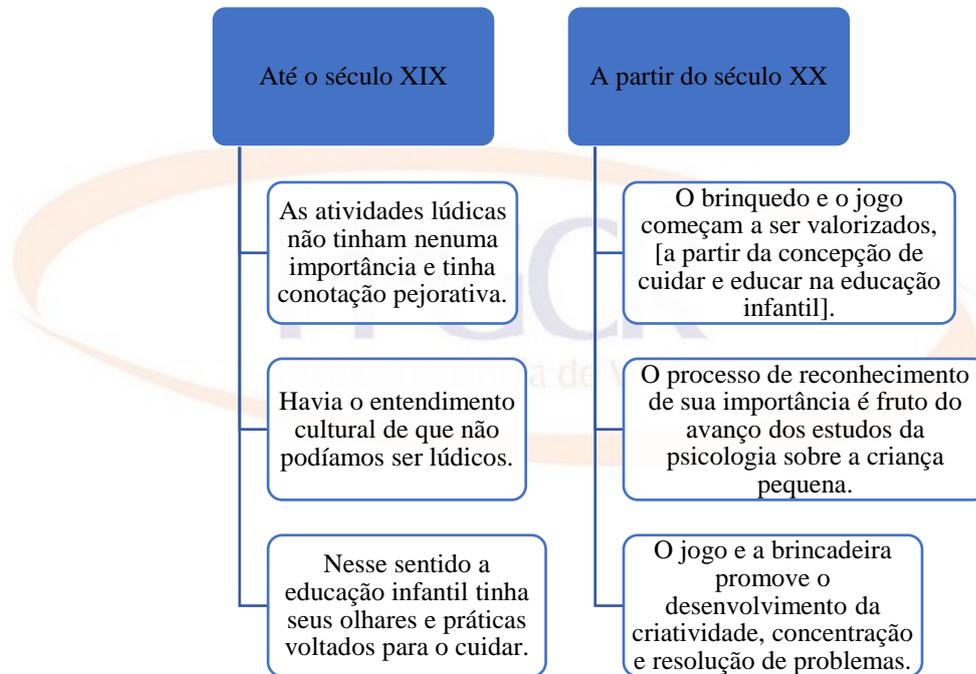
<sup>217</sup> SOUZA, 2013, p. 19-20.

<sup>218</sup> BRASIL. *Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. [online].

### 3.2 O lúdico e a aquisição do conhecimento

De acordo com Leilane Patrício dos Santos, os jogos, as atividades lúdicas, brincadeiras, integram o cotidiano das crianças, desempenhando importante papel em seu desenvolvimento, configurando o momento no qual podem se expressar, de forma simbólica, suas fantasias, desejos, medos, sentimentos e os conhecimentos que vão construindo a partir das experiências diárias.<sup>219</sup> Contudo, ainda de acordo com Santos, a inserção de jogos e atividades lúdicas no meio educacional de certa forma, não é algo recente, o percurso histórico foi demarcado por rejeição, observe a figura a seguir:

Figura 6: Principais diferenças históricas do brinquedo/jogo.<sup>220</sup>



É observável que há um percurso de transformação conceitual, onde até o século XIX era comum compreender o jogo ou brincadeira como algo externo à educação infantil, que no momento, estava preocupada com o cuidar, fato que muda gradualmente, a partir das contribuições dos psicólogos sobre a criança, que se utiliza do brinquedo, do brincar e do jogar para ser criança, como algo natural. Nos dias atuais, porém, reconhecendo a importância dos jogos, Kishimoto adverte que brincar é atividade que facilita o desenvolvimento físico,

<sup>219</sup> SANTOS, Leilane Patrício dos. *O lúdico na educação infantil: brincar e jogar, uma forma de educar*. Fortaleza: CESC, 2013. p. 18.

<sup>220</sup> Elaboração da autora. Cf. SANTOS, 2000, p. 57 (acréscimos da autora).

cognitivo, psicológico, estimulando o desenvolvimento intelectual e possibilitando aprendizagens. Porém, conceituar o termo não é tarefa fácil. O referido autor salienta que é muito complexo definir jogo, brinquedo e brincadeira. Uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado atribuído.<sup>221</sup>

Segundo explica Tânia Mara Grassi, a expressão *jogo* compreende uma atividade de ordem física ou mental, que mobiliza ações motrizes, pensamentos e sentimentos, no alcance de um objetivo, com regras previamente determinadas, e pode servir como um passatempo, uma atividade de lazer, ter finalidade pedagógica ou ser uma atividade profissional.<sup>222</sup>

Em complemento tem-se que, no entendimento da professora Ângela Cristina Maluf, a criança é curiosa e imaginativa, está sempre experimentando o mundo e precisa explorar todas as possibilidades. Ela adquire experiências brincando. Em função disso tem-se que, participar de brincadeiras se constitui excelente oportunidade para que a criança viva experiências que irão ajudá-la a amadurecer emocionalmente e aprender em forma de convivência mais rica.<sup>223</sup> Complementando essa linha de raciocínio, voltado a destacar a importância dos jogos e das atividades lúdicas, Mônica Cristina Modesto e Juliana de Alcântara Silveira Rúbio acrescentam que:

Pelo prisma fisiológico e motor, os jogos e as brincadeiras auxiliam no gasto de energia; na aquisição de habilidades para sobrevivência na idade adulta; desenvolve os músculos, a motricidade e a força. Do ponto de vista sociológico, os jogos permitem a observação, interação e troca de modelos de comportamento; e, ainda, do ponto de vista psicológico, tão importante quanto os outros, o brincar sugere e facilita o maior entendimento acerca da realidade.<sup>224</sup>

Os jogos e brincadeiras facilitam a construção do conhecimento, tornando-se prazeroso e desejável por todos.<sup>225</sup> Para Rejane Steidel et. al., no jogo:

A criança se apropria do universo explorando os elementos vitais, como a água, o ar, o fogo e a terra que apresentam uma conotação arquetípica, de imagem ancestral nivelando o humano ao mundo natural. O desenvolvimento da ação corporal lúdica e a vivência familiar proporcionam a aquisição de conhecimentos simbólicos e sociais, historicamente determinados, influenciando o conhecimento individual, a consciência de si e do mundo. O jogo foi uma característica do ser humano, dessa forma deve fazer parte de suas atividades educativas.<sup>226</sup>

<sup>221</sup> KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15.

<sup>222</sup> GRASSI, Tânia Mara. *Oficinas psicopedagógicas*. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008. p. 70.

<sup>223</sup> MALUF, Ângela Cristina. *Brincar prazer e aprendizado*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 21.

<sup>224</sup> MODESTO, Mônica Cristina; RÚBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A importância da ludicidade na construção do conhecimento. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 5, n. 1, p. 1-16, 2014. p. 16.

<sup>225</sup> PIAJET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. p. 49.

<sup>226</sup> STEIDEL, Rejane; VICENTINE, Cláudia; BILIK, Aline; SANTOS, Nardine Peppe; SILVA, Fernando dos Santos; SPECK, Keli Adriana de Souza; GRABAUSKI, Rosilda da Silva. *O processo de construção do*

Segundo afirma Leilane Patrício dos Santos, estudos recentes revelam que na psicologia cognitiva a criança constrói um conceito por meio de um processo lento e gradual. Daí a necessidade de iniciá-la informalmente, desde cedo, por meio de jogos e atividades lúdicas, com ações criativas e de exploração espontâneas e intuitivas. Isso, porque quando a criança brinca livremente com objetos e materiais diversos, assimila diferenças e semelhanças, podendo aprender enquanto joga e brinca.<sup>227</sup> Não obstante, Steidel *et. al.*, contribuem afirmando que:

Outro importante aspecto da brincadeira é o fato de possibilitar a criança à satisfação de atuar livremente sobre determinadas situações. Brincando a criança aprende a decidir, ter opinião própria, descobre seu papel e seus limites. Expressa sua necessidade de explorar o mundo, a partir do domínio das habilidades de comunicação, facilitando a auto-expressão e também progresso mental. As brincadeiras que através dos jogos ou não, propiciam ainda a socialização, pelo exercício de vários papéis sociais.<sup>228</sup>

Conforme explica Eloá Franco Souza, os jogos e as brincadeiras são características inerentes à praticamente todo ser humano, já que é possível construir sua personalidade mediante a autonomia que esses recursos oferecem. Isso explica o porquê à legislação pertinente oferece uma humanização do tema, posto que vise o desenvolvimento integral da criança, por meio de lazer, expressão de sentimentos, afeto e emoção, respeitando o desenvolvimento e ritmo de cada um.<sup>229</sup> Seguindo essa linha de raciocínio observa-se que, em se tratando especificamente do jogo aplicado ao processo de ensino-aprendizagem, Lídia da Silva Rodrigues afirma que:

O jogo empregado na escola deve servir como um recurso para a realização das finalidades educativas, pois é indispensável ao desenvolvimento, assim como deve atender a sua expressão lúdica. Vários são os fatores que devem ser favorecidos no jogo, iniciando pela identidade pessoal, pois, através dos jogos, aprendemos a aceitar os demais com suas virtudes e seus defeitos, somos livres e temos sentimentos diversos. Desenvolvemos valores tais como a tolerância, a segurança, a sinceridade e o respeito por si mesmo e pelos demais. Temos como outro fator a criatividade, tendo os jogos, como propulsores da imaginação, de resoluções de problemas, criação e recriação. A participação é, sem dúvida, fundamental para o desenvolvimento de habilidades que proporcionem crescimento integral à criança. Por isso, todos precisam ser incentivados a participarem procurando a integração e a aceitação do grupo. Por fim, para fomentarem as relações sociais, o objetivo principal dos jogos deve ser a diversão individual e coletiva. As crianças vivem plenamente sua integridade e sua participação efetiva. Portanto, utilizar os jogos como ferramentas na aquisição da aprendizagem significativa para o aluno é, sobretudo, permitir que as crianças desenvolvam as relações interpessoais, o conhecimento lógico-matemático, a representação do mundo, a linguagem e também a leitura e a escrita.<sup>230</sup>

*conhecimento e a atividade lúdica na formação da criança*. Guaratuba: ISEG, 2002. p. 1397.

