

Práticas & Experiências educacionais

#compartilhando

ideias,
saberes,
e inovações!



Atual Assessoria e Consultoria Educacional
(Organizadora)

PRÁTICAS & EXPERIÊNCIAS

compartilhando ideias, saberes e inovação!

1ª edição

Editora Itacaiúnas
Ananindeua – PA
2022

©2022 por Atual Assessoria e Consultoria Educacional (Organizadora)

©2022 por diversos autores

Todos os direitos reservados.

1ª edição

Conselho editorial / Colaboradores

Márcia Aparecida da Silva Pimentel – Universidade Federal do Pará, Brasil
José Antônio Herrera – Universidade Federal do Pará, Brasil
Márcio Júnior Benassuly Barros – Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil
Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Wildoberto Batista Gurgel – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil
André Luiz de Oliveira Brum – Universidade Federal de Rondônia, Brasil
Mário Silva Uacane – Universidade Licungo, Moçambique
Francisco da Silva Costa – Universidade do Minho, Portugal
Ofélia Pérez Montero - Universidad de Oriente – Santiago de Cuba, Cuba

Editora-chefe: Viviane Corrêa Santos – Universidade do Estado do Pará, Brasil
Editor e web designer: Walter Luiz Jardim Rodrigues – Editora Itacaiúnas, Brasil
Editor e diagramador: Deivid Edson Corrêa Barbosa - Editora Itacaiúnas, Brasil

Edição eletrônica/ diagramação: Walter Rodrigues
Projeto de capa: dos organizadores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

E21 Práticas e experiências: compartilhando ideias, saberes e inovação!
[recurso eletrônico] / diversos autores; organizado por Atual Assessoria e
Consultoria Educacional. - 1. ed. – Ananindeua : Itacaiúnas, 2022.
238 p.: PDF ; 2,92 MB.

Inclui bibliografia e índice.
ISBN: 978-85-9535-187-5 (e-book)
DOI: 10.36599/itac-pecisi

1. Lúdico e psicomotricidade; 2. Intervenção psicopedagógica; 3.
Literatura; 4. Saúde; 5. Educação indígena; 6. Modelagem matemática; 7.
Educação especial. I. Título.

CDD 370
CDU 37

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370
2. Educação 37

E-book publicado no formato PDF (*Portable Document Format*). Utilize software [Adobe Reader](#)
para uma melhor experiência de navegabilidade nessa obra.

O conteúdo desta obra, inclusive sua revisão ortográfica e gramatical, bem como os dados apresentados,
é de responsabilidade de seus participantes, detentores dos Direitos Autorais.
Esta obra foi publicada pela **Editora Itacaiúnas** em outubro de 2022.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, por qualquer meio e
para qualquer fim, sem autorização prévia, por escrito, dos autores. Obra protegida pela Lei n 5610/98,
Direitos Autorais.

O(s) autor(es) declara(m) que a Obra objeto deste Termo é original e de sua autoria, não sendo, pois, oriunda de plágio e ou qualquer outro meio fraudulento, que não infringe nenhum estatuto ou lei de direito autoral ou privacidade de terceiros, bem como que não fere direito de imagem ou constituiu literatura obscena ou odiosa, e assume(m) integral responsabilidade perante terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, incluindo, mas não se limitando a, expressões, títulos, subtítulos, imagens utilizadas, citações, referências e indicações feitas, inclusive no que diz respeito à veracidade das fontes eventualmente indicadas.

O objetivo é a publicação de artigos científicos, resumos, projetos, comunicações científicas e artigos de revisão, dentre outros, de autores de instituições públicas e privadas de ensino ou pesquisa, nacionais ou estrangeiras. Os trabalhos devem ser inéditos.

APRESENTAÇÃO

Apresentamos o livro **E-BOOK: PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS: COMPARTILHANDO IDEIAS, SABERES E INOVAÇÕES!** a Na obra várias temáticas são abordadas por profissionais da educação, universitários e pesquisadores em geral que estão em constante busca de uma Educação de qualidade, novas perspectivas educacionais e recursos metodológicos de aprendizagem diferenciados e inovadores. Relata-se aqui a necessidade e a busca por um fazer pedagógico com ênfase na aprendizagem significativa, observando as características e as formas de aprender individual de cada criança.

As experiências aqui compartilhadas nos remetem a observação de incansáveis educadores pesquisadores que lutam neste momento tão diferenciado que o mundo está enfrentando, com uma reflexão na prática escolar reinventada por todos. Cumprimentamos todos aqueles que com incansável dedicação contribuíram para que se concretizasse a publicação desta obra que agora servirá com um referencial teórico de qualidade para futuras pesquisas, produções acadêmicas de diferentes temas desenvolvidos na prática escolar, dando ênfase a educação global e diversificada.

Todas as publicações aqui realizadas demonstram que os autores e autoras estão na busca incessante da evolução do conhecimento, para que possam contribuir para o desenvolvimento do ser humano na aprendizagem global que requer o mundo contemporâneo.

Neste sentido oportunizamos aos educadores, pesquisadores em geral, graduandos, mestres e doutores meios para que façam parte do compartilhamento de informações e práticas vividas no cotidiano escolar, inter-relacionando ensino e pesquisa.

A publicação científica se constitui, então, como espaço para a participação de profissionais qualificados e que atuam com responsabilidade ética, comprometidos com os desafios educacionais atuais. Dessa forma, a criação desta obra (livro e-book) veio em consonância com a necessidade de contribuir para a divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelos Profissionais da Educação e pesquisadores em geral.

Seja este mais uma fonte de pesquisa e desafio, colocado estrategicamente na fronteira do conhecimento.

SUMÁRIO

**CAPÍTULO 01: AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NA INTERVENÇÃO
PSICOPEDAGÓGICA PARA ALUNOS COM TDAH10**

Alessandra Maria Sambrano Zaccaro

**CAPÍTULO 02: CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO
BRASIL20**

Lenilza Inácio

Sirlene Gomes Ferreira Grava

Vera Lucia Pinheiro

Rosemeri de Fátima Cassol

**CAPÍTULO 03: UMA ABORDAGEM LITERÁRIA ESTÉTICA ATRAVÉS DO
CONTO TCHAU DE LÍGIA BOJUNGA29**

Sirlene Gomes Ferreira Grava

Dayane Miranda Romeira

Márcia Alves de Sousa Lara

Giane Patricia Santos de Lima

CAPÍTULO 04: A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL39

Gisele Vitoriano Lidorio Lisboa

Leila Paulus Borges

Maria Aparecida Calisto De Carvalho

**CAPÍTULO 05: SAÚDE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO
CONTEXTO ATUAL48**

Flor de Maria de Sousa Pinto

Rozimeire Rocha de Araujo

Daiany Rita do Nascimento Queluz

Ediane Leite dos Santos

CAPÍTULO 06: O MÉTODO DA MODELAGEM NA CONSTRUÇÃO DO SABER MATEMÁTICO, NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL57

Elislene Mendes

CAPÍTULO 07: A SÍNDROME DE DOWN E A DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR.....67

Benedita Luciana de Morais

CAPÍTULO 08: EDUCAÇÃO INDÍGENA NAMBIKWARA NO MUNICÍPIO DE COMODORO/MT.....75

Fabiana Mendonça Hegner Sossai

Giane Patricia Santos de Lima

Marcia Alves de Sousa Lara

Daniela Martins da Silva

CAPÍTULO 09: AS CONTRIBUIÇÕES DAS BRINCADEIRAS PARA A FORMAÇÃO SOCIAL E NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA85

Sirlene Gomes Ferreira Grava

Cristimar Carvalho Duarte

Dayane Miranda Romeira

CAPÍTULO 10: PRODUÇÃO TEXTUAL INTERDISCIPLINAR APLICAÇÕES DIGITAIS: SÃO SEMPRE CONFIÁVEIS?96

Maria Helena da Silva

Queila Mateus

Rosana Gomes de Brito

Jacira Tolin Machado

CAPÍTULO 11: O LÚDICO NA APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: SÍNDROME DE DOWN104

Edijane Avelino dos Santos

Eliane Avelino dos Santos Ortiz

Josilaine Avelino Mergener

CAPÍTULO 12: DESMISTIFICANDO PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NO TDAH SEM NECESSIDADE DE PLANO DE AÇÃO INDIVIDUAL (P.A. I). ...119

José Gregório da Silva Filho
Vilma Lopes Soares de Almada

CAPÍTULO 13: A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL UM OLHAR DIFERENCIADO134

Fatima Rosangela Silva Cailos
Maira Ramonieri Mansano Mendonça
Thauanny Cailos Cavalcante
Cristiane Aparecida dos Santos Lima

CAPÍTULO 14: AS POSSIBILIDADES DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS147

Adriana Paiva Ferreira
Eliete Ourives Pouso
Alessandra Glaucia Castilho da Silva
Solange de Azevedo Carrera Oliveira

CAPÍTULO 15: O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR165

Paula Dolores Marques de Souza
Kátia Andréia de Oliveira Brandão
Eliza Maria Pinto
Keila Sena Barbosa dos Santos Carvalho

CAPÍTULO 16: O ESTUDANTE COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO DESENVOLVIMENTO DA SALA MULTIFUNCIONAL175

Ilma da Guia Silva Arcas
Zayra Carvalho Silva
Lacy Cristina Vieira de Lima Silqueira
Ana Cláudia dos Santos Carvalho

CAPÍTULO 17: A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL.....189

Laura Cristina Vieira de Lima Silqueira

Eranice Domingas de Souza Costa

Zayra Lúcia Galindo de Sousa Oliveira

Izabel Silva de Freitas

CAPÍTULO 18: RÓTULO OU DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM?207

Ione Conceição Soares

Atalia Bicudo Dornela Dos Reis

Climério Pereira De Araújo Neto

Adriana de Almeida Souza

CAPÍTULO 19: O LÚDICO: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA221

Weyboll Rocha Weimer

CAPÍTULO 20: 17º FESTIVAL ESTUDANTIL TEMÁTICO DE TRÂNSITO – FETTRAN / EMEF. 15 DE OUTUBRO230

Silvana Carnaúba dos Santos

Abdo El Kadri

ÍNDICE REMISSIVO.....237

CAPÍTULO 01: AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA PARA ALUNOS COM TDAH

Alessandra Maria Sambrano Zaccaro¹

RESUMO

O presente trabalho aborda as contribuições do lúdico em intervenções psicopedagógicas para alunos com TDAH. Nessa perspectiva, questiona-se em que medida o lúdico contribui para intervenções psicopedagógicas para aprendizes com TDAH, com o objetivo de utilizar essa ferramenta como facilitadora para a modificação do funcionamento psicopedagógico desses sujeitos. Portanto, para subsidiar tais questões, a abordagem metodológica baseia-se em métodos dedutivos, com métodos qualitativos, por meio de pesquisa bibliográfica. Concluiu-se que as intervenções psicopedagógicas para atenção e memória utilizando ferramentas como jogos de estratégia são recomendações que podem auxiliar no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e na superação das dificuldades do dia a dia enfrentadas pelos alunos com TDAH, mencionado em espaços escolares inclusivos

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia. Lúdico. TDAH. Aprendizagem.

ABSTRACT

The present work addresses the contributions of playfulness in psychopedagogical interventions for students with ADHD. In this perspective, it is questioned to what extent the ludic contributes to psychopedagogical interventions for learners with ADHD, with the objective of using this tool as a ‘facilitator for the modification of the psychopedagogical functioning of these subjects. Therefore, to support such questions, the methodological approach is based on deductive methods, with qualitative methods, through bibliographic research. It was concluded that psychopedagogical interventions for attention and memory using tools such as strategy games are recommendations that can help in the development of the teaching-learning process and in overcoming the day-to-day difficulties faced by students with ADHD, mentioned in inclusive school space

KEYWORDS: Psychopedagogy. Ludic. ADHD. Learning.

¹Licenciada em Pedagogia – UNIUBE – Universidade de Uberaba. Bacharela em Direito – Faculdades Integradas de São Carlos (FADISC). Especialista em Alfabetização e letramento; Atendimento Educacional Especializado – AEE; Gestão em direção supervisão e mediação escolar; Psicopedagogia Institucional, Clínica e Ludopedagogia; Libras; Educação Especial e Inclusiva; Ludopedagogia e Psicomotricidade; Psicopedagogia; Educação Infantil. Mestra em Ciências da Educação. Universidade Gran Asunción – UNIGRAN. E-mail: alessandrasambrano@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

O lúdico tem um lugar importante nas intervenções, psicopedagógica principalmente para os aprendizes de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), que possuem três subtipos, cujas características distintas são desatenção, inquietação e combinadas, de modo que os aprendizes convivem com dificuldades de aprendizagem e vida social. É interessante que os alunos com TDAH revelem implicitamente sua relação emocional consigo mesmos e com o mundo.

Desta forma, apresenta-se o papel do brincar no desenvolvimento das funções executivas, possibilitando experiências significativas e lógicas, uma vez que o brincar desenvolve uma função terapêutica constituída por infinitas possibilidades e descobertas. Considerar a introdução de terapia medicamentosa em situações em que distorções comportamentais dificultam o sucesso do sujeito, ou seja, mapeando-as em detalhes.

A ação direta do aluno sobre o objeto de conhecimento e o equilíbrio da estrutura cognitiva é o que produz a aprendizagem, pois é sustentada pelo desenvolvimento cognitivo. Portanto, ao brincar, a criança torna-se o sujeito ativo da construção do conhecimento. Além de tornar os builds proativos em seu próprio aprendizado.

Nesse ponto, o brincar, ou aprender brincando, estabelece com o aprendiz uma relação de atenção e pensamento, ambos necessários para que ocorra o aprendizado. A ludicidade proporcionará oportunidades para a estratégia de criação de regras e o raciocínio lógico, além de promover a atenção: persistência, divisão e seletividade, engajando-os no processo de ensino e aprendizagem. A intervenção psicopedagógica de acompanhamento num espaço que respeita a diferença e uma equipa docente que compreenda as causas e efeitos desta disfunção neurobiológica beneficiará o desenvolvimento e ativação dos neurotransmissores.

Identificar teoria bibliográfica revisada aplicável à prática, perceber resultados por meio das atitudes, procedimentos e conceitos das estratégias aplicadas, por meio dos objetivos especificados, que se deseja alcançar.

Assim, foi realizado pesquisas discutindo a importância do brincar nas intervenções psicopedagógica como determinante desse período, tendo em vista o número de alunos com TDAH nas escolas em que atuamos durante a trajetória profissional, seja

nas salas comuns do ensino geral ou na sala de recursos multifuncionais. Dificuldades que os professores têm em lidar com essa dinâmica cada vez mais comum nas instituições de ensino e, por meio desse aprofundamento, encontrar caminhos, estratégias e possibilidades para integrar adequadamente os alunos aos espaços escolares inclusivos e fortalecer a orientação metodológica para reduzir o impacto dos sintomas dos alunos.

Dessa forma, o presente estudo terá como objetivo geral ressaltar a importância do lúdico no processo de intervenção psicopedagógica para os alunos com TDAH e como objetivo específico será abordado os princípios para um diagnóstico psicopedagógico.

Neste processo, para que os mesmos fossem alcançados a presente pesquisa recorre-se à metodologia de revisão bibliográfica que possibilitará por meio do levantamento, seleção e análise de dados e de trabalhos já publicados em meios físicos, como os livros, e em meios digitais, como os localizados por meio das bibliotecas virtuais, e que compartilham da mesma temática, possibilitando, assim, o embasamento teórico que se faz necessário para o seu desenvolvimento.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 TDAH: PRINCÍPIOS PARA UM DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

O TDAH é uma das dificuldades mais comuns enfrentadas por alunos e professores em ambientes escolares. Além de uma abordagem multidisciplinar, os alunos com mais de seis anos podem fazer uso de medicamentos específicos. Embora o metilfenidato seja considerado muito eficaz no Brasil, também tem causado polêmica. Diz-se que o metilfenidato é semelhante às anfetaminas, pois ambas as substâncias causam os mesmos problemas que deveriam tratar: hiperatividade, excessos e desatenção.

Pesquisas realizadas nessa área também levantaram a hipótese de que as substâncias mencionadas atuam no cérebro como a cocaína, e as pessoas que acreditam na dependência de drogas têm maior probabilidade de serem dependentes de drogas do que os não usuários. A substância, assim como a cocaína, altera todo o perfil biodinâmico do usuário, causando os mesmos efeitos danosos dos entorpecentes.

A constatação do transtorno acontece na infância, no instante em que a criança exibe exageradas mudanças no procedimento. Partindo do começo de que as crianças habitualmente são inquietas e agitadas, seria então trabalhoso diagnosticar qualquer

distúrbio de comportamento, porém quando fala de crianças com TDAH a medida de inquietude e agitação aumenta, e a conduta dessa criança torna-se excessivo em conformidade a outras que vivem juntos no mesmo ambiente. Encontramos um padrão persistente de atenção e/ou hiperatividade-impulsividade. O sujeito se apresenta diante de situações escolares ou sociais. A impulsividade pode se manifestar como impaciência, sendo que a pessoa responde precipitadamente antes mesmo que o outro encerre a pergunta.

O comportamento dos pais, aflitos e agitados, pode proporcionar que uma criança tenha hiperatividade, e esta criança, mesmo não existindo outros membros na família com TDAH, pode desencadear problemas comportamentais em outros membros, pela difícil convivência e pelo ambiente caótico que geram (Gaião e Barbosa, et al., p.15 2005)

Essa impulsividade pode acarretar acidentes e envolvimento com atividades perigosas por se desconsiderar as possíveis consequências. Os sintomas pioram diante de atividades que exijam atenção ou esforço mental constante ou em situações que não apresentam atrativos ou novidades para o sujeito. O ser humano, segundo Pain, tem uma tendência natural para aprender e se não aprende é porque há algo errado, embora o ser humano seja capaz de superar-se nas próprias dificuldades. Não podemos deixar de considerar que às vezes o não aprender é que vai fazer com que o sujeito receba aquilo que necessita, inconscientemente, por ação dos mecanismos de defesa (Freud). O que o psicopedagogo observa no indivíduo: Coordenação motora ampla; Aspecto sensório motor; Dominância lateral; Desenvolvimento rítmico; Desenvolvimento motor fino; Criatividade; Evolução do traçado e do desenho; Percepção e discriminação visual e auditiva; Percepção espacial; Percepção Viso-motora; Orientação e relação espaço-temporal; Aquisição e articulação de sons; Aquisição de palavras novas; Elaboração e organização mental; Atenção e concentração; Expressão plástica; Aquisição de conceitos; Discriminação e correspondência de símbolos; Raciocínio lógico matemático. De acordo com Neves

"a psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades internas e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto. E, mais, procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos" (1991, p. 12).

O diagnóstico do TDAH precisa de muito cuidado e experiência. Só com uma análise exata é possível fazer tratamentos eficazes. Em particular no caso do TDAH, pois há vários outros problemas e transtornos que podem ser parecidos com seus sintomas.

Como os traços principais do transtorno são muito comuns, é preciso ir além de uma simples lista de sintomas, até atingir um diagnóstico profundo do caso em que a presença de sintomas em intensidade significativa pode causar danos graves para o indivíduo. Uma análise distinta de perfeição é uma obrigação para tratamentos bem-sucedidos e suas comorbidades ou condição de outros problemas que estejam gerando os sintomas. Seis ou mais sintomas de desatenção que persistem por no mínimo seis meses, estar desatento para detalhes ou cometer erros por não realizar atividades escolares, de trabalho ou outras, ter dificuldade em manter a atenção em atividades lúdicas, estar desatento em atender solicitações que lhe são dirigidas, não seguir instruções e não realizar deveres escolares, profissionais ou tarefas domésticas, encontra dificuldade diante da organização de tarefas ou atividades, ocorre desprazer e evitação diante de tarefas que exijam esforço mental constante, perde frequentemente objetos, distrai-se facilmente com estímulos alheios, revela esquecimento em atividades diárias.

2.2 Intervenção Psicopedagógica e o TDAH

Diante de estudo, compreende-se que o psicopedagogo em sua atuação institucional ou clínica pode atuar em um trabalho de observação e instrução familiar, permitindo o planejamento acerca do encaminhamento das atitudes que favorecem o ajustamento e inclusão do indivíduo com TDAH, mudando entendimento sob diretrizes de vida e desenvolvimento. A criança ou adolescente portador de TDAH necessita ser incentivado de maneira certa em período integral, para que mantenha sua concentração no que está fazendo ou estudando. Com essa técnica, o psicopedagogo tem papel significativo, cabendo-lhe intervir no processo cognitivo, junto à elaboração do saber, e fazer com que o indivíduo sintam-se apto de ter um bom andamento racional, profissional e pessoal. Quando a criança ou adolescente estiver na evolução da avaliação diagnóstica ou mesmo já fazendo o tratamento interventivo.

Espera-se que com orientação psicopedagógica, os pacientes portadores do TDAH consigam o avanço de diversas habilidades, como a paciência, a organização, o progresso das aulas dentre outras atividades.