<sup>227</sup> SANTOS, 2013, p. 20.

<sup>228</sup> STEIDEL *et al*, 2002, p. 1397.

<sup>229</sup> SOUZA, 2013, p. 18.

<sup>230</sup> RODRIGUES, Lídia da Silva. *Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na*

Com isso, a criança se sente segura em relação às outras e a si mesma, capaz de lançar hipóteses e curiosidades sobre o meio. O jogo e a brincadeira permitem o relacionamento da criança com o objeto num processo interacionista, acarretando o desenvolvimento progressivo das estruturas intelectuais tornando-a capaz de aprender, conforme se observa nos argumentos de Modesto e Rúbio:

Por meio do lúdico há o desenvolvimento das competências de aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer; desenvolvendo o companheirismo; aprendendo a aceitar as perdas, testar hipóteses, explorar sua espontaneidade criativa, possibilitando o exercício de concentração, atenção e socialização. O jogo é essencial para que seja manifestada a criatividade e a criança utilize suas potencialidades de maneira integral, indo de encontro ao seu próprio eu.<sup>231</sup>

Leidniz Soares Corrêa e Raquel Matos de Lima Bento afirmam que, ao brincar a criança se relaciona com outras crianças, sendo capaz de aprender a trabalhar individualmente e em grupo. Enquanto brinca a criança se desenvolve física, psíquica e socialmente. Nesses aspectos a brincadeira poderá, ainda, auxiliar no controle da agressividade e organizar a rotina e suas convivências diárias; cabendo, ainda, ressaltar que um brinquedo pode se transformar em ferramenta facilitadora para que a aprendizagem ocorra.<sup>232</sup> Sobre isso, Maluf entende que:

Brincando a criança desenvolve a sua imaginação, aprende a explorar o mundo, amplia a capacidade de percepção sobre ele e sobre si mesma, aprende a organizar os pensamentos e seus sentimentos. A liberdade que o brincar proporciona é muito importante para o desenvolvimento da criança, essa liberdade à leva a conciliar o mundo real e o mundo da imaginação. Imaginando a criança consegue regular suas próprias ações e emoções. O brincar desperta emoções e sensações de bem-estar, liberta das angústias e joga para fora as emoções ruins, ajudando a criança a entender os sentimentos negativos que fazem parte do dia a dia. Brincando a criança aprende a lidar com o mundo, formando sua identidade pessoal e autonomia, experimenta sentimentos bons como o amor, e ruins como o medo e a insegurança, sentimentos esses presentes na vida cotidiana.<sup>233</sup>

E para aqueles/aquelas que desvalorizam as metodologias e as didáticas de ensino que priorizam os jogos e as brincadeiras, Vygotsky defende que:

Brincar é coisa séria, também, porque na brincadeira não há trapaça, há sinceridade e engajamento voluntário e doação. Brincando nos reequilibramos, reciclamos nossas emoções e nossa necessidade de conhecer e reinventar. E tudo isso desenvolvendo atenção, concentração e muitas habilidades. É brincando que a criança mergulha na vida, sentindo-a na dimensão de possibilidades. No espaço criado pelo brincar nessa

alfabetização. Brasília: UnB, 2013, p. 42.

<sup>231</sup> MODESTO; RÚBIO, 2014, p. 4.

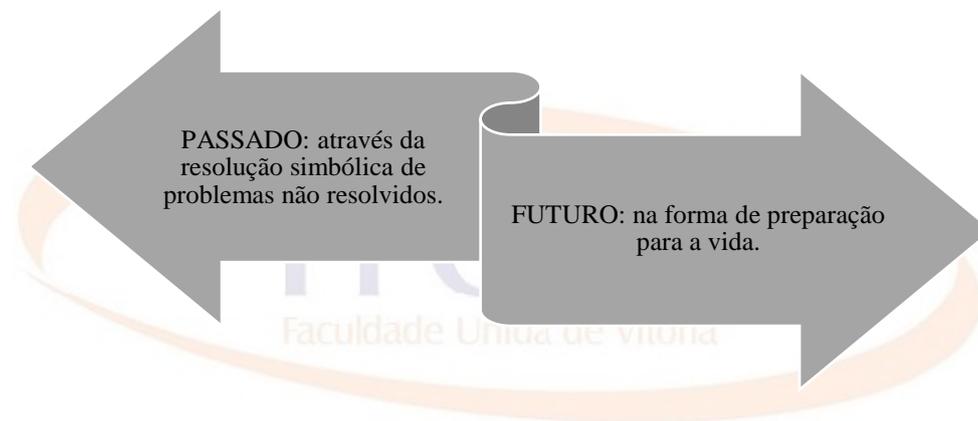
<sup>232</sup> CORRÊA, Leidniz Soares; BENTO, Raquel Matos de Lima. *A importância do lúdico para a aprendizagem na educação infantil*. Belo Horizonte: PUC, 2013, p. 11.

<sup>233</sup> MALUF, 2003, p. 9.

aparente fantasia, acontece à expressão de uma realidade interior que pode estar bloqueada pela necessidade de ajustamento às expectativas sociais e familiares.<sup>234</sup>

Infelizmente parte da sociedade não entende que a brincadeira é considerada nas estratégias de ensino enquanto recurso metodológico, por isso, observa-se que o jogo se constitui importante fator para o desenvolvimento intelectual e afetivo do/a aluno/a, pois permite que o/a mesmo/a entenda o mundo, expressando suas ações, sentimentos e ideias. E para Vygotsky, por meio do brincar a criança forma seu nível básico de ação real e moral, pois, segundo o autor, o brincar assume duas facetas,<sup>235</sup> conforme se verifica na figura 7.

Figura 7: As facetas do brincar.<sup>236</sup>



O jogo pode se tornar uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento; alguma relação ou atitude. Para que isso ocorra, é necessário haver uma intencionalidade educativa, o que implica planejamento e previsão de etapas pelo/a professor/a, para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe são decorrentes.<sup>237</sup>

Fortalecendo esse pensamento, afirmam-se que existem dois aspectos cruciais no emprego dos jogos como instrumentos de aprendizagem. Primeiro, o jogo ocasional, distante

<sup>234</sup> VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 67.

<sup>235</sup> VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 52-53.

<sup>236</sup> Elaboração da autora. Cf. VYGOTSKY, 2001, p. 52-53.

<sup>237</sup> MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia; PASSOS, Norimar. *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 21.

de programação planejada, que é tão ineficaz quanto um único momento de exercício aeróbico para quem quer ganhar maior mobilidade física. Segundo, certa quantidade de jogos incorporados a uma programação, que tem validade efetiva quando rigorosamente selecionada e subordinada à aprendizagem que se tem como meta.<sup>238</sup> Dessa procedência elaborou-se um quadro que demonstra os principais aspectos que precisam ser considerados pelo mediador na escolha dos jogos.

Quadro 3: Tipos de jogos.<sup>239</sup>

PEDAGÓGICOS	LÚDICOS
Requer planejamento e seleção. É marcado por etapas.	Pode ser escolhido aleatoriamente. Dispensa a sistemática de etapas, tendo em vista que pode ser utilizado livremente, sem intencionalidade pedagógica.
O aspecto da qualidade é considerado, tendo em vista os objetivos pedagógicos.	O aspecto da quantidade pode ter importância associado à possibilidade de que todos tenham acesso.
Facilita a aprendizagem, bem como o progresso da criança.	Não perpassa pela mediação intencional.
Provoca a aprendizagem significativa, estimula a construção de novos conhecimentos e desperta o desenvolvimento de uma habilidade operatória.	Promove o estabelecimento de novas regras e de construção de hipóteses e negociações, resolvem conflitos e organizam as emoções.
Contribuem na formação e no desenvolvimento cognitivo, afetivo e físico da criança.	
Nem todo jogo pode ser pedagógico e vice-versa.	

Desse modo, foi possível constatar, após breve incursão na literatura especializada, que o contato com os jogos na aprendizagem oferece às crianças um mundo maravilhoso no caminho das descobertas, tendo em vista que as atividades lúdicas permitem, também, que as crianças desenvolvam a negociação, estabelecendo regras e resolvendo conflitos.<sup>240</sup> Diz isso porque, por meio dos jogos e brincadeiras os/as alunos/as desenvolvem a personalidade, processam informações, trabalham os aspectos cognitivos e motores, além de organizarem suas emoções, entre outros benefícios. Daí os motivos pelos quais os jogos vêm sendo implantados em muitas as escolas.

Cada vez mais o lúdico na sala de aula passa a ser reconhecido como mecanismo de reelaboração do conhecimento e constituído com o grupo ou individualmente. Sendo assim, a criança passa a ser protagonista de sua história social, o sujeito da construção de sua identidade,

<sup>238</sup> SANTOS, 2000, p. 57.

<sup>239</sup> Elaboração da autora. Cf. SANTOS, 2000, p. 58.

<sup>240</sup> SANTOS, 2000, p. 57.

buscando uma autoafirmação social, dando continuidade nas suas ações e atitudes, possibilitando o despertar para aprender.<sup>241</sup> Afinal, como bem explica Andréia Aparecida Silveira, brincar constitui-se a forma da criança compreender o mundo adulto a sua volta, trazendo para seu mundo imaginário.<sup>242</sup> Nessa direção, de acordo com Silva e Biol, é importante lembrar que:

O jogo, para ser lúdico precisa gerar uma tensão positiva para não prejudicar a aprendizagem que o aluno irá adquirir isso deve resultar na ação e na frustração, considerando que a utilização de jogos para a aprendizagem deve ser descontraída e interessante. É importante visionar o papel dos jogos para auxiliar na aprendizagem.<sup>243</sup>

Em suma, conforme se observa, por meio da literatura consultada, a importância das estratégias lúdicas que consistem na possibilidade de aproximar a criança do conhecimento científico, levando-a a vivenciar situações de solução de problemas que a aproximem daquelas que o/a homem/mulher enfrenta ou enfrentou. Isso por que as brincadeiras constituem um extraordinário instrumento de motivação, transformam o conhecimento a ser assimilado em recurso de ludicidade e em sã competitividade.<sup>244</sup>

Frente ao exposto, após abordar a questão do lúdico e a aquisição do conhecimento, passa-se a discorrer, no próximo subitem, acerca da relação entre o lúdico, à criatividade e a socialização.

### 3.3 O lúdico, a criatividade e a socialização

Segundo Eny da Luz Lacerda Oliveira, criatividade, como o próprio termo sugere, significa criar, inovar, encontrar uma maneira diferente, menos complicada, mais rápida de se fazer alguma coisa. Criatividade e imaginação são desenvolvidas pelas crianças no momento da brincadeira, porém são habilidades que precisam ser estimuladas e trabalhadas. Dessa forma, a criatividade é a capacidade de responder emocional e intelectualmente às experiências sensoriais. Também está estreitamente relacionada ao ser artístico no sentido mais amplo da palavra.<sup>245</sup>

<sup>241</sup> PINTO; TAVARES, 2010, p. 233.

<sup>242</sup> SILVEIRA, Andréia Aparecida. *A importância do lúdico no ensino-aprendizagem*. Alta Floresta: AJES, 2011, p. 5.

<sup>243</sup> SILVA, V. M.; VIOL, Bárbara Melina. Importância do lúdico no ensino de higiene para alunos do ensino fundamental: utilização de jogo da memória. *Revista Ciência*, Apucarana: v. 10, n. 1, p. 31-39, 2014, p. 32.

<sup>244</sup> SANTOS, 2013, p. 18.

<sup>245</sup> OLIVEIRA, Eny da Luz Lacerda. *Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais*. Brasília: UCB, 2007, p. 36.

De acordo com Vygotsky, a brincadeira, considerada como atividade dominante na infância, tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, é a forma pela qual começa a aprender. Do mesmo modo, essa representação dá início à formação de seus processos de imaginação ativa e, por último, apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas. Assim, a aprendizagem se configura no desenvolvimento das funções superiores mediante apropriação e internalização de signos e instrumentos em um contexto de interação.<sup>246</sup> O que para Neves Castanheira e Gouvêa afirmam que:

Brincar se constitui uma forma privilegiada de participação das crianças na cultura desde a mais tenra idade. Brincar envolve a imaginação, a imitação e a regra, e define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. Essa forma de participação, como reprodução interpretativa, permite que as crianças se afirmem e também se diferenciem do mundo social, em um processo de construção de suas identidades intimamente relacionado à produção da cultura de pares, sendo tais processos são, ao mesmo tempo, individuais e coletivos.<sup>247</sup>

A aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e em processo mediante o qual as crianças acedem à vida intelectual daqueles/daquelas que as rodeiam. É por isso, que, para Vygotsky, a brincadeira cria na criança uma nova forma de desejos. Aprende-se a desejar, relacionando os seus desejos, a um *eu* fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, evidencia-se a importância do brincar, de acordo com o autor, conforme figura 8.

<sup>246</sup> VYGOTSKY, 2001, p. 51.

<sup>247</sup> NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GOUVÊA, Maria Cristina Soares. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, v. 20, n. 60, p. 215-244, jan./mar. 2015. p. 215.

Figura 8: Importância do brincar.<sup>248</sup>

Cabe ainda destacar que, para Vygotsky, uma das funções básicas do brincar é permitir que a criança possa aprender a elaborar e resolver situações conflitantes que vivencia no cotidiano, usando, para tanto, capacidades tais como a observação, a imitação e a imaginação.<sup>249</sup> Por meio dessa imitação representativa, a criança vai, também, aprendendo a lidar com regras e normas sociais. Em meio a isso, a criança também desenvolve a capacidade de interação, aprendendo a lidar com o limite e, portanto, os jogos com regras são fundamentais. Nisso consiste a razão de Pedroso, Barreto, Malaquias e Pinto afirmarem que:

Quando a criança brinca [...] mergulha em sua atividade lúdica, organiza-se todo o seu ser em função da sua ação. O interesse provoca o fenômeno, reúnem-se potencialidades num exercício mágico e prazeroso. E quanto mais a criança mergulha, mais estará exercitando sua capacidade de concentrar a atenção de descobrir, de criar e, especialmente de permanecer em atividade. [...] A criança estará aprendendo a engajar-se seriamente, gratuitamente, pela atividade em si. Estão sendo cultivadas aí, qualidades raras e fundamentais tais como a autonomia e socialização [...].<sup>250</sup>

Na concepção de Gilles Brougère, o brinquedo se constitui um dos meios de desencadear a brincadeira. Porém, o brinquedo, todavia supõe uma relação íntima da criança como objeto e coloca-a na presença de reproduções do seu cotidiano. Nesse contexto, o brinquedo possibilita o exercício da imaginação. Na pré-escola a criança envolve-se num

<sup>248</sup> Fonte: Elaboração da autora. Cf. VYGOTSKY, 2001, p. 52-53.

<sup>249</sup> VYGOTSKY, 2001, p. 54.

<sup>250</sup> PEDROSO, Crislaine de Andrade; BARRETO, Jaqueline Muniz; MALAQUIAS, Joseli de Souza Santos; PINTO, Luciana de Miranda. *Papel do brinquedo no desenvolvimento infantil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001. p. 5.

mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e, esse mundo, é o que chamamos de brinquedo.<sup>251</sup>

No entanto, para Valéria Mukhina, tendo por objetivo a socialização, a autêntica atividade lúdica só ocorre quando a criança realiza uma ação subentendendo outra, e manuseia um objeto subentendendo outro. A atividade lúdica tem caráter simbólico. No jogo revela-se a função semiótica em gestação na consciência. Essa função se revela por meio do jogo e se reveste de algumas características especiais.<sup>252</sup> Por isso, de acordo com Sandra Regina Dallabona e Sueli Maria Schimitt Mendes:

Educar de forma lúdica significa 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.<sup>253</sup>

Quando se toma novamente os exemplos deixados pela educação Jesuíta no Brasil registra-se, conforme explica Yara Kassab, que a riqueza dos métodos lúdicos empregados por àqueles padres, ao ministrarem o Ensino Religioso junto aos nativos, foi o que permitiu que se viabilizasse a aproximação e a troca transcultural entre dois povos tão distintos. Isso somente poderia ter sido feito por meio de métodos que retirassem da educação o caráter professoral, aplicando-lhe nuances lúdicas, de cunho festivo como: canto, dança e teatro, que mais se assemelhassem às tradições dos silvícolas.<sup>254</sup>

Perante o exposto, Kassab defende que, entre inúmeros outros benefícios, destaca-se que o jogo na escola possibilita o aprendizado pelo erro e estimula a resolução de problemas. Como já foi dito, por meio dos jogos e brincadeiras os/as alunos/as desenvolvem a personalidade, processam informações, trabalham os aspectos cognitivos e motores. Além de organizarem suas emoções, entre outros inúmeros benefícios. Nessa possibilidade, percebe-se que incentiva a busca de soluções, sem gerar constrangimentos quando a criança erra. Não bastasse isso, é por meio dos jogos e das atividades lúdicas educacionais que os/as alunos/as aprendem a lidar e a se aperfeiçoar com o mundo, formando sua personalidade, recriando e vivendo situações cotidianas em busca de novas experiências.<sup>255</sup> Em consonância, Souza *et al.*, entendem que:

<sup>251</sup> BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 106.

<sup>252</sup> MUKHINA, Valéria. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 155.

<sup>253</sup> DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educador. *Revista de Divulgação Técnico-Científica*, v. 1, n. 4, p. 107-112, jan./mar. 2004. p. 110.

<sup>254</sup> KASSAB, 2010, p. 26.

<sup>255</sup> KASSAB, 2010, p. 26.

O espaço do jogo, usado didaticamente, possibilita às crianças a se desenvolverem com o concreto, desenvolvendo a noção de raciocínio, conseguem dominar as regras estabelecidas pelos jogos. Os jogos, as danças, as músicas, além de proporcionar a aprendizagem da criança, também leva a mesma a estar em contato direto com o meio e com os indivíduos, esse contato desperta neles o companheirismo, o carinho e a afetividade. Muitos profissionais da Educação Infantil têm adotado a ludicidade como um dos meios mais significativos para a sistematização dos conteúdos.<sup>256</sup>

Assim, não restam dúvidas de que o jogo favorece a personalidade infantil e contribui, no recurso para ajustar o ensino, às necessidades infantis, que se tornam uma forma adequada para aprendizagem dos conteúdos escolares. O jogo é benéfico no desenvolvimento da criança, na capacidade de resolver problemas, podendo determinar metas para atingir seus objetivos. Estimulando o/a aluno/a os conteúdos, mediante linguagem, informações, significados culturais, assimilação de regras, imitação, assim como pela ludicidade atribuída ao próprio jogo, permitindo a construção de conhecimentos mais organizados.<sup>257</sup>

Segundo explica Oliveira, ao brincar a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característicos de seu pensamento verbal. O jogo proporciona o desenvolvimento cognitivo das crianças, mediante seu contato com os jogos, permitindo a construção de um novo mundo da realidade vista da criança com base na educação e no seu desempenho escolar. Sobre isso, Oliveira observa que:

as crianças costumam utilizar as interações sociais como forma privilegiada de acesso à informação: aprendem regras dos jogos, por exemplo, através dos outros e não como resultado de um empenho estritamente individual na solução de um problema. Qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada, portanto, de forma produtiva na situação escolar. É na situação escolar que ocorre o processo de diversão e aprendizado, porque o jogo com sua função educativa completa o saber, o conhecimento e a descoberta do mundo pela criança.<sup>258</sup>

Na concepção de Patrícia Corsino, a atuação ativa, seletiva e criativa das crianças reproduz e, simultaneamente, provoca mudanças na cultura da qual se tornam membros.<sup>259</sup> Não obstante, Pedroso, Barreto e Malaquias entendem que as situações problemas contidas na

<sup>256</sup> SOUZA, Jackeline Alves de; ARAÚJO, Isabel Maria da Silva Rodrigues de; TEOTÔNIO, Maria Luciene; PEREIRA, Vanderléa Andrade. *Era uma vez um lugar estranho chamado escola*: adaptação e socialização da criança. Terezinha: UFPI, 2015. p. 9.