Com base no reconhecimento de cada caso de pessoas portadoras da síndrome, este projeto pretende expor que o uso de remédios para os sintomas do TDAH podem ser moderado notoriamente, ou seja, em muitos casos, com a ocupação dos profissionais

possivelmente o uso do medicamento seja desnecessário. A tarefa do psicopedagogo está ligada com a aprendizagem deficitária. Por isso, a criança com o transtorno só vai para a clínica psicopedagógica se manifestar algum atraso na escola. No interior de uma instituição escolar, desenvolve um trabalho junto ao professor e o coordenador, para conseguir dados sobre a prática escolar do aluno, desempenho nas aulas, proveitos e resultados. Exerce também orientação e formação continuada com os profissionais e com os alunos fortalecendo a aprendizagem. Seu propósito pretende buscar soluções para todos os tópicos que dificultam a aprendizagem, sejam eles biológicos ou motivados pelo meio em que a criança vive.

Segundo Neves:

A psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando em conta as realidades internas e externas da aprendizagem, tomadas em conjunto. E mais procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe esteio implícitos. (1991, p.12)

A intervenção do psicopedagogo ocorre na intenção de socorrer o aluno a refazer suas competências, entretanto, se preciso há também supervisão pedagógica feita pelo professor. Cada vez que aparece dificuldade na aprendizagem, o psicopedagogo procura caminhos diferenciados, prevenindo ou limitando o bloqueio causado por sintomas posteriores do TDAH. O psicopedagogo trabalha com jogos e são bem aceitos pelos alunos especialmente aqueles que permitem o exercício sensório-motor: brincadeiras como amarelinhas e bolinhas de gude, como também os jogos de combinações mentais, como quebra-cabeças e xadrez. Trabalhar com texto pode estimular um prazer, onde muitos recursos podem ser aplicado, como sites que abordem assuntos do interesse da criança revistas e livros, apresentando uma ligação com o professor, o psicopedagogo deve realizar suas intervenções procurando hipóteses para atingir a atenção do aluno por um tempo cada vez maior.

Segundo TOPAZEWSKI, “

os pacientes que não apresentam dificuldades no aprendizado conseguem executar tarefas de modo rápido e eficiente, mas como terminam antes que os outros, ficam atrapalhados o trabalho dos colegas por conta da hiperatividade” (1999, p.57).

Quando os sinais de TDAH são descobertos pela professora, a mesma, deve anotar os modos, casos diferentes ocorridos, entre outras curiosidades, por um tempo de seis

meses para em seguida encaminhá-lo a um tratamento. Ao lidar com alunos com transtorno do TDAH, a professora deve preparar uma didática variada e técnicas para auxiliar na evolução do desempenho. A rotina da aula deve ser conservada e estar mostrada em espaço visível, possibilitando que o aluno acomode seu raciocínio. Crianças com TDAH têm impedimento em se adequarem a transformações inesperadas e repentinas.

2.3 As Contribuições do Lúdico para os Alunos com TDAH

A atividade lúdica causa preferências e necessidades das crianças com TDAH que possuem dificuldade de se associar com outras crianças, pois no decorrer das brincadeiras acontece a socialização entre as crianças da sala, proporcionando o ambiente interativo e criando situações difíceis para o aluno com transtorno sem promover impressão de acahamento. A função do psicopedagogo que faz o acompanhamento das crianças com TDAH dentro da escola é de grande importância. Esse profissional contribui no incentivo, previne as dificuldades de aprendizagem, promovem meios dentro da escola para que os alunos sejam capazes de superar seus desafios e ajuda para que os problemas anteriores ao seu ingresso na escola não dificulte seu desenvolvimento.

Para Mattos (2006),

A criança e a família precisam ser ajudadas no sentido de desenvolverem novas atitudes diante do problema, de se relacionarem entre si de forma melhor, e de desenvolverem novas habilidades.

Este acordo entre psicopedagogo e escola juntos e dispostos a criar episódios que encoraje e facilite o aluno hiperativo, proporcionarão que o mesmo sinta-se confortado para vencer suas dificuldades comportamentais e de aprendizagem, resultante do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade.

O professor tem uma parte importante no reconhecimento do TDAH, uma vez que em diversos casos o transtorno só é descoberto dentro da escola, por ser um lugar que exige atenção, dedicação e motivação. Também é essencial a preocupação do professor em ajustar suas atividades, didática e estratégias para que a matéria trabalhada com os demais alunos da sala seja entendida pelo aluno com transtorno. Diante disso, a assistência do psicopedagogo dentro da escola, conduzindo o professor, bem como apresentando um trabalho com aluno é seguro. Dentre as funções do psicopedagogo junto ao trabalho com o portador de TDAH estão os procedimentos para minimizar a

hiperatividade e beneficiar ou acrescentar o tempo de atenção, incentivar a auto-estima do aluno, impedindo um comprometimento na sua aprendizagem, conduzir o professor em como trabalhar dentro da sala de aula.

Trabalhar com crianças portadoras de TDAH não é uma tarefa simples, nem para a família e nem para a escola. Controlar a criança com TDAH junto com seus pais é uma das capacidades que a escola tem para encarar a dificuldade em sua rotina.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como princípio a atuação ímpar do professor na formação do cidadão frequentador de uma unidade de aprendizagem: a escola, a questão da aprendizagem pode passar pela questão de entender a relação professor-aluno e a representação que o primeiro tem em relação ao segundo.

Assim, este estudo procura contribuir com reflexões para que seja possível uma revisão e reciclagem de práticas e metodologias que indique um caminho inverso ao universo da mídia: a afetividade e a atuação de um jovem criativo, executor de obras sociais. O intuito principal é auxiliar este jovem a canalizar energia para sua autonomia e construção de uma identidade cidadã saudável.

Desta forma, tomando como base que a Psicopedagogia tem como objeto de estudo o APRENDER, preocupando-se no seu surgimento com as questões relacionadas aos déficits de aprendizagem, torna-se um suporte rico de contribuição neste trabalho. A preocupação principal da Psicopedagogia é o aprendizado do ser humano, integrando o cognitivo e o afetivo para realizar o processo como um todo.

Neste trabalho foi ressaltado também a importância da atividade lúdica para a aprendizagem destas crianças, compreendeu-se que o lúdico causa preferências e necessidades das crianças com TDAH que possuem dificuldade de se associar com outras crianças, pois no decorrer das brincadeiras acontece a socialização entre as crianças da sala, proporcionando o ambiente interativo e criando situações difíceis para o aluno com transtorno sem promover impressão de acanhamento. A função do psicopedagogo que faz o acompanhamento das crianças com TDAH dentro da escola é de grande importância.

Portanto, tem muito a ser feito. Grande parte das instituições escolares, a falta de seriedade sobre as necessidades de alunos com deficiência e o amparo inadequado para

os profissionais de educação, as exigências de currículo, inexistência de uma clara filosofia educacional, seguem barrando projetos de qualidade. Com base nos estudos disponíveis sobre o tema em questão, parece ser possível afirmar que o psicopedagogo vem ganhando um espaço cada vez maior, especificamente no que se refere às dificuldades de aprendizagem. Para finalizar, cabe afirmar que é preciso a interminável investigação e consideração seja por parte da família ou educadores sobre as consequências do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, (TDAH) na vida da criança e acima de todos que a envolvem.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M.S. **O prazer da autoria e a construção do sujeito** autor. São Paulo: Memnon, 2002 **Bases teóricas da Psicopedagogia: iniciando a discussão**. Cadernos de Psicopedagogia. 1(1): 4-13, 2001

BARBOSA, Laura Mont Serrat. **O projeto de trabalho – uma forma de atuação psicopedagógica**. Curitiba, Paraná: Gráfica Arins, 1999.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora: Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

GOLDSTEIN, Sam; GOLDSTEIN, Michel. **Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. 9ª ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

HALLOWEEN, E. M.; RATEY, J. M. D. **Tendências à distração: identificação e gerenciado distúrbio de déficit de atenção da infância à vida adulta**. São Paulo: Rocco, 1999

KAPLAN, H. I.; SADOCK, B. J.; GREEBB, J. Á. **Compêndio de psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica**. 7.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LODI, João Bosco. **A Entrevista Teoria e Prática**. 7a ed. São Paulo. Pioneira. 1991.

MATTOS, P. **No Mundo da Lua. Perguntas e Respostas sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos**. São Paulo: Lemos Editorial. 2004.

MATTOS, P.; BOURBON, S.; FIEL, L. **Educação Infantil A criança e o TDA/H –** Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Viçosa-MG, 2006.

MERY, J. **Pedagogia curativa escolar e Psicanálise.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

NEVES, M. A. **Psicopedagogia: um só termo e muitas significações. In: Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia.** V. 10, nº 21, 1991.

ORJALES, Isabel. **Déficit de Atenção/Hiperatividade: diagnóstico e intervenção.** IN: GONZÁLEZ, Eugenio (org). **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional.** São Paulo: Artmed, 2007.p 306.

TOPCZEWSKI, Abram. **Hiperatividade: como lidar?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999

CAPÍTULO 02: CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Lenilza Inácio²

Sirlene Gomes Ferreira Grava³

Vera Lucia Pinheiro⁴

Rosemeri de Fátima Cassol⁵

RESUMO

O presente trabalho partiu da questão de conhecer os avanços da educação infantil ao longo dos anos, contribuindo para uma análise do conceito de infância e assim ampliar os conhecimentos do professor acerca da infância e conseqüentemente refletir em melhores metodologias para o desenvolvimento e a formação social das crianças. O estudo faz uma breve contextualização da história da educação Infantil no Brasil, nessa análise vamos abordar a concepção de infância enquanto sua forma de ser e a importância de uma educação voltada para essa fase que complementasse a educação familiar. Aborda a trajetória da educação Infantil e as necessidades iniciais de implementações de instituições que ofertassem o atendimento a pequena Infância. Nesse estudo conheceremos as iniciativas para a implementação de referenciais que contribuíram com uma educação Infantil de qualidade que respeite os direitos da Infância.

Palavras-chaves: Educação Infantil. História. Criança.

ABSTRACT

The present work started from the question of knowing the advances of early childhood education over the years, contributing to an analysis of the concept of childhood and thus expanding the teacher's knowledge about childhood and consequently reflecting on better methodologies for the development and social formation of children. children. The study makes a brief contextualization of the history of Early Childhood Education in Brazil, in

² Licenciada em Pedagogia, UNOPAR Universidade Norte do Paraná. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Educação Inclusiva/ Faculdade da Amazônia-FAMA. Educação Infantil e Series Iniciais do Ensino Fundamental / Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin, FTED. Didática de Metodologia do ensino fundamental, médio e Educação de Jovens Adultos-EJA / Faculdade da Amazônia -FAMA. E-mail: lenilza_le@hotmail.com

³ Licenciada em Pedagogia, UNOPAR, Universidade Norte do Paraná, Estado do Paraná. Pós-graduação: em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Educação Inclusiva, FAMA, Faculdade da Amazônia. Pós-graduação: em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, FTED, Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin. E-mail: sirlenegrava@hotmail.com

⁴ Licenciada em Pedagogia, UNISSERA / Universidade de Educação de Tangará da Serra. Especialista em Educação Ambiental/ UNEMAT/Universidade do estado do Mato Grosso. E-mail: veralupin@hgmail.com

⁵ Licenciada em Pedagogia, UNOPAR, Universidade Norte do Paraná, Estado do Paraná. Especialista em Psicopedagogia Clínica, institucional e Educação Infantil e Séries Iniciais, FCA/ Faculdade de Ciências Administrativas. E-mail: rosicassol@hotmail.com

this analysis we will approach the conception of childhood as its way of being and the importance of an education focused on this phase that complements family education. It addresses the trajectory of Early Childhood Education and the initial needs of implementation of institutions that offer the service to small Childhood. In this study, we will learn about the initiatives for the implementation of references that contributed to a quality Early Childhood education that respects the rights of Children.

Keywords: Early Childhood Education. History. Child.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é uma prévia trajetória histórica das instituições de atendimento à criança, bem como discutir os avanços e retrocessos dessa modalidade educacional no Brasil. Entendemos que este trabalho, ao priorizar o movimento de investigar o passado, permite compreender os desafios que se coloca na sociedade contemporânea, sobretudo no que diz respeito à ação pedagógica dos professores que atuam junto a esse nível de ensino.

Para o seu desenvolvimento, optamos pela pesquisa bibliográfica, tomando por base o Método Histórico, por considerar que, por meio dele, é possível conhecer a origem das primeiras instituições de atendimento à criança, pois é importante mencionar que as escolas infantis no Brasil sofreram, no decorrer dos tempos, diferentes mudanças em suas funções, as quais passaram pelo assistencialismo, custódia e privação cultural até a função educativa.

Os resultados da pesquisa apontam que, do ponto de vista histórico, houve um avanço significativo da legislação quando esta reconheceu a criança como cidadã, como sujeito de direitos, inclusive o direito à educação de qualidade desde o nascimento.

2. CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A educação da criança durante muito tempo era de responsabilidade da família ou do grupo social ao qual pertencia. Era através do convívio em grupo que a criança aprendia as regras, a partilhar das tradições importantes para determinado grupo e assim passava a dominar os conhecimentos necessários para enfrentar a vida adulta. Na época não havia nenhuma instituição que compartilhasse as responsabilidades pela educação da

criança junto com seus pais e comunidades. As formas de pensar em relação à criança quanto sua forma de ser e sua importância da infância em sua vida fez com que se pensasse em uma educação infantil que complementasse a educação familiar.

Segundo Craidy e Kaercher (2001, p.13),

[...] a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertence. Era junto aos adultos e outras crianças com os quais conviviam que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo [...]

Com a participação da mulher no mercado de trabalho fazendo com que se afastasse de seus afazeres domésticos, e também o reconhecimento pela importância no desenvolvimento da criança que então foi criado as instituições de educação infantil. Durante muito tempo as instituições infantis, tinham função assistencialista. A educação infantil do século XIX era dividida socialmente, as creches e pré-escolas atendiam as crianças de classe populares.

Essas instituições não tinham a preocupação de oferecer um trabalho pedagógico para que as crianças se desenvolvessem como cidadãs conhecedoras de seus direitos. Ao contrário do jardim de infância, que atendia as crianças ricas, nele era desenvolvida um atendimento voltado às questões pedagógicas. Steinle e Suzuki (2009, p.12). Afirmando que:

[...] As creches e as pré-escolas destinavam seu atendimento às crianças pertencentes às classes populares. Tais entidades se preocupavam estritamente em guardar e cuidar dos filhos de mães trabalhadoras. Por outro lado, o jardim de infância atendia às crianças ricas, desenvolvendo um atendimento mais voltado para as questões pedagógicas.

As creches tinham somente como objetivo atender as necessidades das mães que trabalhavam, e deixavam seus filhos para serem cuidados, não era oferecido nenhum tipo de trabalho pedagógico. A educação infantil vem se estruturando e passando por muitas reformas e melhoras. Por um bom tempo na história não havia uma instituição responsável por educar e compartilhar as responsabilidades das crianças com os pais.

No ano de 1931 houve a elaboração de uma reforma de ensino que era voltada para a universidade e o Ensino Secundário, a Educação Infantil não foi lembrada.

Como afirma Espíndola (2006, p.88):

[...] Em 1931, o então ministro da Educação e Saúde elaborou uma reforma de ensino pautada na estruturação da universidade e na reorganização do Ensino Secundário. Essa reforma nada fez em prol do Ensino Primário, conseqüentemente ignorou a Educação Infantil.

Logo depois um movimento foi criado por um grupo de educadores e intelectuais, que lutavam para uma renovação da educação. Foi lançado em 1932, o Manifesto dos Pioneiros, documento que constava alguns ideais de uma escola pública, gratuita, obrigatória, bem como da laicidade do ensino e da coeducação dos sexos nas escolas. Constava nesse documento a criação de instituição de educação com assistência física e psíquica à criança até seis anos de idade.

Como afirma Espíndola (2006, p.88): “O item 8 desse documento se referia especificamente à criação de instituições de educação e assistência física e psíquica à criança em idade pré-escolar (até seis anos), prevendo a organização de jardins-de-infância.” Não havendo preocupação com o pedagógico, e sim com os devidos cuidados.

Em 1935 foi criado pela prefeitura São Paulo o Serviço Municipal de Jogos e Recreio, sendo instituídos os primeiros parques infantis, que abrigavam os menores enquanto suas mães trabalhavam. A creche tinha como finalidade combater a pobreza e mortalidade infantil, tinha como preocupação reforçar as responsabilidades das mães no lar cuidando de seus filhos.

As instituições de Educação Infantil, nas décadas de 1930 e 1950, estavam sobre responsabilidades de organizações filantrópicas, e tinha como prioridade maior, o cuidado com a alimentação, higiene segurança. Em 1940 surge o Departamento Nacional da Criança (DNCR), tinha como maior finalidade o cuidado com a saúde das crianças do que com a seu processo educativo. Nessa mesma década, foi aprovado a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que regulamenta as relações entre patrões e empregados, exigindo a criação de creches que seria de responsabilidades das empresas privadas. Mas tal medida não se efetivou na prática, ficando somente no discurso oficial.

Já na década de 1950, aconteceram iniciativas de efetivação de modelos compensatórios, as instituições tinham como finalidade substituir as mães, em processo de compensação de natureza física, mental, social e alimentar. Na década de 1960, havia uma preocupação de natureza pedagógica com as crianças. Algumas pesquisas mostram a importância da creche para as crianças menos favorecidas, por oportunizar experiências

significativas ao desenvolvimento, destacando também a importância dessa instituição para a compensação de carências biopsíco-culturais.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024, promulgada em 1961, especifica que a educação para criança menor de seis anos será ministrada em Jardins- de- Infância e Escolas Maternais, que se destinam a menor de sete anos e as empresas que empregam mães com filhos com menos de sete anos serão estimuladas a manter por iniciativa própria, instituições de Educação Pré- Escolar. Não se vê nenhuma determinação por parte do poder público garantia de recursos para a Educação Infantil. Diante disso, naquele momento, discursos de naturezas diversas dominam o espaço da Educação Infantil. Isso ocasionou mudanças importantes nas creches, há a inserção de profissionais diversos, psicólogos, pedagogos, recreacionistas.

Segundo Espíndola (2006, p.91):

[...] Consequentemente, discursos de naturezas diversas, alicerçados nas teorias de privação cultural, dominaram o espaço da Educação Infantil naquele momento. Isso gerou mudanças significativas nas creches, dentre elas, a inserção de profissionais diversos, tais como os psicólogos, pedagogos, recreacionistas.

Através dos movimentos feministas surgiu a luta por creches, era defendida a ideia de que a creche estendesse seu atendimento para todos os filhos de mulheres, independente de trabalho ou classe social.

Houve então um aumento no atendimento à infância que não se relacionava com a qualidade de atendimento. Segundo Espíndola (2006, p.92) “O fator expansão foi um dos que afetaram diretamente a qualidade, isto é, não houve consonância entre aumento quantitativo e qualitativo no atendimento”. A distribuição de recursos para a Educação Infantil não foi expressiva.

A Lei nº. 5.692 de 1971, elaborada por solicitação de um dos governos militares foi vaga e não contribuiu para o desenvolvimento da Educação Infantil. Vários educadores se pronunciaram em relação à negligência nacional. Estudos foram feitos com intenção de discutir a distribuição de oportunidades de educação pré-escolar e seus benefícios para a promoção do desenvolvimento da criança.

Nos anos 80, à medida que a Educação Infantil foi se institucionalizando houve

a preocupação por parte dos educadores de oferecer uma educação de qualidade com função pedagógica assim como as instituições particulares ofereciam.

Segundo Espíndola (2006, p. 104)

[...] Os debates em torno da Educação Infantil ampliaram-se para o âmbito nacional na década de 1980. Vários encontros foram promovidos com o intuito de desenvolver e difundir maior conhecimento sobre a criança e sobre as funções que a Educação Infantil deveria exercer para que, realmente, atendesse às reais necessidades da criança brasileira.

Os debates acerca da qualidade da Educação Infantil se estenderam. O movimento nacional ocorrido em 1987, Criança e Constituinte, foi importante, buscava melhorias na qualidade educativa ocasionando uma mobilização social em torno dos direitos das crianças.

Com o tempo e com novas formas de entender a realidade, aconteceram alterações na concepção de infância e nas diversas maneiras de promover a formação e o desenvolvimento da criança.

A educação infantil tem tido muitos avanços para as crianças de 0 a 6 anos. Novos fazeres, tendências e condições estão sendo estabelecidos, devido ao conhecimento sobre o desenvolvimento e educação infantil e de políticas públicas nesta área. Vemos que as instituições têm como função cuidar e educar e que é direito de toda população. Toda essa conquista foi obtida com várias lutas, conseguindo então o acesso ao atendimento e uma qualidade no ensino das crianças.

Em consequência das lutas e movimentos ocorridos nacionalmente houve o reconhecimento dos direitos das crianças à educação desde o nascimento e garantia constitucional. Com a Constituição Federal de 1988, a educação infantil passa a ser direito da criança e um dever do Estado, a ser efetivado no ensino.

Art. 208- O dever do estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
IV- Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1988).

Os maiores avanços conquistados na área da educação infantil estão na atual lei de Diretrizes e base da Educação Nacional - LDB 9394/96, que a educação infantil é reconhecida como a primeira etapa da educação básica, e tem como função favorecer a

aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, atendendo suas especificidades.

O Artigo 29, diz:

Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1997).

Com todo esse avanço é reconhecida a necessidade de uma educação voltada para o desenvolvimento integral do aluno, destacando também a importância e a responsabilidade da família no processo educativo da criança, sendo de fundamental importância uma parceria da instituição e a família.

Para reafirmar os direitos das crianças e dos adolescentes brasileiros foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente. Nele explica todos os direitos da criança. Também determinou a criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente e os Conselhos Tutelares, para assegurarem os direitos das crianças. Segundo Craidy e Kaercher (2001, p.24):

[...] O Estatuto da Criança e do Adolescente, lei fed. 8.069/1990, também conhecido como ECA, explicitou melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento. Determinou ainda a criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares. Os primeiros devem traçar as diretrizes políticas e os segundos devem zelar pelo respeito aos direitos das crianças pequenas incluirá o direito a creches e pré-escolas.

A instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente na Legislação brasileira favorece e possibilita a fiscalização das Políticas voltadas para a infância reconhecendo os direitos das crianças e do adolescente.

No ano de 1998 o Ministério da Educação e Cultura publica um documento curricular para crianças de zero a seis anos de idade. Como afirma Steinle e Suzuki (2009 P.17): “Em 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publica o primeiro documento curricular nacional voltado à faixa etária de zero a seis anos, intitulado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI).” Esse documento é utilizado pelo professor para auxiliá-lo em sua prática pedagógica nos desenvolvimentos de atividades para a educação infantil, melhorando as práticas com a educação infantil.

Esse documento atende as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que determina que toda criança tem direito a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica e serve como auxílio nos planejamentos do professor. Esse documento busca dar subsídio para uma igualdade de ensino, possibilitando as crianças o direito de crescerem como cidadãos. Vivenciando situações de que tenham objetivos de socialização e ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural.

O documento é composto por três volumes, volume I, é uma introdução que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepção de criança, de educação, de instituição e do profissional. O volume II é referente à Formação Pessoal e Social, que prioriza a construção da Identidade e Autonomia das crianças. O volume III, é referente a Conhecimento de Mundo, nele contém os eixos que orientam as diferentes linguagens e relações com o objeto de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Esse material foi disponibilizado para orientar e servir como base no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

3 CONCLUSÃO

Com todas as lutas e movimentos sociais, a educação Infantil teve muitas conquistas asseguradas por lei, e houve uma mudança nas práticas com as crianças. Hoje a Educação tem como objetivo o cuidar e educar, pois a criança precisa tanto de cuidados com a higiene, saúde, alimentação e um acompanhamento pedagógico que venha desenvolver as potencialidades dessa criança, proporcionando uma experiência de troca na interação com o outro, participando de uma experiência cultural. Segundo Craidy e Kaercher (2001, p.16): “A educação da criança pequena envolvem simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar”.

Dentre os benefícios e propostas para a Educação Infantil a formação e ação do educador é importante para que o processo de aprendizado dessa criança seja alcançado e elas sejam estimuladas a adquirirem identidade e autonomia e se desenvolver fisicamente e cognitivamente. É preciso que o professor se conscientize em sua prática educativa e busque se adequar e constantemente buscar novos conhecimentos e novos fazeres.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro: Lei 9.394, de 1996: **lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 1997.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.: il.

CAMPOS, Maria Malta, Fúlvia Rosemberg e Isabel M. Ferreira. **Creches e Pré- Escolas no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

CRAIDY, Carmem, M. e KAERCHER. Gládis E.P. da S. (org) **Educação Infantil: Pra que te quero?** Editora: Artimed Porto Alegre 2001.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias das crianças no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DIAS, Marina Célia Moraes, (org.). **Oficina de sonhos e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2003.

ESPÍNDOLA, Ana Lucia et.all. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO em três momentos da História do Brasil: Período colonial, Período Imperial e Primeira República**. Cuiabá: EDUFMT, 2006.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000

FERREIRA, Rosalina Gomes, **A teoria e as orientações do Referencial da Educação Infantil**<FILE:///C:/DOCUMENTS%20AND%20SETTINGS/ADMINISTRADOR/MEUS%20DOCUMENTOS/PAGINA1ARTIGO160411.HTM>. Acessado em: 16/04/2011

STEINLE, M. C. B. e Suzuki, J.T.F. **educação da criança de 0 a 5 anos**. São Paulo: Pearson prentice Hall, 2009.

CAPÍTULO 03: UMA ABORDAGEM LITERÁRIA ESTÉTICA ATRAVÉS DO CONTO TCHAU DE LÍGIA BOJUNGA

Sirlene Gomes Ferreira Grava⁶

Dayane Miranda Romeira⁷

Márcia Alves de Sousa Lara⁸

Giane Patricia Santos de Lima⁹

RESUMO: A Literatura infanto-juvenil atual procura trabalhar com temáticas que façam parte da realidade de jovens leitores, sejam crianças ou adolescentes. Morte, abandono, violência urbana, amizade, e conflitos familiares são alguns dos temas mais abordados. Assim, neste trabalho, discutiremos a literatura a partir da estética literária, utilizando o conto “Tchau” de Lygia Bojunga como corpus desse estudo, através de autores como Cândido (1972), Cunha (1983) entre outros, trataremos de enfatizar o caráter humanizador presente na obra literária, processo esse que confirma ao homem seus princípios enquanto ser pensante, atribuindo ao ser humano competências essenciais para se tornar um sujeito crítico e reflexivo.

Palavras-Chave: Literatura infanto-juvenil. Estética literária. Lygia Bojunga. Conto.

ABSTRACT: Current children's literature seeks to work with themes that are part of the reality of young readers, whether children or adolescents. Death, abandonment, urban

⁶ Licenciada em Pedagogia, UNOPAR, Universidade Norte do Paraná, Estado do Paraná. Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Educação Inclusiva, FAMA, Faculdade da Amazônia. Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, FTED, Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin. E-mail: sirlenegrava@hotmail.com

⁷ Licenciada em Pedagogia, UNEMAT, Universidade Do Estado Mato Grosso. Licenciada em Letras/Inglês, UNEMAT Universidade Do Estado Mato Grosso. Especialista em Educação Inclusiva: Portadores de Necessidades Educativas e Especiais, FAMA, Faculdade da Amazônia. Especialista em Educação Infantil, Séries Iniciais Alfabetização e Letramento, FAMA Faculdade da Amazônia. Especialista em Coordenação pedagógica, UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: dayanecj@hotmail.com.

⁸ Licenciada em Pedagogia, UNEMAT Universidade do Estado de Mato. Licenciatura Habilitação em Artes - Faculdade Geremário Dantas. Especialista em Educação Inclusiva: Portadores de Necessidades Educativas Especiais - FAMA, Faculdade da Amazônia. Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais, Alfabetização e Letramento - FAMA, Faculdade da Amazônia. E-mail: marcia_cj@hotmail.com.

⁹ Licenciada em Pedagogia- UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso. Licenciada em Letras com habilitação em Línguas e Literaturas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso. Especialista em Educação Inclusiva: Portadores de necessidades Especiais: FAMA/faculdade da Amazônia. Especialista em Educação Infantil e Alfabetização: Centro Universitário Clarentiano. Pós-graduanda em Linguística e Formação de leitores: Centro Educacional Faveni. E-mail: aronmiguclcj@hotmail.com.

violence, friendship, and family conflicts are some of the most discussed topics. Thus, in this work, we will discuss literature from literary aesthetics, using the short story “Bye” by Lygia Bojunga as the corpus of this study, through authors such as Cândido (1972), Cunha (1983) among others, we will try to emphasize the humanizing character present in the literary work, a process that confirms to man his principles as a thinking being, attributing to the human being essential skills to become a critical and reflective subject.

KEYWORDS: Children's literature. Literary aesthetics. Lygia Bojunga. Tale.

1. APRESENTAÇÃO

O desenvolvimento da afinidade entre alunos e textos literários é um processo que demanda habilidade e conhecimento por parte do professor, já que a literatura tem papel fundamental no desenvolvimento tanto de habilidades comunicativas, quanto na formação do sujeito enquanto cidadão crítico. Portanto, o trabalho com textos literários é extremamente importante para o professor, que tem a responsabilidade de mediar esse conhecimento, de forma que a leitura desses textos se torne para os alunos uma atividade prazerosa, que facilite a reflexão e oportunize a construção do saber.

Tendo em vista o gênero conto como objeto de estudo, propomos tratar esse tema sob uma perspectiva estética literária, baseando-se nessa obra narrativa que se diferencia dos romances literários, pois além de ser uma obra curta, os contos têm uma estrutura fácil de se analisar, com poucos personagens e acontecimentos breves, apresentando apenas um clímax onde a tensão da narrativa é atingida em sua plenitude. O que acaba facilitando a abordagem literária por prender toda atenção do leitor, no caso os alunos.

Em busca de inserir a literatura como elemento essencial na vida escolar e também no cotidiano dos alunos buscamos: caracterizar a perspectiva estética presente no gênero conto; identificar as contribuições do gênero para o desenvolvimento das habilidades de leitura em sala de aula; destacar a importância social da literatura na construção do sujeito crítico.

Para este fim, utilizamos a obra “*Tchau*” de Lygia Bojunga como *corpus* dessa pesquisa, uma vez que a obra em questão aborda um tema atual (a separação conjugal entre pais), assim sendo relevante por se tratar de um assunto recorrente na vida dos jovens, sejam crianças ou adolescentes.

Por promover de forma crítica e coerente muitos temas sociais, Bojunga é uma autora de fácil entendimento para os estudantes, principalmente para o público infanto-juvenil. A autora faz reflexões através de uma linguagem simples e coloquial, trabalhando de forma criativa, concedendo ao leitor a oportunidade de refletir sobre valores humanos e sua cultura frente a sociedade em que se insere.

A autora ainda destaca a criança como protagonista de suas obras, valorizando a infância, ideal que foi ressurgindo na literatura brasileira a partir da década de 1970. Visto que antes a criança era tratada como irrelevante pela sociedade, essa retratação e valorização em suas obras construiu um espaço social para a criança como personagem principal, salientando assim a identidade individual e expondo seus sentimentos, o que difere daquela visão que se tinha da criança como um adulto em miniatura.

Através de autores como Cândido (1972) e Cunha (1983), buscaremos destacar a relevância do trabalho com a literatura em sala de aula sob uma perspectiva estética, na qual analisaremos a humanização dos personagens e também dos leitores que entram em contato com o conto de Bojunga. Com isso, pretendemos contribuir para a integração e valorização da literatura enquanto componente da grade curricular e elemento transformador, capaz de humanizar e despertar no leitor sentimentos únicos advindos das experiências recorrentes do contato com essas obras, destacando a responsabilidade do professor enquanto mediador na relação do aluno com o meio literário, contribuindo para o processo de formação desses leitores.

2. A LITERATURA E O SEU CARÁTER FORMADOR

Ao longo do desenvolvimento cultural da humanidade, a literatura sempre esteve presente despertando na sociedade sensações e expressões únicas advindas desse contato com a obra literária. Mesmo que inconscientemente, todos acabamos utilizando a literatura em nossas vidas, ela tem uma função psicológica para com o ser humano, pois é coextensiva ao homem, nasce de forma natural da necessidade que ele tem da ficção e fantasia. Conforme corrobora Candido (1972, p. 82 e 83):

[...] a produção e a fruição desta, se baseia numa espécie de necessidade universal de ficção e fantasia, que de certo modo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares.

Segundo o autor, durante o contato do leitor com o livro, ele busca confrontá-lo com a realidade, ou seja, com aquilo que lhe é familiar, pois “a fantasia nunca é pura” (1972, p. 83), ela vai remeter o leitor a uma lembrança, sentimento, problemas, paisagens, costumes, etc., possibilitando uma reação sobre a obra e assim submetendo-a a uma reflexão, contextualizando o conteúdo da obra com o mundo real, atuando diretamente na formação do homem.

Candido ainda afirma que a função da literatura com a sociedade é “satisfazer à necessidade universal de fantasia e contribuir para a formação da personalidade”, além de transformar o homem em um ser mais humano, ou seja, tem a finalidade de humanizá-lo. “Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” (1972, p. 85). Sendo assim, a humanização é um procedimento que encadeia as principais qualidades impostas ao homem pela sociedade, faz parte da formação do seu caráter enquanto cidadão.

Desta forma, a literatura possibilita novos caminhos para o pensamento e sensibilidade do leitor. Entra no subconsciente do indivíduo, proporciona novas visões de mundo para aqueles que entram em contato com o texto literário, e modifica seu modo de pensar, refletindo em sua vida uma nova postura crítica.

Frente ao exposto, defendemos a exposição da literatura, enquanto arte, na formação do homem, de forma que esteja presente desde cedo na vida do sujeito, começando a sua inserção no ambiente familiar e escolar, sendo que esta última priorize práticas de interação do texto com os alunos, de forma que contribua para uma educação estética literária, já que ela envolve os sujeitos com o objeto, criando um elo de vivências e experiências que reflete diretamente na formação desse sujeito.

2.1 A Estética Literária

A palavra literatura originou-se do latim “*litterae*” que significa letras, na língua portuguesa, pode ser entendida como “arte de compor obras literárias; carreira de letras; conjunto de trabalhos literários de um país ou de uma época; homens de letras” (Dicionário online de português). Assim, observa-se que a definição de literatura é frequentemente ligada à concepção de estética, sendo esta responsável por proporcionar sensações de prazer, emoção e diversas outras reações no leitor.

A literatura e a estética são concepções discutidas continuamente, a estética é caracterizada como parte da filosofia direcionada ao estudo da beleza e das artes, portanto, pode-se compreender a experiência estética literária como a somatória das concepções de criação literária e das reações que ela provoca nos leitores, devido às particularidades propostas pelo autor em sua obra. Deste modo, a produção literária é também uma experiência estética, já que faz com que o leitor tenha esse contato único com as características presentes em cada uma dessas obras, cabendo ao leitor a identificação e compreensão das mesmas. Como nos afirma Cunha:

[...] podemos entender a experiência estética literária como a soma da percepção/apreensão inicial de uma criação literária e das muitas reações (emocionais, intelectuais ou outras) que esta suscita, em função das características específicas postas em jogo pelo autor na sua produção. Tal produção literária é – ela também – uma experiência estética, cujo resultado seu criador quer fazer único e inconfundível, com marcas que ele gostaria que fossem percebidas pelo leitor como pegadas no caminho da leitura de sua obra. (1983, p.85).

Logo, a produção literária provoca diversas reações nos leitores, e esse conjunto de reações provocadas pela leitura dos textos pode ser compreendida como uma experiência estética literária.

Sendo assim, durante a exploração destas, o papel do leitor é de criador pois sua conclusão a respeito do tema da obra vai depender dos seus conhecimentos prévios, sua sensibilidade e percepção dentro do contexto em que se está introduzido tanto o leitor quanto a obra em questão. Isso faz com que a leitura da obra literária seja tão pessoal para o leitor quanto foi para o autor durante o processo de criação da obra. Em função disso, é imprescindível a relação direta do leitor com a obra literária, pois somente através desse contato é possível que seja feita uma análise completa sobre a obra, devido as particularidades de cada ser. Ainda, de acordo com Cunha:

Essa experiência estética tem muitos níveis, assim como diferentes temporalidades, dependendo de tantos elementos que entram em sua constituição e também do quanto cada um investe nela. Várias leituras de uma mesma obra literária constituirão experiências estéticas, em algum grau, diferentes. Por outro lado, um romance volumoso, por exemplo, pode exigir uma experiência que se construa em prazo longo. A literatura é uma arte no tempo, e a experiência estética de uma obra literária não se pode dar completamente antes da fruição /conhecimento de toda a obra. (1983, p.86).

A partir disso, pode-se entender que o êxito da experiência estética depende da quantidade e qualidade da leitura, quanto maior a exposição do leitor com a obra, maior será o grau dessa experiência. Daí a vantagem de se trabalhar o conto como meio de

inserir a literatura na escola, pois por ser um texto curto, a leitura completa é mais fácil e a quantidade de obras a serem expostas podem ser maiores. E assim, suas experiências literárias vão aumentando e com isso desenvolvendo nos leitores a sua capacidade de compreensão e aproveitamento de novas experiências estéticas literárias.

Portanto, é somente a partir da somatória dessas experiências dentro da literatura que se forma o caráter do leitor, suas predileções e saberes para possibilitar novas experiências estéticas. Por isso têm-se confirmado a importância da escola no desenvolvimento da capacidade de leitura literária em seus alunos para que essa experiência esteja presente não só dentro da escola, mas também no cotidiano dos mesmos.

2.3. Da Imaginação a Realidade.

Apesar da diversidade de temas elencados sobre os quais Lygia Bojunga escreve com perfeição, é recorrente, nas narrativas dessa escritora, o tema da família. A autora retrata em seus livros os problemas da sociedade referente as relações humanas implicando questões psicológicas nas quais a criança é sempre uma vítima dos adultos.

Dentro desse contexto, suas narrativas são construídas tendo a infância como tema principal. Por isso, seus textos são conduzidos sob a concepção de mundo dos olhos inocentes da criança.

Desse modo, em grande parte de suas histórias, Bojunga consegue, por meio da fantasia, levar seus personagens a vivenciarem situações que nos encantam ou entristecem, nos fazendo interrogar atitudes e comportamentos, dentre eles o autoritarismo do adulto sobre a criança. Como afirma Pinheiro:

Em Lygia Bojunga Nunes, identificamos a sensibilidade dos autores pós Monteiro Lobato de dar voz a personagens infantis e adolescentes que vivenciam situações significativas à realidade de seus leitores, contudo, a autora trabalha com uma perspectiva estética apurada, a partir de construções sintáticas que exigem a maturidade do leitor literário. Suas personagens são marcadas por um significativo aprofundamento psicológico (2008, p. 2).

E ainda de acordo com Marchi (200, p.199), “[...] a fantasia utilizada por Lygia remete ao real e é sempre utilizada a fim de aguçar a percepção crítica, ao contrário de outras histórias que a utilizam como fator alienante”. Desse modo vemos a grande ligação

que Lygia faz entre o fantasioso e o verdadeiro, com contos extraordinários e de fácil entendimento, que nos transporta do imaginário ao real.

2.4. TCHAU, de Lígia Bojunga: Reflexões Sociais sobre a Partida

O conto é uma obra literária que cria um universo de seres e acontecimentos de ficção, de fantasia ou imaginação. Caracterizada por ser uma narrativa linear e curta, com uma linguagem simples e direta, na qual todas as ações ocorrem com a finalidade de se chegar ao desfecho da história. Conforme define André Fiorussi (2003, p. 103):

Um conto é uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição, informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado. [...]

O conto escolhido para este trabalho, “*Tchau*” de Lygia Bojunga, está repleto de elementos estéticos, apresenta um tema interessante que é a separação dos pais, esse tema tornou-se comum na literatura infantojuvenil a partir da década de setenta, década essa em que até 1977 o divórcio era absolutamente proibido no país.

O título do conto tematiza a despedida como não definitiva e ainda apresenta seis capítulos curtos, os quais vão sinalando momentos importantes da construção da história a caminho do desfecho, sendo esses: (I) O buquê; (II) Na beira do mar; (III) No sofá da sala; (IV) Na mesa do botequim; (V) A mala e (VI) O pai volta tarde e encontra um bilhete no travesseiro.

No enredo temos a história da garotinha Rebeca que encontra-se diante da situação de separação dos seus pais. O impacto causado por essa obra vem do fato de ser a mãe da personagem a querer se separar do pai, ela abandona seus filhos para poder viver um novo amor, num espaço social que não admitia que a mulher abandonasse seus filhos. Esse fato causa extrema tensão durante a leitura do drama, além é claro da indignação causada no leitor.

O tema da separação em “*Tchau*” é visto, consideravelmente, sob uma perspectiva feminina, na qual a personagem Rebeca apresenta tristeza e sentimentos contraditórios em relação a separação dos pais, também na perspectiva da mãe, que demonstra dor e hesitação sobre sua decisão, pois esse romance significa abandono dos seus filhos e a destruição da sua família, entretanto, no final a mãe acaba escolhendo o amor do homem

por quem está apaixonada e vai embora deixando seus filhos, Rebeca e Donatelo, com o pai.

O conto se destaca também por apresentar uma linguagem dura e crua, na qual há a inversão dos papéis dos personagens, sendo Rebeca com tão pouca idade, quem se torna interlocutora da mãe e também acolhedora dos sofrimentos de seu pai.

Durante o desenrolar da trama vemos a construção da personagem Rebeca, seu nome vem do hebraico e significa “aquela que une”, e apesar dela tentar a todo momento evitar que sua mãe vá embora, ela falha em cumprir esse papel.

A personagem é tratada como um adulto em miniatura, o único momento em que ela é retratada como criança é no último capítulo do conto, intitulado “O pai volta tarde e encontra um bilhete no travesseiro”, quando ela deixa um bilhete para seu pai e nos deparamos com a inocência da criança, como é possível ver no trecho a seguir:

Querido pai Não deu para eu cumprir a promessa. A Mãe foi mesmo embora. Mas a mala dela ficou. E eu acho que assim, sem mala, sem roupa para trocar, sem escova de dente nem nada, não vai dar para a Mãe ficar muito tempo sem voltar. Não sei. Vamos ver. Eu arrastei a mala e escondi ela debaixo da sua cama, viu? Um beijo da Rebeca. (BOJUNGA, 2014, p. 41).