<sup>257</sup> SILVA; BRITO; JESUS, 2008, p. 7.

<sup>258</sup> OLIVEIRA, 2007, p. 70.

<sup>259</sup> CORSINO, Patrícia. *Infância, educação infantil e letramento na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*: das políticas à sala de aula. Caxambu: ANPEd, 2005. p. 28.

manipulação dos jogos e brincadeiras fazem a criança crescer por meio da procura de soluções e de alternativas. O desempenho psicomotor da criança enquanto brinca alcança níveis que só mesmo a motivação intrínseca consegue. Ao mesmo tempo, desenvolve a concentração, a atenção, o engajamento e a imaginação. Como consequência, a criança fica mais calma, relaxada e aprende a pensar, estimulando sua inteligência.<sup>260</sup>

Conforme explica Henri Wallon, por meio de jogos e atividades lúdicas, as pessoas realizam simultaneamente os mesmos gestos e atitudes, entregam-se aos mesmos ritmos. A vivência, por todos os membros do grupo, de um único movimento rítmico estabelece a comunhão de sensibilidade, em sintonia afetiva que mergulha todos na mesma emoção. As crianças se fundem no grupo por suas disposições mais íntimas. Assim, por esse mecanismo de contágio emocional estabelece-se uma comunhão imediata, um estado de coesão que independe de qualquer relação intelectual.<sup>261</sup> Nessa perspectiva, concorda-se com Maria di Napoli Pastore e Denise Dias Barros ao afirmarem que:

A escola como espaço de formação, deve adotar dinâmicas que incluam as crianças e processos de aprendizagem que sejam significativos e produzam não apenas conhecimento, mas sentido e pertencimento. Apropriar-se dos saberes mútuo e permiti o lúdico é abrir espaço para a formação como um todo.<sup>262</sup>

Ante as fundamentações constata-se que a literatura consultada revela que os jogos podem ser ferramentas instrucionais eficientes, pois divertem, enquanto motivam, facilitando o aprendizado e aumenta a capacidade de retenção do que foi ensinado, exercitando as funções mentais e intelectuais da criança. Nessa direção, a socialização se apresenta como processo fundamental não apenas para a integração da criança e para a continuidade dos sistemas sociais. Ou seja, a própria sociedade requer comportamentos e atitudes modelados por valores, crenças, normas dessa mesma cultura em que a criança se insere.

Para a socialização, os jogos e as atividades lúdicas tem a importante função de ensinar as crianças um pouco sobre as regras da vida, aí incluídas a consideração das limitações; o respeito às normas, bem como as formas próprias de se comportar diante de cada diferente situação. Além disso, os jogos, também, ensinam a valorizar o trabalho em equipe e, principalmente, a entender que o viver humano é, por essência, uma atividade coletiva.

<sup>260</sup> PEDROSO; BARRETO; MALAQUIAS, 2001, p. 9.

<sup>261</sup> WALLON, Henri. *Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 65-66.

<sup>262</sup> PASTORE, Marina di Napoli; BARROS, Denise Dias. A cultura do brincar e a socialização infantil: percepções sobre o ser criança numa comunidade moçambicana. Projeto METUIA. *Caderno de Terapia Ocupacional*, São Carlos, v. 23, n. 3, p. 599-609, 2015, p. 605.

No entanto, após essa abordagem acerca do lúdico como instrumento dinamizador da aprendizagem, será mesmo que toda essa eficácia que os teóricos da Educação e da Psicologia atribuem aos jogos e às atividades lúdicas se materializam quando aplicados ao Ensino Religioso? É o que se discutirá na próxima seção.

### 3.4 O lúdico como elemento dinamizador do Ensino Religioso

Segundo explica Kishimoto, as brincadeiras e os brinquedos não nasceram como tais. Surgem de práticas de adultos, de rituais religiosos, astrológicos, relações com a magia, representações sobre a natureza, os espíritos, a vida e a morte, e parte de romances, poemas e narrativas. Muitos perduram até os dias atuais, aparecendo em diversas situações, como formas de invocação no Egito e na Babilônia que aparecem nos textos religiosos por volta de 3.000 anos a.C.<sup>263</sup>

Brincando de presença-ausência, a criança elabora por meio do lúdico o ritmo da temporalidade da satisfação e da carência, ou ainda de certa forma há experiência da euforia do viver e da depressão do morrer. Entre esses momentos, existe a expectativa do acaso, o fluxo do destino e a hora de cada um. Os jogos ou o lúdico se constituem num teatro de elaboração de angústias existenciais, englobando a ultrapassagem ou os percalços, representações do fluxo do destino. Além disso, conforme fundamenta Saura:

O lazer, o brincar e as expressões lúdicas deflagram esta relação outra com o conhecimento, uma relação mais aberta à amplitude de possibilidades que oferece, saindo do âmbito de organização aristotélica da identidade e da não contradição e da ordem cartesiana de separação entre sujeito e objeto e entre corpo e alma, para situar-se precisamente neste novo paradigma que incorpora à ciência parâmetros de sensibilidade, de cooperação, co-implicação e complexidade.<sup>264</sup>

Os jogos e brincadeiras revelam mecanismos cognitivos nos/as alunos/as, estimulando a formação integral da criança em todos os aspectos, muito especialmente no que tange aos fatores emocionais. Por meio dos jogos e brincadeiras as crianças aprendem a perder e a ganhar, sem se desestabilizarem emocionalmente em face do resultado, seja esse positivo ou negativo. Do mesmo modo, aprendem a atuar em grupo, a valorizarem o esforço coletivo e, por conseguinte, a entender que o egoísmo e o individualismo são posturas inferiores ao altruísmo

<sup>263</sup> KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. *Revista Espacios en Blanco*, Serie Indagaciones, n. 24, p. 81-106, 2014, p. 88.

<sup>264</sup> SAURA, Soraia Chung. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 163-175, jan./mar. 2014, p. 164.

e ao cooperativismo. Em suma, os jogos e brincadeiras são a oportunidade de as crianças descobrirem o valor da ação humana em grupo.

No entendimento de Silva e Costa, a cooperação sempre fez parte do ser humano desde a pré-história, pois as comunidades primitivas dividiam as produções de seus trabalhos e não havia uma pessoa mais importante que a outra, assim como não existiam explorações. Foi somente quando começou o tempo em que apenas alguns controlavam a riqueza, passou a existir o poder de um homem sobre o outro, surgindo à competição. Assim, na corrente inversa, por meio dos jogos e brincadeiras de cunho cooperativo, busca-se a participação de todos/as com objetivos coletivos, deixando de lado o individualismo e a exclusão, de forma a não mais existir o medo do fracasso e aumentando, dessa forma, a amizade e a solidariedade. Nas atividades lúdicas cooperativas, as crianças são mais amigáveis e sensíveis com os/as colegas quando comparado a situações competitivas.<sup>265</sup>

O lúdico, assim apresentado, tem estreita relação com o sagrado, não somente porque está, também, intimamente ligado à alegria e à felicidade, bem como por propiciar aprendizagem e superação. No caso específico das crianças, o lúdico auxilia na organização do caos do mundo, da desordem e do contato com os mistérios da vida. Isso porque, segundo Luz, é no brincar e no corpo que as crianças elaboram, com o auxílio da cultura da infância e do seu amplo repertório, questões ontologicamente humanas e estruturantes.<sup>266</sup>

No entanto, um dos principais conceitos divinos atrelados ao lúdico é o de justiça. As brincadeiras e os jogos, com muita constância, ensinam as crianças a terem uma noção do que venha a ser justo; aqui entendido como a condição que confere igualdade mínima a todos os participantes da brincadeira. Veja-se que, nos jogos em equipe, os times possuem o mesmo número de jogadores; não raramente, as faixas etárias constituem categorias distintas e, quase sempre, há um juiz: uma autoridade máxima, acima dos demais, que, como um deus, garante certa moralidade ao jogo. Tudo isso visando uma forma justa do jogar, que apresenta duas concepções básicas de aprendizado, conforme a figura 9 demonstra. A princípio, o grande aprendizado lúdico é a noção de justiça e a segunda concepção é a de irmandade.<sup>267</sup>

Aqui vale dizer que, inserir esse senso de justiça nos/as alunos/as não é algo difícil de fazer, considerando que, no entendimento de Saura, ao observar e participar diariamente dos jogos e brincadeiras de caráter lúdico é possível perceber como os gestos brincantes estão