O texto mistura vozes narrativas, vozes conflitantes. O narrador é onisciente em quase todos os capítulos, menos no último, onde a voz da narrativa passa a ser da personagem Rebeca. Além disso, dois títulos de capítulos são metonímicos, O buquê e A mala.

O buquê pode ser entendido como representação do homem que a mãe se apaixonou, é a mãe quem aceita o buquê e, portanto, é ela quem deixa esse amor entrar pela porta da frente de casa.

A mala representa a parte da mãe que ficou com a família e também a despedida, Rebeca agarra-se a mala na esperança de que a mãe desista de partir, a mãe vai, mas a mala fica e por isso Rebeca acredita que ela possa voltar.

Outros três títulos de capítulos apontam tanto os espaços físicos da narrativa como também os espaços psicológicos, são eles: Na beira do mar, no sofá da sala e. Na mesa do botequim.

No capítulo “Na beira do mar”, temos o mar simbolizando as transformações, o estado transitório da vida, pois sabemos que nada é para sempre. Nesse capítulo a personagem Rebeca constrói um castelo e ele se desmancha no momento em que a mãe confessa para a filha que ama outro homem.

- Como é que... como é que ele se chama? esse cara.
- Nikos. - Que nome esquisito.
- Ele é grego.
- Grego? e você entende o que ele fala? - A gente conversa em francês. Rebeca ficou olhando pro castelo desmanchado.
- Depois de um tempo suspirou: - E ainda mais essa! com tanto homem no Brasil. (BOJUNGA, 2014, p. 21).

A destruição do castelo simboliza o fim da família, significa a casa, o lar que se desmancha com a revelação da mãe.

A trama nos faz refletir sobre os valores e perspectivas sociais que nos são impostas, nos faz pensar sobre o papel da mãe e do pai na construção da família. Por que apenas a mãe tem o dever de cuidar dos filhos e não o pai? Por que ela deve sustentar um casamento infeliz e abrir mão de sua felicidade? São essas reflexões que tornam esse conto tão extraordinário, essa pungência de sentimentos aleatórios que prendem a atenção do leitor à trama do início ao fim.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pudemos constatar, o conto “*Tchau*” de Lygia Bojunga afirma o caráter “humanizador” da literatura, apresentando personagens fantasiosos, mas que estão diretamente ligados ao mundo real. Ao entrar em contato com o texto, despertamos para uma realidade comum para muitas crianças e adolescentes, um turbilhão de sentimentos confusos, uma mistura de tristeza, angústia, amor e perda, a partir dos quais os jovens leitores podem se inspirar para superar seus próprios conflitos.

Como confirma Lenz (2015 p.46) “[...] o conto “*Tchau*” permite tais reflexões, permite que o leitor pare por um determinado tempo e reflita sobre as suas atitudes e modo de ver e viver o mundo”. Portanto a literatura é libertadora, nos faz ir além e permite trilhar novos pensamentos reflexivos. Entra no subconsciente transformando o indivíduo em um ser mais humano, mais compreensivo.

Desta forma, fica evidente a importância da abordagem literária infanto-juvenil na escola, pois o contato com essas obras possibilita aos alunos o desenvolvimento do sujeito enquanto ser humano, instigando o gosto pela leitura e pela arte. É através dessas experiências estéticas literárias, que o leitor deixa de ser apenas observador e passa a atuar diretamente no texto que lê, se tornando coautor do mesmo, uma vez que passa a contextualizar e vivenciar a realidade a partir da literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

CUNHA, Maria A. Antunes. **A Literatura Infantil: Teoria e Prática**. São Paulo: Átila, 1983.

FIORUSSI, André In: Antônio de Alcântara Machado et alii. **De conto em conto**. São Paulo; Ática, 2003.

LENZ, Liliane. **A humanização no conto “Tchau” de Lygia Bojunga**. In: Grau Zero – Revista Crítica Cultural. Publicado em 2015. Disponível no site <https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/viewFile/3277/2145>. Acesso em 13/06/2017.

MARCHI, Diana Maria. **A literatura Infantil Gaúcha: uma história possível**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

PINHEIRO, Alexandra Santos. **Ser mulher e ser menina: uma análise do conto “Tchau”, de Lygia Bojunga Nunes**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 8 — Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, 2008. Disponível em: www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST50/Alexandra_Santos_Pinheiro_50.pdf. Acesso em: 15 dez. de 2021.

CAPÍTULO 04: A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gisele Vitoriano Lidorio Lisboa¹⁰

Leila Paulus Borges¹¹

Maria Aparecida Calisto De Carvalho¹²

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade mostrar a importância da psicomotricidade na educação infantil, abrangendo o processo de desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, social, afetivo e psicológico. Esse tema é essencial na construção da identidade e autonomia da criança, proporcionando a formação de indivíduos conscientes na sociedade. Atualmente estamos vivendo enclausurados seja por causa da violência nas cidades ou pela correria do dia a dia, portanto as crianças estão desprovidas de atividades psicomotoras o que prejudica o seu desenvolvimento. Cabe ao professor trabalhar a psicomotricidade nos alunos estimulando o desenvolvimento do corpo e da mente.

Palavras-chave: Brincar; Desenvolvimento, Psicomotricidade e desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

This article aims to show the importance of psychomotricity in early childhood education, covering the process of children's development in its physical, social, affective and psychological aspects. This theme is essential in the construction of the child's identity and autonomy, providing the formation of conscious individuals in society. We are currently living in cloisters, whether because of violence in cities or the rush of everyday life, so children are deprived of psychomotor activities, which impairs their development. It is up to the teacher to work on psychomotricity in students, stimulating the development of body and mind.

Keywords: Play; Child development, psychomotricity and development.

1 INTRODUÇÃO

O brincar é um meio pelo qual as crianças exploram uma variedade de experiências em diferentes situações, o mundo com brincadeiras torna-se mais atrativo e deve ser valorizado pelos professores como um grande instrumento de ensino e da

¹⁰ Licenciada em Pedagogia, UNOPAR / Universidade Norte do Paraná. Especialista em Atendimento Educacional Especializado - AEE , UNISSERA– Faculdade de Educação de Tangará da Serra. E-mail: gisele_vll@hotmail.com.

¹¹ LICENCIADA EM PEDAGOGIA, UNOPAR / Universidade Norte do Paraná. Especialista em Psicomotricidade e Educação física escolar, FCA / Faculdades de Ciências Administrativas. Atendimento Educacional Especializado - AEE –, UNISSERA/ Faculdade de Educação de Tangará da Serra. E-mail: leilaborge@hotmail.com

¹² Licenciada em Pedagogia, ULBRA /Universidade Luterana do Brasil Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais, FIC / Faculdade Integradas de Cuiabá. E-mail: mariacalistocarvalho@gmail.com.

aprendizagem, transformando a sala de aula em um ambiente lúdico com o poder de ajudar a criança em suas aprendizagens sociais e afetivas.

Acreditamos que é fundamental para nós educadores, conhecermos os fatores da evolução motora e psicomotora das crianças, para que possamos facilitar ou aprimorar em consonância com o período do desenvolvimento em que se encontram. No movimento e na atividade corporal na relação do sujeito com o meio no qual está inserido, pois o movimento constitui-se meio pelo qual ele gera e expressa vivências e emoções nas relações.

Através do movimento e ações que ele entra em contato com pessoas e objetos quais se relacionam de forma construtiva. O desenvolvimento psicomotor abrange o desenvolvimento funcional de todo o corpo e suas partes, os fatores que levam à evolução motora e psicomotora da criança a maturação nervosa e a relação da experiência motora no processo de aprendizagem.

2 A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é uma atividade bastante presente na infância, ainda há quem acredite que brincar é só uma forma de ocupar o tempo, ou uma distração, mas a brincadeira quando direcionada se torna um aliado na aprendizagem das crianças, desenvolvendo habilidades corporais ou cognitivas, além de propiciar a experimentação de sentimentos como, o prazer, a alegria, o medo e entre outros que afloram no ato lúdico. Sendo assim “brincar é importante para o desenvolvimento da criança, pois oferece momentos de comunicação e compreensão do mundo à sua volta.” (SUZUKI et al., 2013). Podemos verificar também que ao brincar resgatamos o sorriso, a simplicidade e a emoção, pois é através das brincadeiras e dos jogos que a criança satisfaz suas necessidades, desenvolve sua criatividade, sua autoestima e se socializa.

A brincadeira permite a integração do esquema corporal. A criança, ao executar diferentes brincadeiras, vai conhecendo seu próprio corpo e também o dos demais, e assim progressivamente vai conformando sua imagem corporal, e, portanto, seu esquema corpora. (Barbosa, 2008, p.88).

As atividades lúdicas são indispensáveis, pois possibilitam o desenvolvimento da percepção, imaginação e dos sentimentos e oportuniza uma experiência criativa. CUNHA (1994) ressalta que a brincadeira oferece uma “situação de aprendizagem delicada”, pois o educador precisa ser capaz de respeitar e nutrir o interesse da criança, dando-lhe possibilidades para que ela se desenvolva, ou do contrário perde-se a riqueza que o lúdico representa.

Há uma ligação visível entre o brincar e a psicomotricidade, entendida como o movimento (locomotor, anatômico e neurofisiológico) que engloba todo o corpo. Assim, no crescimento cognitivo da criança, tem-se uma ponte relacionada ao brincar porque a psicomotricidade encontra-se nos menores gestos e em todas as atividades desenvolvendo a motricidade infantil. (Barbosa, 2008, p.64).

A palavra psicomotricidade vem do grego, e significa mover ou agitar fortemente a alma. É a ciência que estuda o homem em movimento através do seu corpo. Na antiguidade acreditava-se que o indivíduo era um ser fragmentado entre o corpo e a mente, aos poucos foi se entendendo que o homem é um ser global, que corpo e mente deveriam ser trabalhados em conjunto, buscando um desenvolvimento completo, focando os aspectos afetivos, motores e cognitivos, levando o indivíduo à tomada de consciência do seu corpo por meio do movimento.

A psicomotricidade, na sua origem estava relacionada com concepções biomédicas, pois quando falamos de motricidade tratamos também de processos de maturação, assim durante algum tempo acreditava-se que todos deveriam ter um padrão de evolução motora. Então se criou diversos testes para medir a maturação das habilidades e capacidades dos indivíduos, e quando não se atingiam os padrões estabelecidos eram considerados como “débil”.

Os neurologistas, por algum tempo, ocuparam-se a investigar quais as causas dos distúrbios de aprendizagem, mas concluíram que não possuíam todas as respostas. Mas hoje sabemos que as causas do déficit de aprendizagem não estão necessariamente ligadas a disfunções cerebrais, mas também podem vir de aspectos motores e emocionais.

A Psicomotricidade é uma ciência que possui uma importância cada vez maior no desenvolvimento global do indivíduo em todas suas fases, principalmente por estar articulada com outros campos científicos como a Neurologia, a Psicologia e Pedagogia. Isso acontece porque a Psicomotricidade, se preocupando com a relação entre o homem e o seu corpo, considera não só aspectos psicomotores, mas os aspectos cognitivos e sócio-afetivos que constituem o sujeito. (BARBOSA 2008, p 14).

O estudo da psicomotricidade é de extrema importância para o desenvolvimento e aprendizagem principalmente na infância, mas também a utilizamos com bebês de alto risco, portadores de necessidades especiais, adultos e idosos.

Na fase infantil estamos descobrindo o mundo através do corpo por meio de experiências motoras, cognitivas e socioafetivas.

Já na adolescência começamos uma nova fase, aparecem novos conflitos, como transformação do corpo e a perda da identidade, acarretando uma desordem na imagem corporal, assim a psicomotricidade dá um apoio para a compreensão dessa nova etapa.

Na fase adulta, enfrentamos novos desafios, nos preocupamos com os estudos, com o trabalho, e adquirimos maus hábitos, tensões e stress, ocasionando um descontrole emocional provocando danos à saúde. Nesse momento a psicomotricidade através de terapias vem resgatar o reequilíbrio do corpo. Na velhice ocorrem perdas psicomotoras provocando uma desestruturação da imagem corporal, e a gerontopsicomotricidade auxilia os idosos a se redescobrirem.

A psicomotricidade está dividida em duas linhas: funcional e relacional. A psicomotricidade funcional é feita a partir de testes motores e cognitivos, que a partir dos resultados obtidos são elaborados exercícios para suprir a “falta” dessas habilidades ou capacidades. Na realização desses testes, a imaginação, a afetividade e a criatividade não são levadas em conta. Já a psicomotricidade relacional utiliza o corpo como uma das principais vias de aprendizagem, considerando o lúdico seu potencializador. Seu objetivo é a diversidade de experiências corporais, bem como a comunicação e a vivência simbólica. A psicomotricidade relacional permite que o indivíduo expresse suas necessidades, e a partir do brincar a criança aprende e constrói conhecimento. Sendo assim, Barbosa afirma que:

Através da educação psicomotora, a criança explora o ambiente, passa por experiências concretas, indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual, e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca. (Barbosa, 2008, p. 59)

O processo educacional não deve fundamentar só em teorias, é necessário também que haja relações afetivas, quando as crianças vivem em um ambiente que as compreende, que se sintam queridas e respeitadas, se tornam autoconfiantes. O ambiente precisa estar harmonioso e acolhedor e os professores receptivos e carinhosos.

O espaço físico em que a criança está inserida também auxilia no processo de aprendizagem, pois as crianças precisam de espaços para se moverem, correr, pular etc., caso a criança possua um espaço limitado para brincar, seu desenvolvimento também será limitado.

É importante que as crianças brinquem livremente em parques e praças podendo explorar todos os seus movimentos e treinar suas habilidades motoras. Mas fazer com que isso ocorra é complicado, pois o mundo se transformou, as brincadeiras de ruas foram deixadas de lado tanto pelo uso das tecnologias como pela violência que cresce a cada dia em todas as cidades.

É necessário que as escolas disponibilizem esses espaços para as crianças, mas também não é só deixar que corram como um bando de doidos, é preciso ter planejamento, qual é o objetivo que eu quero que meu aluno alcance com essa atividade, quais habilidades que eu quero estimular nele.

Também é imprescindível respeitar cada indivíduo de acordo com o seu desenvolvimento ou suas limitações, o professor precisa ficar atento a qual fase está inserida a criança, para poder suprir toda a necessidade desse aluno, fazendo com que ele se desenvolva, não no tempo do professor ou dos pais, mas sim, no seu tempo.

Júnior ressalta que:

O movimento humano é inato e, por ser inato, não é função do professor ou professora ensinar este movimento. Mas é função do docente possibilitar aos seus educandos a compreensão deste movimento, possibilitar que o educando promova a reelaboração deste movimento e propiciar que este movimento torne-se significativo e significante para este sujeito, ou seja, devemos possibilitar em nossa ação docente a compreensão do homem em movimento. (Júnior, 2013, p. 59)

Nesse sentido é responsabilidade do educador na educação infantil, ajudar a criança a ampliar de fato, as suas possibilidades de ação. Proporcionando à criança brincadeiras que possam contribuir para o desenvolvimento psicossocial enquanto recurso pedagógico deve ser encarado de forma séria e usado de maneira correta, pois como afirma ALMEIDA (1994), o sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Portanto, o docente deve:

Permitir experiências corporais variadas através da exploração do espaço e dos objetos que são colocados à sua disposição, entendendo que a criança em um espaço lúdico, explora, exercita-se e joga (brinca);

Facilitar a comunicação entre as crianças, seja através de uma expressividade, seja através da comunicação falada com os iguais, seja no relato de suas produções;

Favorecer a liberação das emoções e dos conflitos, oferecendo diferentes objetos que permitam fazer fluir seu mundo simbólico representativo e imaginário, dentro de princípios pedagógicos de permissividade e independência.

O professor deve estar atento a todas as oportunidades para que possa intervir e estimular o aluno que ainda não tem coragem em determinadas situações a realizar novas e diferentes propostas. Os fatores da evolução motora e psicomotora permite uma transformação, tornando a suas possibilidades motoras na qual os movimentos vão se tornar precisos, sob o efeito de um melhor ajustamento do comando nervoso.

Segundo Le Boulch, acreditamos que o papel da psicomotricidade é justamente destacar a relação existente entre a motricidade, a mente e a afetividade, facilitando a abordagem global da criança, o desenvolvimento afetivo é interligado e ligado ao sujeito que se desenvolve num processo de transformação continua mediante a interação dos indivíduos entre si e entre os indivíduos e o meio em que vivem.

Sendo assim, o estudo da psicomotricidade contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal e tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança.

“A Educação psicomotora deve ser considerada como uma educação básica para a escola primária. Ela condiciona todas as aprendizagens pré-escolares e escolares: estas não podem ser conduzidas a bom termo se a criança não tiver conseguido tomar consciência de seu corpo, lateralizar-se, situar-se no espaço, dominar o tempo; se não tiver adquirido habilidade suficiente e coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve constituir privilégio desde a mais tenra infância; conduzida com perseverança, permite prevenir certas inadaptações sempre difíceis de melhorar quando já estruturadas...” (Le Boulch, APUD Barbosa, 2008 p. 8 e 9).

O estudo da psicomotricidade é muito importante, principalmente na educação infantil, pois é nessa fase que ocorre o desenvolvimento motor, e as habilidades da criança. E a elaboração de atividades lúdicas contribui para a prevenção de diversos distúrbios psicomotores, como por exemplo, instabilidade psicomotora; debilidade psicomotora; inibidade psicomotora; lateralidade cruzada e imperícias; sendo estes geradores de baixo rendimento escolar e dificuldades de socialização.

A psicomotricidade está dividida nas áreas de:

Coordenação motora - está ligada ao desenvolvimento físico; é a harmonização dos movimentos, e está subdividida em: coordenação global (movimentos amplos do

corpo como, andar e saltar) e coordenação fina (envolve a execução de movimentos menores, em atividades que utilizam os dedos e as mãos, por exemplo, recortar, colorir);

Orientação – é importante na adaptação do indivíduo no ambiente, está subdividida em: orientação espacial (acima, abaixo, frente, atrás, perto, longe), e orientação temporal (dia, mês, hora);

Lateralidade – é a definição de qual lado é dominante, pode ser: direito, esquerdo, lateralidade cruzada ou ambidestra;

Percepção – é a capacidade de compreender e reconhecer estímulos. Possui diversos aspectos como: percepção auditiva, olfativa, tátil, visual e gustativa;

Esquema corporal – está sempre em desenvolvimento, inclui as experiências vividas, construção da autoimagem;

Comunicação e expressão – estão intimamente ligadas, pois o indivíduo aprende a se expressar corporalmente;

Pré-escrita - é o domínio da escrita, da esquerda para a direita, de cima para baixo;

Habilidade conceitual – está ligada ao conhecimento lógico-matemático, como tamanho, quantidade.

No decorrer do processo de ensino-aprendizagem podem ocorrer dificuldades, em alguns casos estão ligados ao desenvolvimento psicomotor, então entra o estudo da psicomotricidade dentro das escolas. Mas não basta somente apontar o problema, é necessário buscar formas para estimular essas crianças, para que elas possam desenvolver essas habilidades corporais.

Os professores devem buscar atividades diversificadas, procurando abranger todas as áreas que envolvem a motricidade, e procurando também tornar as aulas mais divertidas e envolventes, pois sempre tem aqueles alunos que não gostam ou não querem participar, então é preciso encontrar uma estratégia para chamar e atrair aquele aluno a realizar as atividades.

Qualquer que seja a atividade, a Psicomotricidade estará presente, cabendo ao educador explorar a situação, ajudando a criança a conseguir a consciência de

si mesma, sua realidade corporal: suas relações entre espaço, tempo, forma, objetos. (BARBOSA 2008, p 21).

Trabalhar de forma lúdica é extremamente envolvente, e dar o apoio ao aluno é muito importante, precisamos valorizar cada movimento realizado, o aluno precisa sentir que você confia nele e que ele é capaz de realizar tal atividade, mesmo que ele não consiga ainda, o professor deve dar um reforço positivo, estimulando a criança para que ela se torne mais realizada, construindo uma autoestima e autoimagem positivas.

Assim, as escolas principalmente de educação infantil, são importantes agentes no desenvolvimento da criança, e quando agregamos a psicomotricidade nas atividades escolares, obtemos um melhoramento da motricidade no aluno, além do autoconhecimento e a socialização, pois com a realização dessas atividades psicomotoras os alunos aceitarão as regras dos jogos e conseqüentemente aceitarão as regras da vida social mais facilmente. A utilização desses jogos é formidável, pois torna o aprendizado mais gostoso e divertido, contribuindo para o desenvolvimento psicomotor da criança.

3 CONCLUSÃO

O presente artigo apresentou uma breve abordagem sobre a psicomotricidade, deve-se dar mais importância a formação corporal, pois a escola é um ambiente onde a criança tem oportunidade de externar a sua necessidade corporal. Sendo assim, o educador deve observar cada criança para saber onde, quando intervir, uma vez que algumas crianças necessitam de ajuda para estímulo e ampliar o seu potencial de exteriorização, assim como estabelecer estratégias que facilitem a formação de vínculo.