---

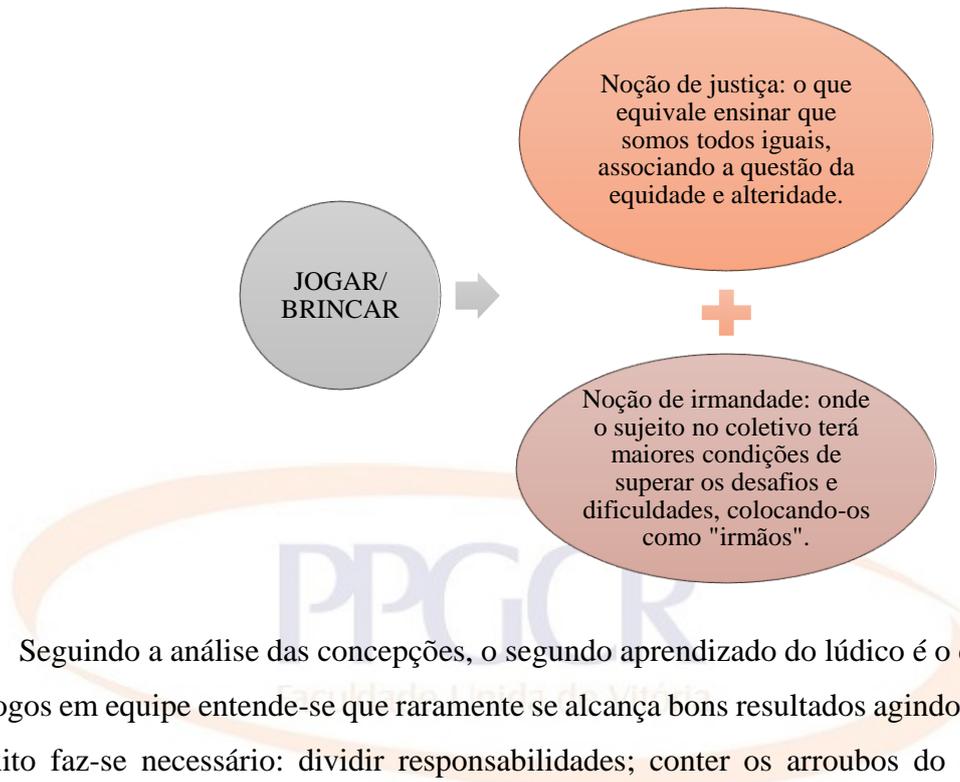
<sup>265</sup> SILVA, Ivana da; COSTA, Maria Regina Ferreira da. Jogos cooperativos e valores humanos: uma cultura para a paz. *Caderno PDE*, Curitiba, v. 1, p. 1-22, 2013, p. 8.

<sup>266</sup> SAURA, 2013, p. 5.

<sup>267</sup> SANTO, 2012, p. 168.

repletos de movimentos sagrados, arquetípicos e ritualísticos. Enquanto brincam, as crianças realizam um importante exercício de ancestralidade por meio da produção simbólica de imagens.<sup>268</sup>

Figura 9: Concepções básicas de aprendizado do jogo relacionado a religiosidade.<sup>269</sup>



Seguindo a análise das concepções, o segundo aprendizado do lúdico é o de irmandade. Nos jogos em equipe entende-se que raramente se alcança bons resultados agindo sozinho. Para ter êxito faz-se necessário: dividir responsabilidades; conter os arroubos do ego; o lúdico também ensina acerca de generosidade e do quanto o ser humano pode conquistar objetivos maiores quando se permite agir em conjunto com outros seres humanos que buscam metas iguais.<sup>270</sup>

Assim, ressalta-se que, após expor alguns dos principais conceitos acerca da relação entre o caráter lúdico dos jogos e brincadeiras, passa-se a discorrer sobre a relação entre os aspectos lúdicos e o desenvolvimento de valores éticos.

Segundo explica Manzini-Covre as instituições educacionais se constituem importante e privilegiado palco para a aprendizagem de valores éticos e morais. Afinal, é nela que o indivíduo, ainda criança, aprende a conviver com os demais. É verdade que, antes de atingir a idade escolar, a criança já tem a experiência familiar e, comumente, a experiência com os/as outros/as meninos/as que residem próximos a sua casa.<sup>271</sup>

<sup>268</sup> SAURA, 2014, p. 172.

<sup>269</sup> Elaboração da autora. Cf. SANTO, 2012, p. 168.

<sup>270</sup> SAURA, 2014, p. 172.

<sup>271</sup> MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. *O que é cidadania*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 75.

Contudo, no interior das famílias as relações são fundamentadas nos sentimentos dos parentes e, não raramente, à criança é dada razão, mesmo em situações em que isso não se verifica. Na rua, com os amigos, em função da pouca idade e da constante presença vigilante dos adultos, as crianças são salvaguardadas da rede de interesses pessoais que permeará suas vidas mais tarde. Assim, Luckesi afirma que:

A atividade lúdica propicia um estado de consciência livre dos controles do ego, por isso mesmo criativo. O nosso ego, como foi construído, em nossa história pessoal de vida, na base de ameaças e restrições, é muito constrictivo, centrado em múltiplas defesas. Ele reage à liberdade que traz a atividade lúdica em si mesma. Por isso, uma educação centrada em atividades lúdicas tem a possibilidade, de um lado, de construir um Eu (não um ego) saudável em cada um de nós, ou por outro lado, vagarosamente, auxiliar a transformação do nosso ego constrictivo num Eu saudável. Educar crianças ludicamente é estar auxiliando-as a viver bem o presente e preparar-se para o futuro. Educar ludicamente adolescentes e adultos significa estar criando condições de restauração do passado, vivendo bem o presente e construindo o futuro.<sup>272</sup>

Como se vê, a Educação possui algumas funções que se assemelham às funções da religião, na medida em que tenta promover uma elevação do espírito humano, dotando as pessoas de um conjunto de valores que as torne mais altruístas e, por conseguinte, mais preocupadas com o bem-estar dos demais. Dessa forma, entende-se que o Ensino Religioso precisa incentivar o caráter prático de seus ensinamentos, sem o qual pouco ou nada valerão.<sup>273</sup>

### 3.5 Enfoque interdisciplinar: os campos de experiências correlacionando-os à questão da religiosidade

No entendimento de Ivani Fazenda, a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras existentes entre as disciplinas. Para isso, integrar os conteúdos não seria suficiente. Seria preciso atitude e postura interdisciplinar. Atitude de busca, envolvimento, compromisso, reciprocidade diante do conhecimento.<sup>274</sup>

Assim, tem-se, no entender da referida autora, que a ação pedagógica por meio da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. Tendo como objetivo a experimentação da vivência de uma realidade global, que se insere nas experiências cotidianas do/a aluno/a, do/a professor/a e do povo, o que, na teoria positivista deve ser compartimentado e fragmentado. Articular saber,

<sup>272</sup> LUCKESI, Cipriano. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: LUCKESI, Cipriano (Org.). *Ludopedagogia*. Salvador: EDUFBA, 2000. p. 21-22.

<sup>273</sup> MANZINI-COVRE, 2006, p. 75.

<sup>274</sup> FAZENDA, Ivani. C. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 48-49.

conhecimento, vivência, escola comunidade, meio-ambiente dentre outros, tornou-se, nos últimos anos, o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz, na prática, por um trabalho coletivo e solidário na organização da escola. Um projeto interdisciplinar de educação deverá ser marcado por uma visão geral do ensino, em um sentido progressista e libertador.<sup>275</sup>

Não obstante, Nicolescu, também, afirma que a interdisciplinaridade deve ser entendida como conceito correlato ao de autonomia intelectual e moral. Assim, a interdisciplinaridade serve-se mais do construtivismo. O construtivismo se constitui uma teoria da aprendizagem que entende o conhecimento como fruto da interação entre o sujeito e o meio.<sup>276</sup> Nessa teoria, o papel do sujeito é primordial na construção do conhecimento, portanto, tem tudo a ver com a interdisciplinaridade.

Ainda conforme Nicolescu, a relação entre autonomia intelectual e interdisciplinaridade é imediata. Na teoria do conhecimento o sujeito que aprende por meio de suas próprias ações sobre os objetos do mundo.<sup>277</sup> Enquanto sujeito autônomo constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

De acordo com Maria Thereza de Souza, é preciso pensar a interdisciplinaridade enquanto processo de integração recíproca entre várias áreas e campos do conhecimento, capaz de romper as estruturas de cada uma delas para alcançar uma visão unitária e comum do saber, que trabalhando em parceria é, sem dúvida, tarefa que demanda grande esforço no rompimento da série de obstáculos ligados à racionalidade extremamente positivista da sociedade industrializada.<sup>278</sup>

O contexto histórico vivido na virada de milênio, caracterizado pela divisão do trabalho intelectual, fragmentação do conhecimento e pela excessiva predominância das especializações, demanda a retomada do antigo conceito de interdisciplinaridade que ao longo do século XX foi sufocado pela racionalidade da revolução industrial. Daí afirmarem Pierre Weil, Ubiratan D'Ambrosio e Roberto Crema que, a necessidade de romper com a tendência fragmentadora e desarticulada do processo do conhecimento, justificam-se pela compreensão da importância da interação e transformação recíprocas entre as diferentes áreas do saber.<sup>279</sup> Essa compreensão crítica colabora para a superação da divisão do pensamento e do conhecimento, que vem colocando a pesquisa e o ensino como processo reprodutor de um saber parcelado que,

<sup>275</sup> FAZENDA, 2001, p. 48-49.

<sup>276</sup> NICOLESCU, 1999, p. 139.

<sup>277</sup> NICOLESCU, 1999, p. 139.

<sup>278</sup> SOUZA, Maria Theresa de. Temas transversais em educação: bases para uma educação integral. *Cadernos de Pedagogia*, v. 19, n. 62, p. 179-183, São Paulo: 1998. p. 179.

<sup>279</sup> WEIL, Pierre; D'AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. *Rumo à nova transdisciplinaridade*. São Paulo: Summus, 1997. p. 80.

consequentemente, muito tem refletido na profissionalização, nas relações de trabalho, no fortalecimento da predominância reprodutivista e na desvinculação do conhecimento do projeto global de sociedade.