Concluimos que a psicomotricidade é a relação entre o pensamento, o movimento, e a emoção. O estudo da psicomotricidade contribui de maneira significativa para o desenvolvimento e estruturação do esquema corporal, favorecendo uma relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo que o cerca, possibilitando um melhor conhecimento do seu corpo e de suas possibilidades, sendo imprescindível para o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1994.

BARBOSA, Rita de Cássia Martins. **Psicomotricidade, jogos e recreação**. Vila Velha, ES. Copyright 2008.

CUNHA, Nylse Helena. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Matese, 1994.

GUILLARME, Jean Jaques. **Educação e reeducação psicomotoras**. Porto Alegre: Artmed, 1983.

JÚNIOR, Orlando Mendes Fogaça. **Ensino da educação física escolar**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

LE BOULCH, J. **A educação psicomotora: a psicogenética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. Copyright © 2007, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil

MOYLES, Janet R. **O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SUZUKI, Juliana Telles Faria et al. **Ludicidade e educação**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

CAPÍTULO 05: SAÚDE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL

Flor de Maria de Sousa Pinto¹³

Rozimeire Rocha de Araujo¹⁴

Daiany Rita do Nascimento Queluz¹⁵

Ediane Leite dos Santo¹⁶

RESUMO

A Saúde do profissional da educação passa por grandes desafios na atualidade. De um lado a grande demanda ou procura por bons profissionais em um país onde cada vez mais cresce a necessidade de bons educadores, do outro a necessidade gritante, por mais investimentos, na formação inicial e continuada dos professores, remuneração e adequação de salários para que dê a esses profissionais melhor e maior qualidade de vida. A profissão de educador é uma das profissões mais vulneráveis a fatores de estresse como alto nível de exigência, excesso de tarefas e responsabilidades, tempo limitado, sobrecarga de trabalho. Todos esses elementos ou fatores repercutem na saúde física e mental destes profissionais. Neste artigo procurou-se constatar a similaridade entre as principais causas de adoecimento, principais sintomas e doenças decorrentes.

Palavras-chaves: Educação; Qualidade; Saúde; Formação

ABSTRACT

The health of the education professional goes through great challenges today. On the one hand, the great demand or demand for good professionals in a country where the need for good educators is increasing, on the other hand, the blatant need for more investments in the initial and continuing training of teachers, remuneration and salary adequacy so that give these professionals a better and better quality of life. The teaching profession is one of the most vulnerable professions to stress factors such as high demand, excessive tasks and responsibilities, limited time, work overload. All these elements or factors affect the physical and mental health of these professionals. This article sought to verify similarity between the main causes of illness, main symptoms and resulting diseases.

¹³ Licenciatura Pedagogia, FAEPI/Faculdade Evangélica do Piauí. E-mail: flormaria.daniel@gmail.com

¹⁴ Licenciada em Química, UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso. Licenciada em Pedagogia para Educação Infantil, UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso. Especialista em Educação Infantil, UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: coord.ines.cpa@gmail.com

¹⁵ Licenciada em Pedagogia, INVEST/ Faculdade de Ciência e Tecnologia. Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais, INVEST/ Faculdade de Ciência e Tecnologia. E-mail: daiani.queluz@hotmail.com

¹⁶ Licenciada em Pedagogia, UNIC/Universidade de Cuiabá. Especialista em Educação infantil com foco em educação especial, UNIVAG/ Centro Universitário de Várzea Grande E-mail santosediane01@gmail.com

Keywords: Education; Quality; Health; Training.

1. INTRODUÇÃO:

O problema da saúde do profissional da educação é crescente, para se ter uma ideia entre os educadores 66% já tiveram que faltar ou se afastar do trabalho por um problema de saúde. Em 53% dos casos, o afastamento foi por questão de saúde mental. Entre os problemas relatados estão ansiedade (68%) estresse (63%) e depressão (28%). Segundo pesquisa digital realizada pela Revista Nova Escola com mais de 58000 educadores.

Não é fácil professores falarem por horas seguidas. Por falta de orientação de como agir para se preservar, repetem movimentos que podem, ou tem um grande potencial, de vir a prejudicar a coluna. Isso sem falar nas situações de estresse que continuamente os profissionais da área da educação se deparam, e que às vezes não tem o preparo necessário para lidar com essas ocorrências, gerando assim um círculo vicioso que desestimula e adocece, por assim dizer, o profissional, o que se transforma em uma série de outras dificuldades e tensões no decorrer do ano letivo.

O que foi expresso acima envolve o corpo docente, de modo que sua qualidade de vida deve ser um dos elementos a serem tratados de forma consciente e globalizada. Não é possível falar de educação para o desenvolvimento relacionadas à equidade, justiça social, qualidade de vida, oportunidades de consumo, acesso à saúde, longevidade, entre outros temas, quando ainda temos professores com padrão de vida que o expõe à privação. No entanto, os professores anseiam pela sublimação de sua profissão, mas carecem de beligerância para mostrar que são capazes de se destacar nesta sociedade como o principal inspirador e promotor do desenvolvimento humano. Porém, considera-se que revelar realidades sobre cenários de trabalho, situações de vulnerabilidade social e suas implicações para a saúde dos professores, deve constituir um problema latente e urgentemente necessário para ser considerado como objeto de estudo, pois é um desafio a resolver (BARROS *et al.*, 2018).

Apesar da importância do papel do professor, Corocher (2017) explica que a promoção da saúde em seu ambiente de trabalho ainda não atingiu o seu desenvolvimento. Ressalta-se que a pesquisa em saúde e segurança no trabalho é essencial para o planejamento e desenvolvimento de programas de promoção e prevenção no ambiente de

trabalho, os quais devem ser condizentes com as reais necessidades desse setor de trabalho.

Podemos tirar algumas lições ou aspectos positivos, como por exemplo, sendo que na maioria das profissões há o risco de adoecimento, o profissional deve estar atento a esse, vamos dizer assim “problema” dará a atenção necessária a sua saúde para melhorar seu desempenho em sua função e também lhe proporcionar maior disposição. Também se pode ao tratar do assunto chamar a atenção e obter o apoio não só do governo ou da secretaria de educação, mas também dos gestores das unidades onde estão esses profissionais para que tenham mais orientação, suporte e estímulo para cuidar da sua saúde, para que sejam mais bem sucedidos na sua função de profissionais da educação.

Portanto, o estudo traz como objetivos: identificar os principais fatores que podem contribuir para o adoecimento do professor; discutir os diversos caminhos ou direções que se possam tomar para proporcionar ao educador um ambiente propício e estimulante que possibilite a prática de sua profissão de uma maneira cada vez mais saudável e segura.

2. FATORES QUE PODEM CONTRIBUIR PARA O ADOECIMENTO DO PROFESSOR

A docência é considerada uma atividade que gera múltiplas e específicas condições de exposição ocupacional que afetam o perfil saúde-doença, e que pode se expressar em vários momentos no esgotamento físico ou mental dos professores. Dentre as características das condições de trabalho dos professores, identificam-se sobrecarga de trabalho, insegurança dentro e fora dos

estabelecimentos de ensino, relacionamento interpessoal, desmotivação e baixa remuneração, o que não corresponde à responsabilidade dos professores. Da mesma forma, Andrade *et al.* (2015) explica que o professor, no desenvolvimento de sua função, está exposto diariamente a grandes grupos, com uma metodologia de ensino geralmente tradicional, com carência de recursos pedagógicos tecnológicos inovadores e avançados.

No ensino, como em outros setores produtivos, existe uma limitação do sistema de informação sobre acidentes de trabalho e doenças ocupacionais; isto sustenta um questionamento sobre o reconhecimento ou não desta atividade como trabalho, com suas respectivas implicações em relação à saúde e segurança profissional dos professores,

tendo em vista que o trabalho representa uma das principais funções do ser humano, uma vez que consome muito tempo das pessoas.

O setor educação está inserido no setor terciário da economia, ou serviços, que agrupa atividades que não produzem nem transformam matérias-primas, como as sociais, incluindo a educação; neste setor encontram-se diversos estudos que referem que a docência não é reconhecida como profissão, mas sim como vocação, para a qual alguns estão preparados e, portanto, não se percebe que requeiram esforços ou condições especiais para a sua atuação, concepções que pode afetar o desenvolvimento e a qualidade de vida dos professores. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020) define as condições de trabalho dos professores como um amplo cenário onde convergem um conjunto de dimensões sociais.

Estudos internacionais mostram que a deterioração da saúde mental é uma das principais alterações que afetam os professores em sua prática profissional; também estão expostos a diversos perigos que podem causar problemas vocais e musculoesqueléticos, entre outros. As doenças mais prevalentes em professores foram: doenças cardiovasculares (hipertensão, ataques cardíacos), musculoesqueléticas (lombalgia), gastrointestinais (gastrite, enterite), infecciosas e, por fim, doenças mentais, grupo que incluía diagnósticos de depressão leve e vários transtornos de adaptação, ansiedade mista com depressão, pânico, personalidade emocionalmente instável, ansiedade e reação ao estresse agudo. Além de manifestações de exaustão emocional e física, ou síndrome de Burnout.

Batista *et al.* (2020) indicaram que o ensino é considerado um fator de risco para a saúde; mas, apesar de esses profissionais constituírem uma importante força de trabalho no país, as ações de saúde e segurança no trabalho têm sido desenvolvidas apenas em ações específicas, sem impactos significativos nas condições de trabalho. Adicionalmente, foi analisado que o professor não se reconhece como trabalhador, nem considera a atividade que desenvolve como fonte de potenciais riscos à sua saúde e segurança.

Da mesma forma, Santini (2014) em seu estudo realizado com professores vinculados à Secretaria de Educação constatou que os professores descreveram as instalações como deficientes, especialmente as salas dos professores, paredes e infraestrutura sanitária; Aspectos do bem-estar do professor também foram descritos,

expressando apatia para a realização de atividades e programas voltados para a melhoria do bem-estar, embora reconheçam que quando ações mensuráveis e verificáveis são realizadas ao longo do tempo.

Lopes (2020) ressaltam que estudos têm sido realizados na área de educação, mas pouco explorados na perspectiva da saúde e segurança no trabalho, constituindo-se em uma área que merece unificar esforços, visto que o Sistema Educacional é um eixo essencial para a obtenção do desenvolvimento ótimo do conhecimento, da dignidade humana, da solidariedade coletiva e da consciência social e ecológica de um país.

[...] O estudo das condições de trabalho e saúde na população docente permite identificar situações adversas de trabalho e alterações nas condições de saúde, que podem estar relacionadas entre si por múltiplos fatores de risco, permitindo o estabelecimento de medidas de prevenção e controle (LEAL E CARDOSO, 2015, p. 45).

Embora o autor aponte o local de trabalho como um ambiente que oferece múltiplas vantagens para a promoção da saúde, é amplamente reconhecido, em diversos eventos e documentos de organismos internacionais, que as ações não contribuem para garantir condições de trabalho dignas; da mesma forma, esta população representa um grupo de grande importância para a área de Segurança e Saúde no Trabalho, visto que muito pouco tem sido explorado nesse sentido.

Falcão (2018) explica que a identificação das condições de trabalho e de saúde desse grupo de trabalhadores torna-se um insumo para propor futuras intervenções voltadas à solução de problemas específicos do setor.

Bonoto *et al.* (2021) coloca que entre os vários fatores que contribuem para o adoecimento dos professores, estão: o desenvolvimento profissional dos professores, salários, condições de trabalho, formação inicial de professores e continuada, destacando-se o reconhecimento dos seguintes déficits: o baixo impacto dos esforços desenvolvidos em serviço; a falta de articulação entre formação inicial e continuada, entre modalidades e entre níveis; a ausência de políticas abrangentes para melhorar a situação dos professores; a falta de reconhecimento social e valorização do seu trabalho, entre outros.

Portanto, apesar de a educação se destacar como o principal motor do desenvolvimento humano, social e econômico de uma nação, deve-se notar, em princípio, que a profissão docente é sempre uma atividade ambivalente. Por um lado, a docência

pode ser vivida com otimismo, e se tornar uma forma de autorrealização profissional, pois nela podemos dar sentido a toda uma vida. No entanto, não é possível esconder a outra face da profissão docente: uma profissão exigente, às vezes fisicamente desgastante, sempre sujeita ao julgamento. Diante dessas questões, é possível evidenciar que há precedentes sobre a dura realidade que os professores enfrentam no desenvolvimento de seu trabalho cotidiano, o que levanta a possibilidade de que eles ambicionem melhorar suas condições de vida.

2.1. O Estresse um dos Principais Vilões na Profissão Docente

Ansiedade, estresse, dores de cabeça e insônia estão entre os principais problemas que afetam educadores. Podemos experimentar perguntar a um professor como anda sua saúde provavelmente iremos ouvir queixas a respeito de esgotamento físico e mental causado por uma rotina cada vez mais desgastante. Devido ao descontrole causado por grandes turmas em que tem que dar aulas, além de cargas de trabalho de horas afio falando, falando. Programação desregulada e sem turno fixo de horário, os professores acabam desenvolvendo um estresse muito grande, e isso pode causar prejuízos a memória, ao sistema imunológico (trazendo outros problemas de saúde) falta de energia e assim por diante.

O estresse está sendo apontado como um dos principais vilões da atualidade, não apenas na educação, mas em diversas outras profissões. Nesse caso, as condições de trabalho não favorecem, mas a dica é procurar meditações e técnicas de relaxamento para tentar amenizar o bombardeio de emoções que é para o professor estar numa sala de aula. Além dos problemas escolares, temos também os familiares, social e econômico e às vezes não suportamos o acúmulo de preocupações.

Por outro lado, estudos mostram que certa medida de estresse faz bem, pois nos prepara para reagir a determinadas situações, ficamos prontos para tomar decisões com mais rapidez, guardar informações que podem ser decisivas e encarar desafios e perigos. Porém se nos estressamos demais, os efeitos benéficos acabam revertidos. Nosso cérebro falha, funções do nosso corpo, como já comentamos podem ser prejudicadas.

2.2. O Professor e Sua Jornada de Trabalho

As condições de trabalho em muitas escolas, tanto particulares quanto públicas, deixam a desejar, pois falham por não proporcionar ao professor materiais adequados para a realização de suas atividades e impedem que os professores sejam criativos pois algumas vezes esses profissionais necessitam de recursos financeiros. A insatisfação e a falta de perspectiva de crescimento acabam sendo desestimulantes. O resultado é declínio no desempenho, frustração, alteração de humor e consequências físicas e mentais. O mal-estar docente se encontra em todos os níveis da educação, desde a educação infantil até os professores universitários.

O papel do professor na escola é muito importante. O professor além de ser um mediador no processo de aprendizagem, é também amigo, orientador e atualmente os professores acumulam muitas funções. O professor precisa transmitir os conhecimentos de forma que o aluno se sinta em uma viagem inesquecível e dessa forma possa assegurar a produtividade do que é ensinado. O professor é a peça-chave da equipe escolar, ele deve ser o elo na construção do aluno enquanto indivíduo e não simplesmente um transmissor de matérias que compõe o currículo escolar. Deve também se preparar para lidar com as avançadas tecnologias fazendo dessas uma aliada, pois alguns por não estarem familiarizados com tais tecnologias acabam se estressando e produzindo menos. O perfil do professor precisa estar adequado de acordo com os alunos que terá que lidar, pois seu estresse será menor e desenvolver seu trabalho será mais prazeroso.

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos observados, chegamos à conclusão que a profissão de educador/professor, vem ao longo de sua história enfrentando inúmeros desafios, mesmo tendo grande importância para a sociedade e proporcionando a muitos uma melhor qualidade de vida, através da educação e do conhecimento. Se faz necessário, uma conscientização por parte de todos os envolvidos no processo educacional investindo em mais educação, proporcionando aos professores salários dignos, sem precisar com isso prolongar sua jornada de trabalho, tendo que trabalhar em várias escolas, o que provoca sérios danos a sua saúde.

Portanto, vimos que, para que o processo educacional se desenvolva e avance, faz-se necessário diversos fatores, não é simplesmente a questão de formação do professor,

mas principalmente a preocupação com a saúde deste profissional no desempenho de sua prática docente. Isso deve ser um parâmetro fundamental para um sistema educacional consistente que priorize melhores condições de trabalho e a valorização destes profissionais. Porém mesmo com tantos desafios enfrentados continua a esperança de que possamos alcançar uma educação de qualidade que respeite e valorize seus profissionais.

4- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, E. R., Nunes, M. F. R., Farah Neto, M., & Abramovay, M. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**/Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo, SP: Moderna, 2015.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. 3. ed. Rio de Janeiro Vozes, 2000 BARROS, M. E., Zorzal, D. C., Almeida, F. S., Iglesias, R. Z., & Abreu, V. G. V.

Saúde e trabalho docente: a escola como produtora de novas formas de vida. *Trabalho, Educação e Saúde*, 5(1), 103-123 doi: 10.1590/S1981- 77462007000100005, 2018.

BATISTA, J. B. V., Carlotto, M. S., Coutinho, A. S., & Augusto, L. G. S. **Prevalência da síndrome de *Burnout* e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB.** *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 2020.

BONOTO, Vanimarlem. **O absenteísmo docente na Rede Municipal de Juiz de Fora: o caso das escolas de uma mesma Região e suas implicações ao trabalho da Gestão Escolar**Juiz de Fora, Dissertação de Mestrado, Juiz de Fora, 2021.

COROCHER, MAISA DA SILVA; **Programa De Acompanhamento Psicossocial dos Servidores da Educação (PAPSE) Da Seduc/AM: Os Desafios Acerca do Absenteísmo Docente.** Dissertação / a Universidade Federal de Juiz de Fora-MG, 2017

GASPARINI, Sandra Maria, et al. **Educação e Pesquisa**; O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre a sua saúde. São Paulo, 2005.

LAPP, Marilda Emmanuel Novaes (org). **O estresse do professor**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

LOPES, M. C. R. “**Universidade produtiva**” e trabalho docente flexibilizado. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 2020.

MCEWEN, Bruce. **O estresse faz bem**. Revista Superinteressante, V. 204, n. 264, P. 19-21, abril/2009

MENDES, F. M. P. **Incidência de burnout em professores universitários**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva sobre o ofício do professor**. Porto Alegre Artemed 2002

SANTINI, Joarez. **Síndrome do Esgotamento Profissional**: o abandono da carreira docente pelos professores de educação física da rede municipal de Porto Alegre. (Dissertação de Mestrado) Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

UNESCO. School reopening. Paris, 2020. (**COVID-19 Education Response. Issue note, 7.1**)UNESCO. UNESCO ICT Competency framework for teachers: version 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338>. Acesso, 2022.

CAPÍTULO 06: O MÉTODO DA MODELAGEM NA CONSTRUÇÃO DO SABER MATEMÁTICO, NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elislene Mendes¹⁷

RESUMO:

O presente texto relata uma experiência desenvolvida com uma turma de 5º Ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Arlete Maria Cappellari de SORRISO - MT, a qual teve por escopo trabalhar alguns conceitos matemáticos de forma contextualizada, utilizando-se da Modelagem Matemática como suporte para a construção da maquete da Escola. A opção de trabalhar com a Modelagem Matemática e a construção de maquete possibilitou associar o conhecimento teórico dos conteúdos matemáticos com a prática. Nesse sentido, a metodologia adotada colaborou para a participação efetiva dos Educandos na aquisição da aprendizagem, uma vez que contribuiu de maneira eficiente, desenvolvendo o pensamento crítico, visto que esboçaram opiniões, críticas, reflexões, de maneira criativa. As maquetes foram apresentadas à comunidade escolar, propiciando assim, a integração entre a escola e a sociedade estreitando a relação entre o conhecimento científico e o cotidiano.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem; Matemática; Modelagem Matemática; Maquete.

ABSTRACT

The present text reports an experience developed with a class of 5th Year of Elementary School, from the Arlete Maria Cappellari State School of SORRISO - MT, which aimed to work some mathematical concepts in a contextualized way, using Mathematical Modeling as a support for the construction of the School model. The option to work with Mathematical Modeling and the construction of a model made it possible to associate theoretical knowledge of mathematical contents with practice. In this sense, the methodology adopted contributed to the effective participation of the Students in the acquisition of learning, since it contributed efficiently, developing critical thinking, since they sketched opinions, criticisms, reflections, in a creative way. The models were presented to the school community, thus providing the integration between the school and society, strengthening the relationship between scientific knowledge and daily life.

Keywords: Teaching and Learning; Math; Mathematical Modeling; Model.

¹⁷ Licenciada em Pedagogia, UNIRONDON/ Universidade Cândido Rondon. Especialista em Neuroeducação/ FEICS- Faculdades Evangélicas Cuiabá. Mestra em Educação em Ciências e Matemática, UFMT/ Universidade Federal do Mato Grosso. E-mail: elismends@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar um relato de experiência envolvendo a produção e o uso de maquetes, contribuindo na construção do saber matemático através dos pressupostos da Modelagem Matemática, o qual foi desenvolvido em sala de aula, em uma turma do 5º Ano do Ensino Fundamental do turno matutino da Escola Estadual Arlete Maria Cappellari, município de SORRISO- MT.

A escola como espaço de produção do conhecimento sistematizado, tem a tarefa de ensinar os alunos a compartilharem o saber através de um espírito crítico, construindo conhecimentos, valores e habilidades, importantes para o convívio social, cultural e científico. Nessa perspectiva, a escola e os professores devem estar abertos a novos saberes e práticas que tenham por proeminência a formação integral e que garantam de forma competente a formação de seus alunos. Dessa forma a contextualização dos conteúdos matemáticos contribui para o máximo aproveitamento por parte do aluno, através das relações existentes entre os conteúdos e o contexto social e pessoal do educando, dando significado ao que está sendo aprendido, baseando-se na ideia de relação incessante do sujeito com o objeto de conhecimento. De certa forma a contextualização desenvolve no educando uma grande capacidade de relacionar o conteúdo estudado com as teorias e aplicações práticas. Nesse contexto, observam-se no ensino da matemática, problemas como: a falta de conhecimento das novas tendências metodológicas (resolução de problemas, modelagem matemática, mídias tecnológicas e história da matemática); a dificuldade na contextualização dos conteúdos; a insuficiência de políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores, além de fatores externos que contribuem para o baixo rendimento dos alunos.

Diante desses desafios, os professores devem buscar conhecer e estimular a compreensão do ambiente dos alunos, possibilitando a reflexão e a inserção deles numa sociedade que se faz pautada por direitos e deveres. As Diretrizes Curriculares de Matemática para a Educação Básica – (SEED-2006) propõem um ensino da matemática que considere o cotidiano e a cultura do aluno e que o leve a se apropriar do objeto matemático historicamente construído e assim possa agir criticamente e com autonomia nas suas relações sociais.

Nessa perspectiva Beatriz S.D'Ambrosio aponta que há:

Propostas que colocam o aluno como o centro do processo educacional, enfatizando o aluno como um ser ativo no processo de construção de seu conhecimento. Propostas essas onde o professor passa a ter um papel de orientador e monitor das atividades propostas aos alunos e por eles realizadas (D'AMBROSIO, 2010, p 2)

O ensino de Matemática costuma provocar duas sensações contraditórias, tanto por parte de quem ensina como por parte de quem aprende: de um lado, a constatação de que se trata de uma área de conhecimento importante; de outro, a insatisfação diante dos resultados negativos obtidos com muita frequência em relação à sua aprendizagem. A constatação da sua importância apóia-se no fato de que a Matemática desempenha papel decisivo, pois permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. Do mesmo modo, interfere fortemente na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento e raciocínio dedutivo do aluno. A insatisfação revela que há problemas a serem enfrentados, tais como a necessidade de reverter um ensino centrado em procedimentos mecânicos, desprovidos de significados para o aluno. Há urgência em reformular objetivos, rever conteúdos e buscar metodologias compatíveis com a formação que hoje a sociedade reclama.

Levando em conta a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (1997) a Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que:

A sociedade utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar. A aprendizagem em Matemática está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado; aprender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos. Recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadora, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, a base da atividade matemática (p.19).

De acordo com esse Documento norteador, a Matemática que compõe o currículo do ensino fundamental deve levar o ser humano a desenvolver sua capacidade de imaginação, sua inteligência visual-espacial e, ao mesmo tempo, sua capacidade de verificar no meio em que vive a aplicação da mesma. Diante desse cenário, o presente

trabalho foi desenvolvido de modo desafiador, levando a uma metodologia que propicia o desenvolvimento da teoria na prática, não se limitando a problemas resolvidos em sala de aula. A metodologia adotada propõe a utilização de recursos que geram possibilidades para a aprendizagem, propiciando um ensino da matemática pela construção do conhecimento, fazendo-se uso da Modelagem Matemática, para que o aluno perceba a importância de estudar a matemática, bem como verificar sua presença e influência em nosso cotidiano. Nesse sentido, ressalta-se que os PCN enfatizam a importância e a necessidade da utilização de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias para obtenção do conhecimento científico, desenvolvendo o espírito crítico e criativo do aluno (BRASIL, 1998).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Entendendo a Modelagem Matemática como uma tendência no ensino da Matemática, buscou-se aplicá-la em sala de aula como uma alternativa diferenciada, cujo público alvo, foram alunos de uma turma do 5º Ano do Ensino Fundamental, do período matutino, os quais apresentavam dificuldades em assimilar os conceitos matemáticos. As dificuldades relacionadas à interpretação de resoluções de problemas, como também a falta de conhecimentos básicos de matemática, era um obstáculo a ser explorado. Nesse entender Biembengut e Hein (2000, p. 28) enfatizam a Modelagem Matemática como:

Uma alternativa de ensino-aprendizagem, na qual a matemática trabalhada com os alunos parte de seus próprios interesses e o conteúdo desenvolvido tem origem no tema a ser problematizado nas dificuldades do dia a dia, nas situações de vida. Valoriza o aluno no contexto social que o mesmo está inserido, proporcionando-lhe condições para ser uma pessoa crítica e capaz de superar suas dificuldades.

Sendo assim, a contextualização se faz presente como forma de mostrar a aplicabilidade dos conceitos matemáticos no cotidiano dos alunos. Entretanto, Ramos (*apud* DCE, 2008) alerta acerca do cuidado que se deve ter para não empobrecer a construção do conhecimento, direcionando as aulas somente em sua aplicabilidade, uma vez que, em se agindo dessa forma, ensinar-se-á matemática sob uma ótica funcionalista, podendo perder o caráter científico da disciplina e dos conceitos matemáticos. Logo, não é com essa atitude superficial e senso comum que o ensino da matemática deve ser

concebido. (PARANÁ, 2008). Diante deste contexto, é importante que o educador reflita sobre sua prática pedagógica, não só para que seja significativa e compreensiva, mas também para que permita aos que a recebam, a aquisição do conhecimento e o crescimento intelectual.

Nessa perspectiva, estabeleceu-se um diálogo com a turma sobre a possibilidade de se desenvolver um projeto, objetivando a escolha de um tema que lhes interessasse. Então, a maioria dos alunos escolheu a construção da maquete da Escola. Dessa forma, a professora fez uma revisão literária, buscando suporte bibliográfico durante o desenvolvimento do trabalho de construção de maquete. Muitos foram os artigos e livros estudados, tratando de experiências com uso de construção de maquete. A variedade e profundidade alternavam de acordo com os autores. Entretanto, optou-se por utilizar as metodologias de Biembengut e Hein (2000), os quais apresentam uma vasta literatura acerca da Modelagem Matemática, como também sobre maquete.

Nesse cenário, foi elaborado um projeto envolvendo construção de maquete, de tal forma que fosse possível explorar vários conceitos matemáticos, bem como foram simuladas situações-problema de maneira contextualizada, a fim de que os alunos pudessem perceber a aplicabilidade da matemática no cotidiano. Outra preocupação que se teve na elaboração do trabalho, foi procurar relacionar conceitos para reforçar ou explicar conteúdos matemáticos abordados no Ensino Fundamental, uma vez que eram visíveis as dificuldades dos referidos alunos no que diz respeito aos conhecimentos matemáticos que deveriam ser aprendidos no Ensino Fundamental. O estudo foi desenvolvido em três momentos distintos de forma sequenciada: primeiro, foi feita a apresentação do referido projeto para a turma.

No segundo momento, cada turma foi dividida em grupos, sendo que os alunos de cada grupo foram orientados a elegerem um de seus colegas, o qual teria um espaço da Escola estudado por todoo grupo, sendo que, após a escolha do espaço, o passo seguinte seria fazer as medições deste, após isso, deveria construir a planta baixa e uma maquete do respectivo espaço escolar. Os espaços privilegiados da Escola pelos grupos foram: quadra de esporte, refeitório, horta, secretaria e salas de aula.

O terceiro e último momento, consistiu na culminância dos trabalhos, momento esse, em que cada grupo poderia demonstrar seu esforço, empenho, criatividade e, mais

ainda, um momento de troca de experiências, principalmente, pela oportunidade dada a cada grupo em levar para os demais colegas o produto final de um estudo cuja temática é a própria realidade do aluno e que, suas ferramentas de investigação correspondem aos conceitos matemáticos. O trabalho de elaboração da maquete exigiu dos alunos alguns conhecimentos prévios, foram necessárias 24 aulas (50 minutos cada aula). A primeira atividade envolveu Geometria Plana, onde os alunos identificaram algumas figuras planas (quadrado, triângulo, retângulo, losango, trapézio, círculo) relacionando os espaços da Escola com a figura plana, ou seja, se a área se tratava de um quadrado, um retângulo, ou qualquer outra figura. Percebeu-se que os alunos não tiveram dificuldades para identificar queo retângulo, era a figura mais presente. No entanto, figura com mais lados os mesmos não identificaram, por exemplo, o octógono.

A segunda atividade realizada pelos grupos envolveu o conceito de área e perímetro, onde tiveram que calcular as dimensões de cada espaço da Escola. Para este cálculo solicitamos a unidade m (metro), conforme pode ser visto na figura 1.

Figura 1: Alunos do 5º ano A realizandoas medições do espaço escolar.



Após realizarem as medições, os alunos iniciaram a produção da planta baixa, conforme mostra a figura 2. Foi explorada a conversão de medidas da planta baixa da Escola para as medidas reais, haja vista que essas serviriam para o desenvolvimento da construções maquetes. Os alunos verificaram sem muita dificuldade que se os valores utilizados fossem medidos diretamente no desenho não estaria correto o cálculo de perímetro, uma vez que a planta baixa é uma representação do real. Assim, concluíram que necessitariam das medidas reais, e conseguiram realizar sem dificuldades. Então, com a planta baixa da Escola, foi demonstrado como calcular a largura e o comprimento real de todos os espaços da Escola por meio da planta baixa. Essa explicação proporcionou aos alunos a compreensão necessária para encontrar outras medidas que se apresentavam na referida planta baixa. Para a realização dessa atividade, foram formados grupos com cinco alunos, em que cada grupo, de posse de uma cópia parcial da planta baixa,

encontrou as demais medidas da base da Escola, como por exemplo, a sala de aula, o refeitório, a quadra de esporte, do terreno e outros. Essa atividade teve duração de quatro aulas

Figura 2: produção da planta baixa dos espaços escolares.



A terceira atividade realizada em grupo consistiu na mudança da unidade de comprimento. Na planta baixa as medidas lineares deveriam estar em cm, assim solicitou-se aos alunos que transformassem as medidas do metro para o cm. Houve certa dificuldade ao fazerem a transformação, porém demonstraram interesse e conseguiram assimilar a conversão. Na quarta atividade os alunos calcularam a área total da escola e a área de cada espaço escolar em m^2 . Essa atividade foi sem dúvida a mais demorada e complicada para os alunos, por haver multiplicação de números decimais e as dificuldades em calcular a área de circulação. Quase a totalidade dos alunos conseguiu chegar com exatidão aos resultados corretos. A quinta tarefa consistiu calcular o percentual que cada cômodo representa em relação à área total. Como foram realizadas muitas divisões, os alunos reclamaram um pouco, alguns precisaram da intervenção da professora, mas a totalidade conseguiu concluir a atividade com total acerto. O material utilizado para construção do chão e paredes foi o isopor. Outros materiais utilizados foram: papel Paraná; cola; tinta à base de água; e estilete (para cortar o isopor).

A construção de uma maquete envolve uma série de etapas: construção do alicerce; construção de paredes; construção da laje; construção do telhado; Acabamento. Instintivamente os alunos começaram a maquete pensando no alicerce, pois não conseguiriam levantar paredes. O material utilizado no alicerce também foi motivo de debate, pois alguns alunos gostariam que fosse de madeira, porém foi decidido que o material seria o mesmo utilizado na confecção das paredes, telhado, ou seja, Isopor por se tratar de um material resistente para esta finalidade. Devido o tamanho das janelas, optamos por recortá-las no Isopor e inserir a elas grades feitas com palitos. Outra etapa consideravelmente importante trata-se da interação do grupo no que se refere ao desenvolvimento das atividades propostas, ao fixar paredes os alunos utilizaram

esquadros para verificar se as paredes formavam 90° com o chão e foram necessários no mínimo dois alunos para tal atividade, sem contar que outros estavam cortando e realizando os acabamentos. O acabamento consistiu no preparo da tinta para pintura, escolha dos pincéis corretos para cada tipo de superfície, lixar os cantos, polir o excesso de cola, foi observado que os alunos demonstraram descontração, e continuaram ainda mais motivados nesta fase, conforme a figura 3.



Figura 3: Maquete construída pelos alunos.

Ao utilizar modelagem matemática nas aulas, verificamos as diversas possibilidades metodológicas, bem como a visão de totalidade que proporciona o assunto que se está ensinando, pois a Modelagem Matemática possibilita ao aluno o ensino e a pesquisa simultaneamente. Os alunos mostraram autonomia no desenvolvimento da maquete, tornando a aula mais dinâmica. Verificamos também que estes se tornaram mais críticos em relação ao conteúdo, tanto na forma como são ensinados quanto sua aplicação no cotidiano. Assim, entendemos que cada atitude diária, a postura dos alunos em sala de aula, os exemplos e relações sugeridas e os trabalhos por eles realizados, são resultados relevantes, pois buscaram uma inter-relação entre a geometria e sua relação com o mundo que os cerca.

Durante o desenvolvimento desse projeto com a construção de maquete, os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar com material concreto, uma vez que possuíam mais tempo para fazer cálculos, realizando várias discussões, enriquecendo o trabalho com a troca de experiências vivenciadas; conforme o relato de um aluno: “Para a construção de maquete foi necessário utilizar conteúdos do Ensino Fundamental como unidades de medidas, fração, área, perímetro”. No decorrer do trabalho, muitas dificuldades foram reveladas pelos alunos, porém, a presença da professora foi imprescindível para solucionar eventuais dúvidas. Outra situação relevante citada por um aluno refere-se ao

trabalho em grupo: “Foi muito bom aprender matemática dessa forma, porque é bom trabalhar em equipe”. Dessa forma, os PCN reforçam que a função da escola é proporcionar um conjunto de práticas preestabelecidas com propósito de contribuir para que os alunos se apropriem tanto de conteúdos como também de relações sociais e culturais de maneira crítica, reflexiva e construtiva com objetivo de criar cidadãos com competências para uma sociedade mais digna (BRASIL, 1998).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato teve por escopo explorar conteúdos matemáticos em que foi desenvolvida a teoria junto com a prática, isto é, foram explorados conteúdos matemáticos por meio da construção da maquete da Escola, com uso de material concreto. Os alunos participaram ativamente das aulas, mostrando-se ora críticos, ora reflexivos, dando opiniões e sugestões. Em suma, as contribuições metodológicas que a Modelagem Matemática oferece aos professores no desenvolvimento da prática pedagógica nos primeiros anos do Ensino Fundamental são as maneiras de trabalhar os saberes matemáticos com desenvolvimentos diversificados, as possibilidades de previsões, as escolhas das situações de aprendizagem, o envolvimento de contextos reais, a utilização de diversos instrumentos práticos, a pesquisa de campo, a construção do modelo matemático, a utilização da linguagem natural e matemática, as variadas formas de explicações, sendo cabíveis mudanças de estratégias. Os estudos realizados nessa pesquisa nos permitiram analisar, descrever e refletir sobre a Modelagem Matemática, e promoveram o entendimento e a concretização das contribuições teóricas e práticas propostas por essa alternativa metodológica.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem Matemática no ensino**. Blumenau: Ed.Contexto, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.p.142 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

D'AMBROSIO, Beatriz S. **Como Ensinar Matemática Hoje?** 2010. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Beatriz.pdf>. Acesso em: 04 ago 2018

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Matemática**. Paraná, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008

_____.Superintendência de Educação. **Diretrizes curriculares de Matemática para a Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2006

CAPÍTULO 07: A SÍNDROME DE DOWN E A DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Benedita Luciana de Moraes¹⁸

RESUMO

A educação da criança com deficiência. A demanda é grande em relação a esse processo. A inclusão escolar na rede pública de ensino traz à tona discussões pertinentes e constituintes deste paradigma social, principalmente para crianças com Síndrome de Down, as quais o seu processo tem sido cada vez mais estudado. O objetivo deste trabalho é estudar a importância da educação especial para a formação e desenvolvimento de crianças portadoras de Síndrome de Down e a influência da estimulação à aquisição da linguagem.

Palavras - chave: Inclusão, Processo e Crianças.

ABSTRACT

The education of children with disabilities. Demand is high for this process. School inclusion in the public school system brings up relevant discussions and constituents of this social paradigm, especially for children with Down Syndrome, whose process has been increasingly studied. The objective of this work is to study the importance of special education for the formation and development of children with Down Syndrome and the influence of stimulation on language acquisition.

Keywords: Inclusion, Process and Children.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, ainda, encontramos algumas confusões sobre o conceito de Down, que é confundido como deficiente mental. A Síndrome de Down é decorrente de um erro genético presente desde o momento da concepção ou após. O Down apresenta algumas limitações e até mesmo precise de condições especiais para a aprendizagem, mas através de estimulações adequadas podem as desenvolver. As dificuldades de aprendizagem, os

¹⁸ Licenciada em Pedagogia, UNIVAG/ Centro Universitário de Várzea Grande. Especialista em Educação Especial- FACIB- Faculdades Impactos do Brasil. E-mail: beneluciana@gmail.com

distúrbios de conduta, a problemática de sua interação completa, mas não se esgotam o quadro da educação do aluno com síndrome de down.

Crianças com Síndrome de Down apresentam uma considerável dificuldade intelectual, mas como qualquer outra criança, não é possível prever o futuro potencial cognitivo que ela apresentará. Sabe-se que existe uma vasta exploração de habilidades cognitivas destas crianças. De cada 550 bebês que nascem um tem a síndrome. Atualmente, existem entre crianças e adultos mais de 100 mil brasileiros com a Síndrome, a partir disso é preciso cuidados especializados que melhorem no desenvolvimento dessas crianças, pois a importância é da inclusão. Ao fazer uma interligação entre o processo de interação social e a inclusão escolar de crianças com SD, considera-se que ao entrarem na escola, a relação interpessoal com os colegas abre um maior desempenho social e a qualidade dos relacionamentos na escola têm como base, os recursos comportamentais previamente adquiridos pela criança no contexto familiar. A inclusão da criança com deficiência na escola de educação infantil é de extrema importância pedagógica, porém as pesquisas estão mais voltadas para o ensino fundamental e para os adultos. No entanto diante das salas de aulas com alunos com síndrome de down, é necessário que as práticas pedagógicas sejam realizadas todos os dias de forma diferenciada em cada contexto de aprendizagem.

2 A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

A Síndrome de Down é uma alteração genética caracterizada pela presença de um terceiro cromossomo de número 21. Trata-se de uma deficiência caracterizada pelo funcionamento intelectual inferior à média, que se manifesta antes dos 18 anos. A origem da Síndrome de Down é de difícil identificação e engloba fatores genéticos e ambientais. As causas são inúmeras e complexas, envolvendo fatores pré e pós-natais. Podemos encontrar outras alterações genéticas, que causam Síndrome de Down. Estas alterações genéticas alteram todo o desenvolvimento e maturação do organismo e características relacionadas a síndromes. Algumas são as características do Down, o portador desta síndrome é um indivíduo calmo, afetivo, bem-humorado e com prejuízos intelectuais, porém podem apresentar grandes variações no que se refere ao comportamento destes pacientes. A personalidade varia de indivíduo para indivíduo e estes podem apresentar distúrbios do comportamento, desordens de conduta e seu comportamento podem variar

quanto ao potencial genético e características culturais, que serão determinantes no comportamento.

O erro genético ocorre devido a não divisão cromossômica, quando os dois componentes do par cromossômico devem se separar originando células filhas. Neste caso, a divisão incorreta gera uma célula com excesso de cromossomos e outra com falta. As translocações, que compreende o processo de mutação genética, se dão pela ligação de um fragmento de um cromossoma a seu cromossoma homólogo. Estas ocorrem em menor frequência, sendo mais comuns entre cromossomos acrocêntricos, por fusão cítrica. Segundo SCHWARTZMAN, (1999), estas são responsáveis por 1,5% a 3% dos casos de Síndrome de Down.

Segundo SCHWARTZMAN, (1999), a Síndrome de Down é marcada por muitas alterações associadas, que são observados em muitos casos. As principais alterações orgânicas, que associadas, que acompanham a síndrome são: cardiopatias, prega palmar única, baixa estatura, atresia duodenal, comprimento reduzido do fêmur e úmero, bexiga pequena e alguns fatores são considerados de riscos devido a grande incidência em que gestações na presença destes vem apresentando alterações genéticas. Os fatores de risco podem ser classificados como endógenos e exógenos. Um dos principais fatores de risco endógenos é a idade da mãe, que em idade avançada apresentam índices bem mais altos de riscos, devido o fato de seus óvulos envelhecerem se tornando mais propensos a alterações. Os fatores de risco são muito importantes, pois permite prevenir a ocorrência das alterações genéticas ou minimizar os fatores de risco.

O sistema nervoso da criança com Síndrome de Down apresenta anormalidades estruturais e funcionais, que resultam em disfunções neurológicas variando quanto a manifestação e intensidade. Nas crianças mais velhas foram observadas anormalidades nos neurônios piramidais pequenos, especialmente nas camadas superiores do córtex.