Na visão de Weil, D'Ambrosio e Crema, a interdisciplinaridade, enquanto aspiração emergente de superação da racionalidade científica positivista aparece como entendimento de uma nova forma de institucionalizar a produção do conhecimento nos espaços da pesquisa; na articulação de novos paradigmas curriculares e na comunicação do processo de perceber as várias disciplinas; nas determinações do domínio das investigações; na constituição das linguagens partilhadas; nas pluralidades dos saberes; nas possibilidades de trocas de experiências; e nos modos de realização da parceria.<sup>280</sup>

Segundo Souza, a realização integrativa/interativa permite visualizar um conjunto de ações interligadas, de caráter totalizante e isentas de qualquer visão parcelada, superando-se as atuais fronteiras disciplinares e conceituais.<sup>281</sup> Face tais ideias, torna-se necessário refletir a produção e a sistematização do conhecimento fora das posturas científicas dogmáticas, no sentido de inseri-las em um contexto de totalidade. Dessa forma, a complexidade do mundo, passa a ser sentida de forma globalizada e interdependente. Recuperando-se, assim, o sentido da unidade que tem sido sufocada pelos valores constantes do “especialismo”.<sup>282</sup>

Para Souza, trabalhar a interdisciplinaridade não significa negar as especialidades e objetividade de cada ciência. O seu sentido reside na oposição da concepção de que o conhecimento se processa em campos fechados em si mesmo, como se as teorias pudessem ser construídas em mundos particulares, sem uma posição unificadora, que sirva de base para todas as ciências, e isoladas dos processos e contextos histórico-culturais.<sup>283</sup>

A interdisciplinaridade tem que respeitar o território de cada campo do conhecimento, bem como distinguir os pontos que os unem e que os diferenciam. Essa é a condição necessária para detectar as áreas onde se possam estabelecer as conexões possíveis. Como observa Gusdorf, a exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para colher contribuições das outras disciplinas.<sup>284</sup>

Em outras palavras, Ramon Roberto Barbosa Rockenbach entende que o jogo tem se constituído um dos instrumentos mais eficazes, pois, ao mesmo tempo em que possibilita um

---

<sup>280</sup> WEIL; D'AMBROSIO; CREMA, 1997, p. 81.

<sup>281</sup> SOUZA, 1998, p. 75.

<sup>282</sup> SOUZA, 1998, p. 76.

<sup>283</sup> SOUZA, 1998, p. 76.

<sup>284</sup> GUSDORF, 2001, p. 48-49.

aprendizado mais prazeroso, permite que os/as alunos/as desenvolvam habilidades e valores paralelos aos conteúdos principais da disciplina.<sup>285</sup>

O ensino dos jogos serve para desenvolver o raciocínio do/a aluno/a, expandindo sua criatividade, sua capacidade de resolver problemas em diferentes contextos, bem como suas habilidades de pensar de maneira independente. Se no processo de ensino-aprendizagem dos jogos for priorizada a construção de estratégias, a iniciativa e a criatividade o cidadão formado tenderá a ser mais versátil.<sup>286</sup>

Ainda conforme as explicações de Rockenbach, o jogo oferece condições para repetir e sistematizar relações implícitas em raciocínios, descobertas de conceitos e reflexões, possibilitando o desenvolvimento do pensamento e a aquisição de conteúdo.<sup>287</sup> Dessa forma, o/a aluno/a deixa sua postura de não pensante, tornando-se um sujeito intelectualmente ativo em uma situação de trocas sociais; pois o jogo também possibilita a autodescoberta e a integração com o mundo dentro de um clima descontraído, prazeroso e livre de pressões.

Por sua vez, Celso Antunes entende que os jogos educativos visam provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novos conhecimentos e, principalmente, despertar o desenvolvimento de habilidades, constituindo-se importante instrumento de ensino-aprendizagem, pois são atividades lúdicas que, com objetivos predeterminados, favorecem a iniciação de certos conhecimentos e permitem sua retenção.<sup>288</sup> Quando bem aplicados, os jogos e as atividades lúdicas se constituem o meio que conduz à compreensão de determinados conteúdos.

Assim, promover a discussão sobre a criação de um currículo específico de ensino religioso para a educação infantil que esteja em conformidade com as determinações legais e que ao mesmo tempo cumpra seu papel de respeitar a diversidade religiosa dos educandos, torna-se objeto para novos projetos de estudo. Por fim, o que se pretende é contribuir com um avanço na reflexão em busca das bases epistemológicas de um Ensino Religioso possível na escola de oferta da educação infantil.

---

<sup>285</sup> ROCKENBACH, Ramon Roberto Barbosa. *O xadrez escolar e sua relação com a satisfação familiar*. Dois Vizinhos: UESP, 2010. p. 10.

<sup>286</sup> ROCKENBACH, 2010, p. 10.

<sup>287</sup> ROCKENBACH, 2010, p. 11.

<sup>288</sup> ANTUNES, 2003, p. 40.

## CONCLUSÃO

“A inclusão do Ensino Religioso na educação infantil por meio do lúdico” foi à temática que me impulsionou aos estudos nos últimos meses. E é gratificante perceber que termino esse percurso motivada e pensando em iniciar outro percurso, pois, os argumentos para defender uma proposta curricular específica de Ensino Religioso para a educação infantil tornou-se fortalecida a partir da investigação.

E concluímos esse trabalho dissertativo podendo responder ao problema central, “como se pode trabalhar a religiosidade na Educação Infantil respeitando a liberdade de credo de cada criança”, da seguinte forma: a partir da ludicidade, isto é, com o ofício natural da criança, que é o brincar e o jogar, onde o/a professor/a pode desenvolver práticas pedagógicas que relacione a temática da religiosidade. E partindo dessa premissa, alcançamos todos os objetivos demarcados.

Objetivo específico 1: descrever a relação do Ensino Religioso na educação infantil. A esse respeito pode-se inferir que muitos conceitos desenvolvidos na educação infantil deveriam estar direcionados pelo Ensino Religioso, partindo da premissa de que, desde o período que o homem, pouco compreendia acerca da religiosidade, que manifesta atitudes ou gestos religiosos. Ou seja, a religiosidade é própria do ser humano, os conceitos inconscientes de solidariedade, por exemplo, superam a simplicidade da participação, tomando por entendimento de que a participação é tida como uma atitude passiva frente ao conceito de solidariedade que exige ética e sentimento, daí emergem os primeiros argumentos a favor da proximidade entre o ensino religioso e a educação infantil. Isto posto, é fato que o caráter lúdico nos aproxima do caráter religioso, que dentre seus atributos destacam-se: o reconhecimento da existência do outro, mesmo sendo seu oponente num jogo, por exemplo, não se torna seu inimigo, mas um par, e conseqüentemente, requer respeito, atitude solidária e importância ao coletivo, incluindo a questão da humanização e da dignidade.

Objetivo específico 2: relacionar a importância da primeira infância e o desenvolvimento infantil no processo de aprendizagem. Sobre esse objetivo é preciso iniciar a explanação considerando o percurso histórico e secular de invisibilidade da criança que foi assegurada tendo como justificativa a anulação dessa fase do desenvolvimento humano. A criança só despertava a atenção ao completar a idade de sete anos, para poder então, frequentar a escola ou poder trabalhar. Foi a partir da Constituição de 1988 é que se inicia uma nova fase para a Educação Infantil, que mesmo tendo características assistencialistas muito fortes, começa a abrir-se ao novo, considerando além do cuidar o educar, porque as mães (ou a família) que

outrora cuidavam de seus filhos precisaram se inserir no mercado de trabalho, necessitando de um local para terem onde deixar os filhos. Nesse ínterim, a Educação Infantil, responsável pela primeira infância e pelo desenvolvimento infantil no processo de aprendizagem, passa a assumir tal atribuição frente à demanda de articular os aspectos cuidar-educar-brincar na prática pedagógica, pois, é sabido que o processo de educar ocorre de maneiras diversas. Inclusive, vale ressaltar que é na primeira infância, que compreende as crianças até os seis anos de idade, que ocorre o desenvolvimento das estruturas cerebrais, e também a aquisição das capacidades básicas que irão aperfeiçoar as futuras habilidades. Período propício para o início da aprendizagem acerca da alteridade, tendo em vista a diversidade religiosa existente, bem como os casos de intolerância que ocorrem na sociedade.

Objetivo específico 3: identificar que tipos de recursos podem ser usados para dinamizar o trabalho pedagógico referente à religiosidade na Educação Infantil. Esse objetivo relaciona-se diretamente ao aspecto da ludicidade, associando-o às práticas cotidianas experienciadas e vivenciadas nos ambientes escolares. Por meio da ludicidade a criança vive o seu contexto, não tem noção acerca da complexidade social, política ou econômica que a cerca, contudo, através do brincar e do jogar é capaz de desenvolver habilidades que lhe servirão de direcionamento no futuro, como o respeito, a irmandade e o sentido de justiça. Dentre os recursos que podem ser utilizados na dinâmica do trabalho pedagógico referente à religião destacam-se os de aspecto lúdico, que agregam em seu bojo, a conjuntura da infância de forma natural e própria da criança, além do fato de que auxilia na criatividade, na solução de problemas, no enfrentamento ao diferente, na compreensão do sentido de humanidade e respeito. O lúdico ainda promove a aceitação, a defesa pelo interesse do coletivo e da criticidade, o que nos impele a afirmar que a ludicidade é bem comum do ser humano, eficaz ao ser atrelada a qualquer área do saber.

Objetivo específico 4: delinear como que o enfoque interdisciplinar pode ser correlacionada à questão da religiosidade. Acerca desse objetivo foi possível perceber que a semelhança entre as características da interdisciplinaridade e a questão da religiosidade são muitas: aspecto de confiança (fé), coragem, capacidade de levantar hipóteses, de resolver problemas e propor solução, além de enfatizar a coletividade, a integração, a interação. Na educação infantil ou na primeira infância é comum o desenvolvimento de práticas pedagógicas/educativas que envolvam as questões disciplinares (pode ou não pode), o que nos remete ao aspecto ético e moral que o ensino religioso prioriza.

A primeira vista sugerir uma proximidade do ensino religioso na educação infantil pode até nos parecer impossível, contudo, parafraseando Celso Antunes, reafirmamos que os jogos educativos promovem aprendizagens significativas e estimulam a (re) construção dos

conhecimentos,<sup>289</sup> ocasião em que me atrevo a supor que as unidades temáticas do ensino religioso também constituem-se em instrumentos de aprendizagem ao favorecer o (re) conhecimento do eu e do outro numa perspectiva de alteridade e superação de preconceitos e intolerâncias. Desse modo, a atividade lúdica serve de mediação entre o mundo relacional e o mundo simbólico, contextos esses nos quais se insere quase todo o comportamento humano.<sup>290</sup>

Pode-se inferir, portanto, que as ações das interações e brincadeiras, em muito se assemelham aos binômios ensino-aprendizagem e relação professor-aluno, cujo conjunto, por conseguinte, provocam mudanças significativas nas relações interpessoais e intrapessoais. Inclusive se associadas ao Ensino Religioso ainda na primeira infância, ou seja, na Educação Infantil, tem-se delimitada uma ativa e interessante proposta que consegue refletir sobre os valores éticos, por intermédio das temáticas: solidariedade, harmonia, respeito, confiança, fraternidade e irmandade de formas plurais.



---

<sup>289</sup> ANTUNES, 2003, p. 40.

<sup>290</sup> NEGRINE, Airton. *Recreação na hotelaria: pensar e fazer o lúdico*. Caxias do Sul: EDUCS, 2001. p. 28-29.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALENCAR, C. Educar é humanizar. In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. (Orgs.). *Educar na Esperança em tempo de desencanto - Com um epílogo do subcomandante Marcos sobre as crianças zapatistas*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ALMEIDA, Fábio Portela Lopes de. *Liberalismo político, constitucionalismo e democracia: a questão do ensino religioso nas escolas públicas*. Belo Horizonte: Argymentym, 2008.
- AMARAL, Tânia Conceição Iglésias. *Análise dos parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras*. Maringá: UEM, 2003.
- ANDRADE, M. A religião entra na escola. Por quê? Como? Ocupando qual lugar? In: Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação. 4-2014, p. 99-113. Porto. *Anais...* Porto: Universidade do Porto, 2014. p. 100.
- ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ARIÈS, P. *A história social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 1981.
- BÉBE, Maurice. *O meu filho dos 12 meses aos três anos*. Porto: Porto, 1981.
- BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A. C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: *Educação infantil, política, formação e prática docente*. Campo Grande, MS: UCDB, 2003 *apud* PASCHOAL; MACHADO, 2009.
- BOUFFARD, Pierre. *A criança até aos 3 anos: como cuidar da criança no dia-a-dia*. 4.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.
- BRAGA, Ederlaine Fernandes. *Ensino Religioso: disciplina integrante das diretrizes curriculares do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Departamento de Filosofia e Teologia, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2001. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/957/1/Ederlaine%20Fernandes%20Braga.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988a.
- BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 20 de dez. 2006. Seção 1.
- BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 12 nov. 2009. Seção 1.
- BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). p. 13. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais*. Secretaria de Educação Básica. 13/07/2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 10 maio. 2020.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Diversidade religiosa e direitos humanos: Cartilha*. Brasília: Presidência da República/Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 26 de jun. Ed. extra. Seção 1. 2014.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Vitória: Ministério Público do Estado do Espírito Santo, 2007.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.475, de 22 julho de 1997*, dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.ensinoreligioso.seed.pr.gov.br/arquivos/File/emfoco/LEI.pdf>. Acesso em: 10 maio. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB Nº 4/2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p.824. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 8 ago. 2018.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf). Acesso em: 8 ago. 2018.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social*. v. 2. Brasília: MEC; SEB, 1998c.

BRASIL. *Referencial curricular para a educação infantil* Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. v.1-3, Brasília: MEC; SEB, 1998.

BRASIL. *Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Coordenação Geral de Educação Infantil, v. 1 e 2. Brasília: MEC; SEF; DPE; COEDI, 1998b.

BRAZELTON, T. Berry. *O Grande Livro da Criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. 9. ed. Lisboa: Presença, 2006.

BRENELLI, Rosely Palermo. *O jogo como espaço para pensar*. Campinas: Papius, 2007.

BRENTANI, H; POLANCYZK, G. Estudos brasileiros de risco pré e perinatal: fatores para a saúde mental infantil. Manuscrito não publicado. 2013. In: COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. *Estudo nº 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem*. 2014, p. 3. Disponível em: <http://www.ncpi.org.br>. Acesso em: 05 out. 2020.

BRITES, Luciana. *O que são as habilidades na educação infantil?* Instituto Neuro Saber. 2019, s/p. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/o-que-sao-habilidades-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 30 set. 2020.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, Maria de Lurdes Dias de. *Efeitos de estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças de creche*. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) - Ramo do Conhecimento em Psicologia do Desenvolvimento e Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2005.

CAZROTTO, José Luiz. Ciências biológicas, neurociências e religião. In: USARSKI, Frank.; PASSOS, João Décio. (Orgs.). *Compêndio de ciência da religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. *Estudo nº 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem*. 2014, p. 3. Disponível em: <http://www.ncpi.org.br>. Acesso em: 05 out. 2020.

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL DA CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO. Jovens crianças se desenvolvem em um ambiente de relacionamento. 2004. Disponível em: <http://www.developingchild.net/pubs/wp.html>. Acesso em: 05 out. 2020 (Tradução livre). In: COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. *Estudo nº 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem*. 2014, p. 3. Disponível em: <http://www.ncpi.org.br>. Acesso em: 05 out. 2020.

CORRÊA, Leidniz Soares; BENTO, Raquel Matos de Lima. *A importância do lúdico para a aprendizagem na educação infantil*. Belo Horizonte: PUC, 2013.

CORSINO, Patrícia. *Infância, educação infantil e letramento na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: das políticas à sala de aula*. Caxambu: ANPEd, 2005.

COSTA, M. L. *Levinas uma introdução*. Petrópolis: Vozes, 2000.

DAGNONI, Ana Paula Rudolf. As rotinas com os bebês e a organização da prática. In: *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE*, 2011, s/p.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educador. *Revista de Divulgação Técnico-Científica*, v. 1, n. 4, p. 107-112, jan./mar. 2004.

DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

DELMINE, Roger; VERMELEN, Sonia. *O Desenvolvimento Psicológico da criança*. 2. ed. Porto: Asa, 2001.

DIAS, IS; CORREIA, S; MARCELINO, P. Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 7, n. 3, p. 9-24. 2007.

DIDONET, Vital. *Creche: a que veio... para onde vai*. Educação Infantil: a creche, um bom começo. v. 18, Brasília: 2001.

DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 289-305, maio/ago. 2011.

ELIAS, Norbert. Introdução à sociologia. Lisboa: Edições 70, 1970. In: SETTON, M. da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. Universidade de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

FAZENDA, Ivani. C. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 2001.

FOX, S.; LEVITT, P.; NELSON, CA. Como o tempo e a qualidade do inícios experiências influenciam o desenvolvimento da arquitetura do cérebro. *Desenvolvimento infantil*. 2010, p. 28-40. (Tradução livre). In: COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. *Estudo nº 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem*. 2014, p. 3. Disponível em: <http://www.ncpi.org.br>. Acesso em: 05 out. 2020.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA É UM ÓRGÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. UNICEF/Brasil, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 8 ago. 2018.

GESELL, Arnold. *A criança dos 0 aos 5 anos – o bebê e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Dom Quixote, 1979.

GISPert, Carlos (direção). *Programa de formação de educadores – Psicologia Infantil e Juvenil*. Lisboa: Liarte, 1996.

GONZALEZ-MENA E EYER, 1989. In: PORTUGAL, Gabriela. Educação de Bebés em Creches – perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação*, n. 1, jan. 2000.

GRASSI, Tânia Mara. *Oficinas psicopedagógicas*. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

HABERMA, J. *Entre naturalismo e religião: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso. *REVER*, ano 15, n. 2, p. 10-25. jul./dez., 2015.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; FRACARO, Edile Maria Rodrigues. História da formação do professor de Ensino Religioso no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de História das Religiões*. Maringá, v. 3, n. 9, p. 29-32, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. *Revista Espacios en Blanco*, Serie Indagaciones, n. 24, p. 81-106, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

KOLB, B; MYCHASIUK, R; MUHAMMAD, A; GIBB, R. Plasticidade cerebral em o cérebro em desenvolvimento. *Progress in Brain Research*. 2013; 207: 35–64. In: Comitê Científico Do Núcleo Ciência Pela Infância. *Estudo nº 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem*. 2014, p. 3. Disponível em: <http://www.ncpi.org.br>. Acesso em: 05 out. 2020.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Orgs.). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC; SEB, 2007.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Orgs.). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC; SEB, 2007.

KUHLMANN JR., Moisés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875- 1983*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-30.

LUCKESI, Cipriano. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: LUCKESI, Cipriano (Org.). *Ludopedagogia*. Salvador: EDUFBA, 2000. p. 21-22.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia; PASSOS, Norimar. *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MALUF, Ângela Cristina. *Brincar prazer e aprendido*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. *O que é cidadania*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARX, Karl. Divisão do trabalho e manufatura. 1986. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, n. 33, p. 78-95, 2009.

MARX, Karl. *Divisão do trabalho e manufatura*. 1986. In: PASCHOAL; MACHADO, 2009.

MATTA, Isabel. *Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 2001.

MODESTO, Mônica Cristina; RÚBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A importância da ludicidade na construção do conhecimento. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 5, n. 1, p. 1-16, 2014.

MONARCHA, Carlos, (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores Associados, 2001.