Segundo SCHWARTZMAN (1999, p.51). As medidas de inteligência geral e as habilidades linguísticas normalmente encontram-se alterados e não possuem padrão definido, além de não se relacionarem com o volume encefálico podendo apresentar em diversos níveis intelectuais. As alterações de hipocampo e a partir do quinto mês de vida quando se inicia o processo de desaceleração do crescimento e desenvolvimento do sistema nervoso ocorre uma diminuição da população neuronal.

2.1 A Síndrome de DOWN como Inclusão

A declaração de Salamanca (1994), a convenção da Guatemala (1999) e a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências defendem o direito da criança com deficiência de frequentar a escola do ensino regular. No Brasil isso se aplica na forma de obrigatoriedade especificamente para o ensino fundamental. A educação infantil perde o foco na discussão dos parâmetros legais, na implementação dos aspectos legais. A legislação desde dá a Constituição, prevê a educação da criança como um direito de todos, e um dever do Estado e da família. A legislação que ampara o atendimento de todas as crianças, temos consciência de que precisamos avançar muito. Muitas escolas não possuem professores devidamente formados, nem infraestrutura adequada. O discurso do estado, um compromisso com as diferentes etapas da educação, dentre elas a Educação Infantil de qualidade, não podemos deixar de ressaltar que o trabalho pedagógico.

A Convenção de Guatemala (1999) é um dos documentos que dá às crianças o direito de frequentar a classe comum de ensino. Ela foi promulgada no Brasil pelo decreto número 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação. O processo de inclusão nas escolas municipais e estaduais aos poucos vem sendo assegurada.

Segundo Voivodic, a criança com SD: “Apresenta características físicas semelhantes, que podem ser notadas em sua aparência desde o nascimento, porém não ocorre em relação ao seu comportamento ao seu padrão de desenvolvimento.”

O autor afirma que a criança SD apresenta um atraso significativo no seu desenvolvimento motor (sentar, ficar em pé, andar), este ocorre mais tarde do que para a criança normal. É evidente que o atraso no desenvolvimento motor da criança vai interferir no desenvolvimento de outros aspectos, como a fala. Há um atraso na linguagem e na exploração do ambiente, situações importantes sob as quais a criança constrói seu desenvolvimento. Desta maneira, a criança com SD apresenta comportamento diferenciado.

Para Oliveira (2008) : “ Educar com êxito a todas as crianças, inclusive as que apresentam deficiência graves, implica o professor e sua formação profissional, pois é quem atua diretamente com os alunos na sala de aula” .

Para Vygotsky (2005), a pessoa com deficiência tem condições de superação de algumas das limitações na interação social, o que não caracteriza a compensação orgânica, da deficiência:

Afirmava que o problema de deficiência se definiria através da sua solução social, por meio de processos de inserção e superação social. Esta inclusão teria consequências diretas na autoestima da pessoa com necessidades especiais. Podemos concluir que neste conceito encontra-se uma definição de compensação psicossocial e não estritamente orgânica ou psíquica da deficiência. (VYGOTSKY apud BEYER, 2006,p.3)

A criança com deficiência tem na escola condições de se desenvolver ao interagir com os demais colegas e com os processos pedagógicos propostos. As estruturas organizadas pela instituição devem variar, pois não há um padrão ou conjunto de ações que sejam exclusivas na educação inclusiva. Cada criança terá condições de progredir nos aspectos da aprendizagem física, motora, cognitiva e social, de acordo com suas características.

Mendes (2008, p.110) afirma que as práticas curriculares de sala de aula precisam ser compreendidas como elemento importante para análise do trabalho da escola diante da deficiência.” Isso nos leva a questionar a padronização, que muitas vezes é feita pelo professor, nas suas escolhas curriculares, pormenorizando as limitações e potencialidades das crianças.

2.3 As Práticas Pedagógicas

2.3.1 Combinados

Os combinados são regras estipuladas em sala de aula pelos alunos em conjunto com a professora, podendo escrever na lousa ou transcritos para um cartaz que pode ficar pregado no mural da sala, para que os alunos não se esqueçam. Os combinados precisam ser feitos na tentativa de amenizar os problemas levantados na sala.

A identidade dos alunos com Síndrome de Down tem que ser trabalhada a partir de espaços ocupados por eles, assim como o tempo que eles se utilizam para se orientar na sua vida cotidiana. Existem algumas práticas que podem ser tornar permanentes como

o uso do espelho na hora da escovação, o uso da ficha de chamada, as músicas que podem trabalhar o nome de cada um, bem como as cantigas de roda, o hino nacional e também a oração

2.3.2-Música

As músicas cantadas são importantes, envolver o nome de cada um é importante, como também guardar o nome do colega e também se identificar quando pronunciarem os seus nomes. Essas músicas podem ser cantadas com apoio de CD e com o apoio da professora. Algumas das músicas podem ser:

Boa tarde, coleguinha!

Boa tarde, coleguinha! Como vai?(2x)

Faremos o possível para sermos bons amigos.

Boa tarde? Como vai?(fala-se o nome de um coleguinha da sala

Onde está o coleguinha?

- Oh, _____(2x) (fala-se o nome de um coleguinha de sala)

- Onde está? (sala toda)

-Aqui estou! (resposta do aluno e da aluno)

- Vamos dar boa tarde, vamos dar boa tarde! (Sala toda)

- Como vai! (Sala toda)

- Eu vou bem! (Resposta do aluno)

O Hino Nacional é importante ser cantado depois que eu o introduzi todas as sextas-feiras. Fazer o convite para outras professoras do período que não hesitaram em participar do hino, assim como da roda de músicas

2. 3.3-Oração

ETAPA importante que os alunos no início da aula, todos os dias, o que proporciona a todos sua memorização: a oração é construída no início do ano. A professora ajuda na leitura e escrita de textos memorizados e serve para respeitar e identificar a identidade religiosa de cada um.

2.3.4 Roda de Conversa

A roda de conversa é realizada todos os dias no intuito de conversar com os alunos, estimulando assim a linguagem, a cognição e a socialização. Era perguntando a todos os alunos como passaram do dia anterior para o dia atual; quem os havia levado para a escola; quem iria buscá-los; o que esperavam daquele dia. Depois escreva a rotina na lousa e comentado com eles sobre cada item dela que seria realizado naquele dia. É possível que os alunos deem sugestões nas aulas, critiquem quando não gostem de algumas atividades e até demonstrar que muita gente chega a pensar a respeito de terem a Síndrome de Down, que não são capazes nem de memorizar, eles demonstram que são capazes de pensar com seus próprios pensamentos e tecer sua própria identidade, espaço e tempo.

A avaliação de todo o trabalho pedagógico é um dos momentos mais importantes, pois ajuda a apontar os resultados positivos e negativos, de todo o caminho traçado e percorrido pelos sujeitos desse processo de ensino e aprendizagem: professora e alunos. O trabalho realizado ou a ser realizado serve de pesquisa e pode auxiliar outros profissionais que atendem pessoas com Síndrome de Down. Os alunos que tem Síndrome de Down gostam de trabalhar com projetos, passando pensados dentro de cada componente curricular. É preciso passar a visão que cada um tenha respeito de ser um cidadão cumpridor de suas obrigações seus direitos e deveres.

O trabalho por meio de projetos pedagógicos é tão importante na construção do conhecimento dos alunos quanto a sua identidade e sua identificação. O olhar é de confiança, de prazer, de sentir-se bem. Esse é um projeto de uns alunos com Síndrome de Down que foram diagnosticado ao longo dos anos: cognição, socialização, autocuidado os, linguagem e desenvolvimento motor.

3 CONCLUSÃO

Neste contexto citado acima a inclusão nas instituições regulares de educação vem sendo amplamente discutida nos últimos anos. Temos um conjunto de políticas para educação especial. No entanto o grande desafio da educação inclusiva tenha êxito na formação do profissional que atua com a criança deficiente. O processo de inclusão das crianças com deficiência na escola comum é um processo lento, que demandará investimento e formação. Ao caminharmos para a construção de um ensino melhor. Dessa

forma as práticas precisam ser avaliadas continuamente para uma aprendizagem melhor na sala de aula dos alunos com Síndrome de Down.

Enquanto educadores é preciso se atentar, pesquisar para trabalhar com os alunos no âmbito da escola e também fora dela.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alton, S. (2000) Including Pupils with Down's Syndrome _ Primary.

BEYER, Hugo Oto. **Por que Lev Vygotsky quando se propõe uma educação inclusiva?** Revista Educação Especial, Santa Maria, n.26, 2005

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. **Miniaurelio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteiras, 2001

LORENZ, S. (2006) **Information sheet: Early years. Down's Syndrome Issues e Information.**

MANTOAN, M.T.E. **Caminhos pedagógicos da inclusão. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras.** São Paulo: Memnon, 2001

MANZINI, E.J. (org.) **Educação Especial: temas atuais.** Marília: Unesp, 2000.

OMOTE, S. (org.) **Inclusão: intenção e realidade.** Marília Fundep, 2004.

SCHWARTZAN, J.S. **Síndrome de Down.** São Paulo.

CAPÍTULO 08: EDUCAÇÃO INDÍGENA NAMBIKWARA NO MUNICÍPIO DE COMODORO/MT

Fabiana Mendonça Hegner Sossai¹⁹

Giane Patricia Santos de Lima²⁰

Marcia Alves de Sousa Lara²¹

Daniela Martins da Silva²²

RESUMO

Sabemos que a Educação Escolar Indígena sempre foi um desafio para as autoridades e para aqueles que nela atuam. Neste artigo, falou-se em como a Educação Escolar Indígena Nambikwara vem evoluindo desde os últimos 30 anos. Nos primórdios da inserção da Educação Escolar entre o povo Nambikwara teve sua iniciação através da linha telegráfica, comandada por Rondon, esse foi apenas o chamariz para outras instituições que pretendiam alfabetizar o povo Nambikwara, tais como missionários, voluntários, pessoas associadas à pastoral da criança, o governo com a instituição FUNAI- Fundação Nacional do Índio, entre outras. Porém, foi percebido que este tipo de educação que era enfiada garganta abaixo dos Nambikwara não estava funcionando, pois não percebiam que o povo indígena possui um método educacional tradicional e próprio, que desta forma cultural ensinavam suas crianças e seus jovens, portanto, o povo Nambikwara sempre possuiu educação própria, o que faltava era a lapidação dessa educação. Desenvolveu-se então, um Projeto de Ações Articuladas- PAR, que visa desenvolver e capacitar os professores das aldeias que se encontram em sala de aula, dando a estes conhecimentos necessários favoráveis e inteiramente ligados a cultura Nambikwara capaz de torná-los donos de sua Educação, atuando assim de forma cultural, tradicional e com intervenção dos anciãos, pessoas que são detentores do conhecimento da cultura Nambikwara como um todo. Acredita-se que desta forma para o futuro da Educação Escolar Indígena Nambikwara só resta o sucesso.

¹⁹ Licenciada em Pedagogia-Licenciatura- Universidade Luterana do Brasil ULBRA. Especialista em Alfabetização e Letramento na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental na área de conhecimento em Educação – AVEC Associação Várzea-grandense de Ensino e Cultura. Gestão, Orientação Educacional e Supervisão Escolar- Faculdade Afirmativo-Instituto de Educação Bom Jesus de Cuiabá. E-mail: fabi_egner@hotmail.com

²⁰ Licenciada em Pedagogia-UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso. Licenciada em Letras com Habilitação em Línguas e Literaturas de Língua portuguesa e Língua Inglesa- UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso. Especialista em Educação Inclusiva: Portadores de Necessidades Especiais: FAMA/Faculdade da Amazônia. Educação Infantil e Alfabetização: Centro Universitário Claretiano. Linguística e formação de leitores. Centro Educacional Faveni (em andamento).E-mail: aronmiguelcj@hotmail.com

²¹ Licenciada em Pedagogia-UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso. Especialista em Educação Inclusiva: Portadores de Necessidades Especiais: FAMA/Faculdade da Amazônia. E-mail: marcia_cj@hotmail.com

²²Licenciada em Pedagogia, UNEMAT/ Universidade do Estado de Mato Grosso. Especialista em Educação Infantil e Alfabetização, UNEMAT /Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: danny.m10@gmail.com

Palavras-chave: Educação Indígena. Nambikwara. Projeto de Ações Articuladas.

ABSTRACT

We know that Indigenous School Education has always been a challenge for the authorities and for those who work in it. In this article, we discussed how Nambikwara Indigenous School Education has evolved over the last 30 years. In the early days of the insertion of School Education among the Nambikwara people, it had its initiation through the telegraph line, commanded by Rondon, this was just the decoy for other institutions that intended to teach the Nambikwara people to read and write, such as missionaries, volunteers, people associated with the pastoral care of children. , the government with the institution FUNAI- Fundação Nacional do Índio, among others. However, it was noticed that this type of education that was stuffed down the throat of the Nambikwara was not working, as they did not realize that the indigenous people have their own traditional educational method, which in this cultural way taught their children and young people, therefore, the people Nambikwara always had his own education, what was lacking was the polishing of this education. A Project of Articulated Actions - PAR was then developed, which aims to develop and train the teachers of the villages who are in the classroom, giving these necessary knowledge favorable and entirely linked to the Nambikwara culture capable of making them owners of their Education, thus acting in a cultural, traditional way and with the intervention of the elders, people who are holders of knowledge of the Nambikwara culture as a whole. It is believed that in this way, for the future of Nambikwara Indigenous School Education, only success remains.

Keywords: Indigenous Education. Nambikwara. Articulated Actions Project.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tratará dos assuntos relacionados a Educação Escolar Indígena, que tem evoluído com o passar dos anos, tem modificado sua forma de transmitir conhecimentos aos educandos, modificou-se a metodologia a partir do conhecimento em que percebeu-se a necessidade extrema de conhecimentos escolares que possuem significado para a vida dos alunos nas comunidades indígenas e fora dela, ou seja, uma educação para a vida coberta de significados e aplicações.

No decorrer do trabalho, são apontados temas realísticos de todo o processo de inclusão da educação escolar com o povo Nambikwara do município de Comodoro, com suas nuances, também falamos do momento que se encontra a educação indígena com seus respectivos professores, educandos e comunidade escolar, como as quais são as expectativas para a educação do futuro, dificuldades, devaneios, descaso, investimentos e sucesso em todo o seu processo de reconstrução, de valorização e revitalização da cultura Nambikwara que precisa ser trabalhada na escola, sendo esta um espaço diferente,

com objetivos e desejos iguais aos do povo que à compõe, que à molda de acordo com a sua realidade indígena.

2 A EDUCAÇÃO INDÍGENA NAMBIKWARA NO MUNICÍPIO DE COMODORO

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA EM COMODORO- MT.

O processo de inserção da escola entre os Nambikwara. Os subgrupos Nambikwara localizados no cerrado, campo e Chapada dos Parecis contatados pelo Marechal Cândido Rondon no início do século XX, sofreram com o processo impositivo da inserção da escola, que na época do recém fundado SPI (Serviço de Proteção ao Índio) visava de integração e assimilação forçada dos indígenas a sociedade envolvente através do espaço escolar. Pois: “o anseio de submeter o indígena passou a ser o elemento central da ideologia dominante colonial (...)” (FLORESTAN, 1975 p. 25) e “a imposição desse modelo educacional visando o aniquilamento cultural dos indígenas (...) foi e é um instrumento nas mãos dos dominantes para fortalecer a dominação” (LÉVI-STRAUSS, 1957, p. 316).

Em 1978, iniciaram-se os trabalhos missionários do CIMI junto ao povo Nambikwara e suas comunidades. Os religiosos tiveram maior participação através dos padres jesuítas, que estabeleceram os primeiros contatos com os subgrupos Nambikwara da Terra Indígena Tirecatinga em Sapezal e contribuíram para a demarcação da Terra Indígena Vale do Guaporé. Em 1994, através dos agentes leigos da Pastoral Indigenista da Diocese de Jí- Paraná e atualmente com a entrada de três missionários leigos e uma religiosa, que seguindo as orientações e dimensões do CIMI-MT, ajudaram no processo de Educação Escolar Indígena junto ao povo Nambikwara das comunidades (WASUSU, ALANTESU, HAHAINTESU E NEGAROTÊ).

Em 1991, houve uma tímida mobilização, por parte de algumas comunidades Nambikwara do Cerrado e Vale, exigindo do município de Comodoro, a criação de escolas nas aldeias, para que eles pudessem escolher seus docentes para participar de curso de formação específica para professores indígenas, obedecendo aos critérios tradicionais do povo. Mas, infelizmente o evento e a maneira como as escolas indígenas foram inseridas e conduzidas pelos técnicos de Educação da Secretaria Municipal de Comodoro, tornou-as alvos fáceis de interesses econômicos e políticos locais, que

dificultaram a implantação de um sistema educacional específico, bilíngue, intercultural e diferenciado.

O evento da construção da Linha Telegráfica no início do século XX, facilitou o acesso de pessoas estranhas no território tradicional Nambikwara, missões evangélicas se estabeleceram entre eles com o intuito de evangelizá-los. Em 1924, a União Missionária em Terras Sul- Americanas, se estabeleceram em algumas aldeias até 1948. Para facilitar a comunicação e os trabalhos propostos pelas missões, investiu-se muito na transcrição da língua de alguns grupos, sendo publicado posteriormente, pelas próprias instituições. Além das cartilhas para alfabetização na língua materna, houve grande empenho na tradução da Bíblia para a língua indígena, podendo assim ter melhores resultados em seus objetivos que era o da evangelização. Pode-se dizer que esses foram os primeiros trabalhos em Educação Escolar entre os Nambikwara, pois com o objetivo de fazer dos indígenas leitores assíduos da Bíblia e até pastores da missão, alguns foram alfabetizados na própria aldeia, enquanto outros foram levados para seminários e internatos.

Além dos trabalhos realizados pelos missionários, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI desenvolveu alguns projetos na área de Educação entre o povo Nambikwara, embora tenha sido uma experiência tímida e fragmentada, pois não atendeu todas as aldeias do povo. Para compreender a participação da FUNAI é necessário lembrar que a Educação Indígena foi por muito tempo de sua responsabilidade, somente em 1991 (Dec. 26/91) a Educação Escolar Indígena deixa de ser pensada e executada pela FUNAI passando para a responsabilidade do MEC, juntamente com os Estados e Municípios.

A Educação proposta naquela época era de integrar o indígena a sociedade nacional, na grade curricular havia uma disciplina de “Integração Social”, responsável em intermediar a integração.

A Educação Escolar Indígena no município de Comodoro teve início em 1992, na gestão do prefeito Valdir masutti, nas comunidades: Aroeira, Nambikwara, Kithãulu, Negarotê, Manairisu e Camararé. Estas seis escolas foram aprovadas e receberam autorização dos cursos do Conselho Estadual de Educação, através da resolução 111/96, com a publicação no Diário Oficial do Estado em 25/06/1996. Na época foram matriculados aproximadamente 160 alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os primeiros professores foram Jonado Sabanê, Neves Sabanê, Aroldo Nambiquara, EMPG

Kithãulu, EMPG Manairisu, EMPG Nambikwara, EMPG Negarotê, EMPG Camararé e EMPG Capitão Pedro.

2.2. A Educação Indígena Nambikwara nos dias Atuais

A Educação Escolar Indígena atualmente tem evoluído muito, pois, já foram realizados estudos cujos resultados obtidos e as suas inclusões no curriculum das escolas do município contribuíram para a valorização da memória desse povo, a preservação histórica educacional dos indígenas Nambikwara, e, além disso, valorizaram a importância da educação intercultural para que seja proporcionada a troca de aprendizado e conhecimentos entre a cultura nativa e as demais culturas que lhes seja apresentada, então, depois de muitos anos tendo como base curricular a forma de educação escolar do não índio, que de todas as formas foi um fracasso, pois não incluía os aprendizados adquiridos no convívio família e comunidade, criou-se um projeto que defende uma nova e certa forma de Educação Indígena para o povo Nambikwara, o PAR- plano de ações articuladas.

A lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº.9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, no que se refere à educação escolar indígena deixa claro que a mesma deverá ter um “tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilinguismo e da interculturalidade”. Os artigos 78 e 79, da LDB determinam “a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e que tenham como objetivo desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes as respectivas comunidades”.

Nesse sentido lembramos, oportunamente, que os dispositivos legais da LDB além de garantir a implementação dos direitos educacionais indígenas também garantidos na constituição federal de 1988, garantem que cada escola indígena defina de acordo com suas particularidades, seu respectivo projeto político-pedagógico. O artigo da LDB trata da adversidade de possibilidades na organização escolar, permitindo o uso de séries anuais, períodos semestrais, ciclo, alternâncias regulares de períodos de estudo, grupal não seriados ou por critérios de idade, competência ou outros critérios. Na região de Comodoro há a necessidade de formação específica dos gestores educacionais para

garantir a plena articulação das ações dos participantes do processo (professores, coordenadores pedagógicos, diretores) que atendem escolas que são nucleadas, ou seja, envolvem mais de uma comunidade. Com base nesses e em outros dispositivos legais propomos a implantação de uma política educacional indígena específica para o povo Nambikwara.