MUCCHIELLI, Roger. *A personalidade da criança: sua formação do nascimento até ao fim da adolescência*. 6. ed. Lisboa: Livraria Clássica, 1992.

MUKHINA, Valéria. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NEGRINE, Airton. *Recreação na hotelaria: pensar e fazer o lúdico*. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

NELSON, Charles A., 2000. In: SHONKOFF; PHILLIPS, 2014 (Tradução livre). In: Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. *Estudo nº 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem*. 2014, p. 3. Disponível em: <http://www.ncpi.org.br>. Acesso em: 05 out. 2020.

NETO, Alberto Paulo. A tolerância religiosa como princípio jurídico-político. In: PERONDI, Ildo; NETO, Alberto Paulo (Orgs.). *Intolerância e tolerância religiosa: análise e perspectiva*. São Paulo: Fons Sapientiae, 2017.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GOUVÊA, Maria Cristina Soares. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, v. 20, n. 60, p. 215-244, jan./mar. 2015.

NOGUEIRA, Educação infantil religiosa no Brasil: ressonâncias das políticas públicas. *Revista Eletrônica Correlatio*. v. 16, n. 2, p. 229-254, dez. 2017.

NUDSEN, EI. Períodos sensíveis no desenvolvimento do cérebro e comportamento. *J Cognitive Neuroscience*. 2004; 16 (8): 1412–25 (tradução pessoal). In: Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância. *Estudo nº 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem*. 2014, p. 3. Disponível em: <http://www.ncpi.org.br>. Acesso em: 05 out. 2020.

NÚÑEZ, Rafael Sanz. *Educación infantil de 0 a 3 años: una guía práctica*. Valladolid: Editorial de la Infancia, 2005.

OLIVEIRA, Eny da Luz Lacerda. *Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais*. Brasília: UCB, 2007.

OLIVEIRA, R. P. A educação na nova constituição: mudar para permanecer. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 16-27, jan./jun. 1989.

OLIVEIRA, R. P.; PENIN, S. T. S. A educação na constituinte de 1946. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 12, n. 1/2, p. 261-288, jan./dez. 1986.

PAPALIA; Diana; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. *O mundo da criança*. 8. ed. Lisboa: McGraw-Hill, 2001.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PASTORE, Marina di Napoli; BARROS, Denise Dias. A cultura do brincar e a socialização infantil: percepções sobre o ser criança numa comunidade moçambicana. Projeto METUIA. *Caderno de Terapia Ocupacional*, São Carlos, v. 23, n. 3, p. 599-609, 2015.

PEDROSO, Crislaine de Andrade; BARRETO, Jaqueline Muniz; MALAQUIAS, Joseli de Souza Santos; PINTO, Luciana de Miranda. *Papel do brinquedo no desenvolvimento infantil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

PEIXOTO, Edson Maciel; SHUCHTER, Terezinha Maria; ARAÚJO, Vania Carvalho de. O “tempo integral” na educação infantil: financiamento, gestão e projeto político-pedagógico em questão. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de. (Org.); SARMENTO, Manuel Jacinto. [et al.]. *Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*. Brasília: MEC; Vitória; EDUFES, 2015.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Trad. De Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

PIAJET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro; Zahar, 1975.

PORTUGAL, Gabriela. *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebê à creche*. Porto: Porto, 1998.

PORTUGAL, Gabriela. Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Org.). *Relatório do estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

PORTUGAL, Gabriela. *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA (Cidade). Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. *Proposta Pedagógica da educação Infantil do Município de Vila Velha: desvelando histórias... produzindo saberes*. Vila Velha: Prefeitura Municipal de Vila Velha, 2008.

RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. In: PASCHOAL; MACHADO, 2009. SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. (Org.). *Infância invisível*. Araraquara: Junqueira & Martins, 2007.

RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 31. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, n. 33, p. 78-95, 2009.

ROCKENBACH, Ramon Roberto Barbosa. *O xadrez escolar e sua relação com a satisfação familiar*. Dois Vizinhos: UESP, 2010, p. 10.

RODRIGUES, Lúcia da Silva. *Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização*. Brasília: UnB, 2013.

ROJO, Carmen Calvo et al. *Lua cheia 2-3 anos*. Material de apoio didático. São Domingos de Rana: Mundicultura, 2006.

RUEDELL, Pedro. *Trajetória do Ensino Religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul: Legislação e Prática*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SANCHIS, P. Cultura brasileira e religião... passado e atualidade... *Cadernos CERU*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 71-92, dez. 2008.

SANTOS, Guilherme Alexandre. Ensino Religioso na educação infantil: o que prevê a base nacional comum curricular. *Educaapes*, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/597376/2/ARTIGO%20CIENTIFICO%20EDUCA%20C3%87%C3%83O%20E%20RELIGI%C3%83O.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021. p. 1-2.

SANTOS, Leilane Patrício dos. *O lúdico na educação infantil: brincar e jogar, uma forma de educar*. Fortaleza: CESC, 2013.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAURA, Soraia Chung. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 163-175, jan./mar. 2014.

SETTON, M. da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Universidade de São Paulo. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

SHONKOFF, J. P.; PHILLIPS, D (Eds.) Dos neurônios aos bairros: A Ciência do Desenvolvimento na Primeira Infância. Comitê emIntegrando a Ciência do Desenvolvimento na Primeira Infância, Conselho de AdministraçãoCrianças, Jovens e Famílias, Comissão de Comportamento e SocialCiências e Educação, Conselho Nacional de Pesquisa e Instituto deMedicamento. Washington, DC: The National Academies Press, 2000. In: Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância. *Estudo nº 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem*. 2014, p. 3. Disponível em: <http://www.ncpi.org.br>. Acesso em: 05 out. 2020.

SILVA, Ivana da; COSTA, Maria Regina Ferreira da. Jogos cooperativos e valores humanos: uma cultura para a paz. *Caderno PDE*, Curitiba, v. 1, p. 1-22, 2013.

SILVA, V. M.; VIOL, Bárbara Melina. Importância do lúdico no ensino de higiene para alunos do ensino fundamental: utilização de jogo da memória. *Revista Ciência*, Apucarana: v. 10, n. 1, p. 31-39, 2014.

SILVEIRA, Andréia Aparecida. *A importância do lúdico no ensino-aprendizagem*. Alta Floresta: AJES, 2011.

SINGER, W. Desenvolvimento e plasticidade do processamento cortical. *Arquiteturas. Ciência*, 1995, p. 758–764 (Tradução livre). In: Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância. *Estudo n. 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem*. 2014, p. 3. Disponível em: <http://www.ncpi.org.br>. Acesso em: 05 out. 2020.

SOUZA, Eloá Franco. *Alfabetização e o lúdico: a importância dos jogos na educação fundamental*. Lins: Unisalesiano, 2013.

SOUZA, Jackeline Alves de; ARAÚJO, Isabel Maria da Silva Rodrigues de; TEOTÔNIO, Maria Luciene; PEREIRA, Vanderléa Andrade. *Era uma vez um lugar estranho chamado escola: adaptação e socialização da criança*. Terezinha: UFPI, 2015.

SOUZA, Maria Theresa de. Temas transversais em educação: bases para uma educação integral. *Cadernos de Pedagogia*, São Paulo, v. 19, n. 62, p. 179-183, 1998.

STEIDEL, Rejane; VICENTINE, Cláudia; BILIK, Aline; SANTOS, Nardine Peppe; SILVA, Fernando dos Santos; SPECK, Keli Adriana de Souza; GRABAUSKI, Rosilda da Silva. *O processo de construção do conhecimento e a atividade lúdica na formação da criança*. Guaratuba: ISEG, 2002.

TAVARES, José [et al.]. Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora, 2007. In: DIAS, IS; CORREIA, S; MARCELINO, P. Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 7, n. 3, p. 9-24, 2007.

UNESCO. *A criança e o seu desenvolvimento desde o nascimento até aos 6 anos: conhecê-la melhor para melhor a ajudar*. Lisboa: Educação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal com a Colaboração da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, 1978.

VALENTE, G. A.; SETTON, M. G. J. Notas etnográficas sobre a religiosidade na escola. *Cadernos Ceru*, São Paulo, série 2, v. 25, n. 1, p. 179-195, jun. 2014.

VALENTE, Gabriela Abuhab. A religiosidade na prática docente. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 98, n. 248, p. 198-211, jan. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812017000100198&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000100198&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 jun. 2020.

VASCONCELOS, Teresa. Conselho Nacional de Educação – Recomendação n. 3/2011. A Educação dos 0 aos 3 anos. *Diário da República*, 2. série, n. 79, 21 de abril de 2011.

VINAGRE SILVA, Marlise. Liberdade, democracia e intolerância religiosa. In: SANTOS, Ivani dos; FILHO, Astrogildo Esteve (Orgs.). *Intolerância religiosa x democracia*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

VITÓRIA. *Educação Infantil: um outro olhar*. Vitória - ES: Multiplicidade; Secretaria Municipal de Educação; Gerência de Educação Infantil, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. *Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 2008.

WALZER, Michel. *Da tolerância*. Tradução Almiro Pisetta. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WEIL, Pierre; D'AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. *Rumo à nova transdisciplinaridade*. São Paulo: Summus, 1997.

WEILL, G. Historia de la idea laica en Francia en el siglo XIX. Sevilla: *Comunicación Social*, 2006. In: VALENTE, 2017, p. 200.

WEILL, G. História de la idea laica en Francia en el siglo XIX. Sevilla: *Comunicación Social*, 2006. In: VALENTE, Gabriela Abuhab. A religiosidade na prática docente. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 98, n. 248, p. 198-211, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812017000100198&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000100198&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 jun. 2020.

YARROW, M.R. Altruism in children. Paper presented at program, Advances in Child Development Research, Academy of Sciences New York, 1978. In: PAPALIA; Diana; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. *O mundo da criança*. 8. ed. Lisboa: McGraw-Hill, 2001.