É importante ressaltar que desde o processo de inserção da educação escolar indígena junto ao povo Nambikwara a escola sempre foi direcionada por profissionais ligados a Secretaria Municipal de Educação, inviabilizando maior envolvimento dos professores indígenas nas discussões do processo de ensino/aprendizagem. Com base nessas informações a presente ação tem como objetivo a formação de professores indígenas do povo Nambikwara e o envolvimento das comunidades educativas. A formação inicial e continuada deve ser presencial. A proposta da formação a distância não é viável para a região de Comodoro. Nesse caso, se teria melhores resultados com uma proposta de formação em tempo (em exercício).

O PAR, traz ações que serão desenvolvidas na Educação Escolar Indígena do Povo Nambikwara: Realizar cinco encontros, com professores, diretores, assessores, coordenadores e lideranças indígenas, para discussão e construção da proposta de educação escolar indígena do povo Nambikwara, dos municípios de Comodoro, Nova Lacerda, Conquista d Oeste e Sapezal, logo após, realização de oficinas metodológicas de ensino de alfabetização, pesquisa, astronomia, formação e produção de material didático, boletins de dialogo pedagógico e para finalizar, produção impressa de cinco coletâneas de materiais produzidos nas escolas indígenas.

2.3. Formação Continuada dos Professores Indígenas Nambikwara.

Hoje, os professores indígenas Nambikwara podem contar com uma formação continuada de bom nível, graças ao trabalho que a Secretaria Municipal de Educação tem desenvolvido. Há um tempo, cerca de dez anos, a educação indígena sofria com o descaso educacional por parte dos órgãos responsáveis pelo seu bom desempenho e existência de fato. Quase não tinha professores e os que lecionavam estavam totalmente desestruturados e sem base curricular e apoio técnico para poderem atender as turmas com educação realista e voltada para a realidade da comunidade na aldeia.

Atualmente podemos contar com grandes avanços educacionais indígenas, tudo é pensado para a vida cotidiana/aprendizado dos alunos em sala de aula e fora dela também. Contamos com uma coordenação que sempre que é possível está atendendo aos professores tanto no núcleo do município como também nas aldeias onde esses professores moram e lecionam.

Com o projeto PAR, as metodologias de aprendizado escolar indígena têm avançado muito e com certeza irão avançar muito mais, pois o desenvolvimento deste projeto PAR ainda se encontra pela metade em seu cronograma, tendo ainda alguns anos para aperfeiçoar os seus professores indígenas, habilitando-os ao virtuoso trabalho de mestre nas salas de aulas de tantas aldeias do povo Nambikwara no município de Comodoro.

2.4. A Perspectiva da Educação Indígena para o Futuro.

As sociedades humanas organizam a sua vida social, econômica ou cultural conforme seus interesses, possibilidades e características próprias. O nascimento, o desenvolvimento infantil, as diferentes formas de iniciações, o casamento e a velhice são acontecimentos marcados em diversas culturas para celebrações e por rituais repletos de significados.

A vida cotidiana, os hábitos alimentares, a língua, as artes, as formas de organização social etc. são ensinadas e aprendidas, reproduzidas ou modificadas segundo o ideário e as condições objetivas existentes em cada sociedade e em cada época. É essa dinâmica de construção dos ideais de pessoas humanas e em cada sociedade que caracteriza o seu *processo educacional*.

Todas as sociedades elegem (ou lhes é imposto) um conjunto de instituições e de aprendizados que objetivam a formação de pessoas aptas a viverem naquele meio sociocultural e a atenderem às novas demandas que lhes são colocadas. Ou dito de outra forma: todas as sociedades têm a capacidade de lidar com os elementos culturais internos e externos que necessitam para o seu desenvolvimento. A instituição escolar caracteriza-se como um desses elementos culturais que tem possibilidades de promover a autonomia indígena ou a sua dependência, uma vez que viabilizam recursos, formas de organização e informações até então indisponíveis no seu meio cultural. A escola indígena possibilita

o fluxo sistemático de recursos financeiros diferenciados daqueles que existiam anteriormente. O ingresso de equipamentos, alimentação, salários, etc. é bastante significativos e cria situações e relações antes desconhecidas pela comunidade

As novas formas de organização do tempo e do espaço trazidas pelas escolas são igualmente importantes, tanto pelos efeitos sobre o modo tradicional de organização social, quanto por se tratar de uma instituição que desenvolve atividades de longa duração. Em muitos casos, a escola ocupa a maior parcela do tempo diário, permanente nas aldeias por muitas décadas e raramente encerra o seu trabalho.

Enquanto geradora de novas informações, a escola indígena disponibiliza conhecimentos externos, lhes dá significado e os disponibiliza para a utilização no cotidiano das comunidades. Mas, se por um lado traz para a sociedade as informações necessárias para enfrentar novas realidades, por outro, exige que ela aprenda a lidar com um conhecimento estranho ao sistema tradicional.

Por isso, uma escola preocupada com a autonomia indígena será aquela que facilita a sociedade a ter o controle sobre os seus recursos, sobre os seus saberes e sobre o seu modo de organização e gestão.

A escola indígena atualmente ocupa um lugar de destaque nas relações interculturais, uma vez que é percebida como um espaço privilegiado para a produção da cultura e o intercâmbio de conhecimentos entre as sociedades.

Como qualquer outra instituição socialmente instituída, a *escola indígena* pode ter uma maior ou menor adequação às expectativas individuais e grupais de acordo com o seu grau de autonomia, coerência, participação ou imposição. Para uns, trata-se de um elemento cultural apropriado, ressignificado e transformado em uma nova categoria de escola. Para outros, caracteriza-se como uma instituição trazida pelos colonizadores adaptada ao cotidiano dos povos ameríndios. Os seus objetivos descritos em lei (específica, diferenciada, bilíngue, intercultural), são percebidos apenas como ajustes para ‘atender’ aos objetivos colonialistas.

Esses dois extremos sinalizam os *limites e possibilidades* das escolas indígenas e o grau de convergência delas par o projeto de vida de cada povo. Em um dos polos está

a escola respeitosa, libertadora e promotora da autonomia indígena; no outro, a escola etnocêntrica, integracionista e promotora de dependências.

E as sociedades indígenas, o que pensam sobre as suas escolas?

Em um amplo levantamento realizado a partir de textos produzidos por professores indígenas de Comodoro e entrevistas a comunidade de várias aldeias do Cerrado, foram colhidos diversos depoimentos que podem ser resumidos nos seguintes objetivos gerais:

- ✓ Escola adequada é aquela que “*informa sobre as coisas dos brancos*”;
- ✓ Escola adequada é aquela que “*ajuda a gente a se virar na cidade*”;
- ✓ Escola adequada é aquela que “*defende os nossos direitos*”;
- ✓ Escola adequada é aquela que “*prepara para conseguir novos trabalhos*”;
- ✓ Escola adequada é aquela que “*reconstrói a nossa cultura e a nossa história*”;

Esses depoimentos propõem diversas missões para a escola, tais como a valorização cultural, a retomada das práticas linguísticas e culturais esquecidas em razão do contato e a preparação para o convívio com a realidade nacional. Suas palavras de ordem são *informar, defender, preparar, respeitar e reconstruir*. O espaço escolar, antes associado aos interesses do colonizador, passa a ser identificado como um lugar de convívio de diferentes saberes. Torna-se o centro de erradicação da cultura, da língua, da música, da dança, da medicina tradicional, etc. Portanto, a escola desejada é aquela que sabe dizer e sabe fazer, isso é, uma instituição com o discurso e a prática voltados para a reconstrução social.

As perspectivas acima expressam diferentes percepções da instituição escolar que se conjugam segundo a realidade específica de cada comunidade. No entanto, todas sugerem um movimento no sentido de apropriar-se de novos conhecimentos e de reinterpretá-los e incorporá-los, ora individual, ora coletivamente, no cotidiano social, econômico, político e cultural das aldeias. A escola desejada em perspectiva é dotada das condições financeiras, estruturais e pessoais necessárias para fomentar adequadamente o processo pedagógico de todos os indígenas e de suas comunidades.

Assim concebida, a instituição escolar torna-se um instrumento de conquista, de autonomia e de afirmação dos povos indígenas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que com este trabalho, de certa forma possamos tornar um pouco mais conhecido a reconstrução da Educação Escolar Indígena no município de Comodoro, que com tantas mudanças só teremos a melhorar o acesso à Educação que todos nós, seres humanos, temos o direito de ter, a Educação do povo Nambikwara ainda tem um longo caminho pela frente, mas todos estão trabalhando para que isso ocorra da melhor forma possível.

No passado, os indígenas eram humilhados com maus tratos e trabalho escravo, pessoas que assim como os negros foram arrancados de sua cultura para servirem os senhores de engenho e depois de tanta humilhação levaram o nome de preguiçosos, hoje estamos em outros tempos, mas o índio continua sendo humilhado, porém com preconceito e abusos de autoridades de não índios que trabalham com eles dentro da comunidade. Acreditamos em um mundo melhor, com pessoas melhores, capazes de respeitar por inteiro aquele que é considerado diferente pela maioria, somente com a Educação esta realidade irá mudar e para melhor.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus/ Edusp. 1975.

JESUS, Cleonice Batista de. **Resgate da memória do povo indígena Nambikwara na Educação Escolar no município de Comodoro, MT** –p.79

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. São Paulo: Anhembi, 1975.

Orientações Curriculares para a Educação Escolar Indígena. p.05 e 09.

PAR. **Plano de Ações Articuladas das Escolas Indígenas de Comodoro**. p. 01 a 17.

Projeto Político Pedagógico, **Escola Municipal Indígena Nambikwara**. Comodoro, MT, p. 16, 2010.

CAPÍTULO 09: AS CONTRIBUIÇÕES DAS BRINCADEIRAS PARA A FORMAÇÃO SOCIAL E NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Sirlene Gomes Ferreira Grava²³

Cristimar Carvalho Duarte²⁴

Dayane Miranda Romeira²⁵

Janet Miranda de Campos²⁶

RESUMO

O presente trabalho partiu do interesse de estudar a temática o brincar e as contribuições para o desenvolvimento e para a formação social das crianças. Tem como objetivo analisar a importância do ato de brincar na vida e no desenvolvimento físico, social e cognitivo das crianças. Devido à importância do tema no desenvolvimento da criança, o estudo proporcionará maior entendimento acerca do brincar, orientando a prática pedagógica. O estudo foi realizado através de pesquisa bibliográfica comprovando a importância das brincadeiras no processo de desenvolvimento das crianças, e na construção social através dos momentos de interação e socialização, mostra também que o brincar está presente desde o nascimento da criança e através das brincadeiras é possível que o professor possa desenvolver as potencialidades da criança, pois o ato de brincar proporciona a essa criança uma relação mais próxima a outras crianças promovendo uma interação social. Os autores analisados afirmam que a brincadeira é uma forma de a criança desenvolver-se plena e prazerosamente. A criança ao brincar desenvolve o pensamento, a imaginação, além de relacionar melhor com o outro. A brincadeira é algo que não se deve tirar da criança, pois é através dela que acontecerá seu desenvolvimento.

Palavras-Chave: Educação Infantil – Desenvolvimento- Brincadeiras

²³ Licenciada em Pedagogia, UNOPAR, Universidade Norte do Paraná, Estado do Paraná. Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Educação Inclusiva, FAMA, Faculdade da Amazônia. Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, FTED, Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin. E-mail: sirlenegrava@hotmail.com.

²⁴ Licenciada em Pedagogia, UNOPAR, Universidade Norte do Paraná, Estado do Paraná. Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais; Psicomotricidade e Educação física, UNISERRA, Faculdade de Educação de Tangara da Serra. E-mail: crismarzinha_duarte@hotmail.com

²⁵ Licenciada em Pedagogia, UNEMAT, Universidade Do Estado Mato Grosso. Licenciada em Letras/Inglês, UNEMAT Universidade Do Estado Mato Grosso. Especialista em Educação Inclusiva: Portadores de Necessidades Educativas e Especiais, FAMA, Faculdade da Amazônia. Especialista em Educação Infantil, Séries Iniciais Alfabetização e Letramento, FAMA Faculdade da Amazônia. Especialista em Coordenação pedagógica, UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: dayanecj@hotmail.com

²⁶ Licenciada em Pedagogia, FAEL Faculdade Educacional Da Lapa. Estado do Paraná Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais, Alfabetização e Letramento, FAMA? Faculdade da Amazônia. E-mail: janet_miranda19@hotmail.com

ABSTRACT

The present work started from the interest of studying the theme of playing and the contributions to the development and social formation of children. It aims to analyze the importance of the act of playing in the life and physical, social and cognitive development of children. Due to the importance of the theme in the child's development, the study will provide greater understanding about playing, guiding the pedagogical practice. The study was carried out through bibliographical research proving the importance of games in the process of children's development, and in the social construction through moments of interaction and socialization, it also shows that playing is present since the child's birth and through games it is possible that the teacher can develop the child's potential, because the act of playing provides this child with a closer relationship with other children, promoting social interaction. The analyzed authors claim that play is a way for the child to develop fully and pleasantly. The child when playing develops thinking, imagination, in addition to relating better with the other. Play is something that should not be taken away from the child, because it is through it that their development will take place.

Keywords: Early Childhood Education - Development – Play

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da criança se dá a partir de sua ação e interação com meio social ela é sujeita ativa na construção de seu conhecimento. O brincar para a criança é uma atividade que se manifesta desde muito cedo, ainda bebê, e através da brincadeira e do faz de conta a criança é introduzida no meio sociocultural do adulto, assimilando e recriando a realidade. Através das brincadeiras as crianças associam a realidade e adquirem os conhecimentos de forma participativa e prazerosa. As atividades lúdicas são indispensáveis para o desenvolvimento infantil elas favorecem o desenvolvimento de forma sadia, plena e prazerosa. Na Educação Infantil é indispensável que o educador use as brincadeiras de forma pedagógica e não somente como meio de passar o tempo. Acreditamos que o brincar do bebê tem muita importância e contribui para a construção de sua inteligência e seu equilíbrio emocional. Possivelmente com as crianças maiores através do brincar desenvolvem suas emoções e constroem uma relação com o outro e a partir daí acontece o desenvolvimento cognitivo, e social. O estudo tem como objetivo geral proporcionar um maior entendimento acerca do brincar e dos benefícios e contribuições para o desenvolvimento infantil.

2. DESENVOLVIMENTO

Estudos e pesquisas têm comprovado a importância das brincadeiras no processo de desenvolvimento das crianças, sabemos que um simples ato de brincar proporciona as crianças momento de interação e socialização.

Na concepção dos primórdios as crianças eram consideradas como um ser ingênuo, inocente, gracioso e incompleto, era vista como adulto em miniatura. Hoje essa concepção tem mudado e a criança é considerada como ser social um sujeito ativo, onde sua realidade e o contexto que está inserida exercem grandes influencia sobre ela e seu comportamento. Santos (1999, p.9). Afirma que:

Nessa nova visão, a criança como cidadã caracteriza-se por ser um sujeito ativo, onde a situação sociocultural, as condições econômicas, o sexo e a etnia exercem grandes influência sobre ela e seu comportamento. Dessa forma o conceito de criança passa a não ser único, mas depende de vários fatores, do contexto onde ela está inserida.

Sendo assim na afirmação acima afirma que a criança é igual por sua natureza infantil e diferente por fatores socioculturais. A formação de sua identidade e de seu caráter depende do contexto que está inserida. Dessa forma os fatores ambientais exercem grande influência sobre a criança e em sua formação intelectual e no seu comportamento.

O brincar para o bebê é de grande importância na construção de sua inteligência. Segundo Oliveira (2000 p.16). “As estruturas mentais são orgânicas e só se desenvolvem se houver possibilidade de expressão e comunicação com o meio”. Daí a importância e a necessidade do bebê se movimentar e se expressar a partir de suas atividades reflexas que se manifesta desde o nascimento. O meio onde a criança vive influenciará sua formação e suas decisões. Os primeiros anos de vida da criança são muito importantes para a aquisição das habilidades motoras, sociais, linguística, intelectuais dentre outras. É importante que essa criança seja estimulada constantemente, pois esse estímulo refletirá no desenvolvimento de suas habilidades, social, afetiva, física e intelectual. Segundo Steinle e Suzuki. (2009, P.139).

Atualmente, pesquisas nos mostram que esta abundância de estímulos torna a criança do século XXI, mais ativas, curiosas, inteligentes. Deste modo, é possível inferir que, da mesma forma que o bebê necessita de uma boa alimentação para que ocorra um crescimento saudável do seu corpo, ele também necessita nos seus primeiros anos de vida, de estímulos adequados na área social, afetiva, física, e intelectual pra que ocorra um desenvolvimento cerebral eficiente.

É preciso que o professor incentive as crianças no dia a dia intervindo de forma afetiva nas relações com as crianças, promovendo uma socialização harmoniosa e contribuindo para o desenvolvimento global. É importante a utilização de brinquedos de forma que o professor proporcione um clima de afetividade durante a exploração do brinquedo. Segundo Steinle e Suzuki. (2009, P.140). [...], “através da estimulação desenvolve-se a criança como um todo, seja nas funções psicomotoras, nas funções afetivas e na sua autoestima”.

A brincadeira simbólica como o faz de conta, faz com que a criança retrate a realidade como ela vê e sente. Através dessa dramatização ajudará em sua formação e na construção de seus sentimentos.

Dramatizar o vivido, representando-o, ajuda a criança a afirmar-se como pessoa e a externalizar sentimentos e pensamentos, inclusive os de hostilidade para com os outros, principalmente para com as pessoas mais íntimas, como os pais e os irmãos, e a dar vazão à possível necessidade de autopunição, pela culpa gerada por senti-los. (OLIVEIRA. 2000 P. 19).

De acordo com a afirmação acima o brincar de faz-de-conta ajuda a representar a realidade e assim favorece na organização de seu pensamento e sentimento e também contribui para a construção da autonomia. É uma forma de aprender a lidar com as funções e relações humanas, isso significa poder atuar a realidade através da brincadeira.

O brinquedo assume o papel do objeto real, onde a criança manipula e interage com as outras. Segundo Steinle e Suzuki. (2009 P. 131) [...] “portanto, é na brincadeira que a criança se desenvolve totalmente, além de ampliar seus laços sociais”. Portanto é indispensável o contato da criança com o brinquedo, por contribuir na relação com o outro.

O brincar do ponto de vista psicológico para as crianças é algo indispensável para sua sobrevivência e seu desenvolvimento, é através do brincar que acontecem as modificações de seu comportamento, ajudam na formação de sua personalidade, nas suas motivações, nos seus valores e nas interações com a família e a sociedade.

Segundo psicólogos, não existe nenhum mecanismo que tenha se revelado como mais importante do que os brinquedos para facilitar o desenvolvimento da criança. Isso não significa que os brinquedos possam acelerar o comportamento, mas se nada for oferecido na área lúdica, a criança terá sérios problemas. (Santos 1999, p.111).

Segundo a afirmação do autor não deve ser negado à criança a oportunidade de interação com os brinquedos, pois é algo que contribui para seu desenvolvimento.

O brincar do ponto de vista pedagógico, é uma estratégia poderosa para ela aprender, para o desenvolvimento físico moral e cognitivo. Segundo Santos (1999, p.114). “FROEBEL foi quem pela primeira vez viu o brincar como a atividade responsável pelo desenvolvimento físico, moral, e cognitivo das crianças e pelo estabelecimento das relações entre os objetos e a natureza”. O brincar vem sendo cada vez mais utilizado na educação por sua enorme importância na formação e na construção de conhecimento.

A brincadeira possibilita a criança transformar as situações o espaço e os objetos em brincadeiras, isso possibilita que a criança possa usar sua imaginação podendo melhor compreender o mundo, melhorar suas relações com o outro além de desenvolver seu pensamento e seu corpo. Nas relações com o outro elas aprendem a diferenciar-se construindo sua identidade. Segundo RECNEI (1998, p.21) “A observação é uma das capacidades humana que auxiliam as crianças a construírem um processo de diferenciação dos outros e consequentemente sua identidade”. Portanto o brincar é peça importante para o desenvolvimento do “eu”.

Para a teoria construtivista, o conhecimento é ativamente construído pelo sujeito e não recebe passivamente de outros sujeitos. Dentre os autores construtivista estão, Piaget e Vygotsky e são considerados fundamentais em suas colocações, para a compreensão das relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Para Piaget, a criança é o autor do seu conhecimento e ninguém poderá fazer isto por ele, segundo ele, é a aprendizagem que depende do desenvolvimento, ou seja, ela vai depender do nível de desenvolvimento maturacional (biológico) em que o sujeito se encontra. A atividade do ser humano, os exercícios que lhe são oferecidos, a problematização de situações, enfim, todos esses fatores são considerados por Piaget de extrema importância para quem está aprendendo e com certeza contribuem decisivamente para o desenvolvimento das estruturas mentais; entretanto, não têm o poder de estabelecê-las, sem levar em conta as condições prévias do sujeito, ou seja, se a criança apresenta maturidade para aprender esse novo conceito. Ainda para Piaget, o brincar serve de estímulo para a construção de novos conhecimentos

Já Vygotsky defende que a aprendizagem antecede ao desenvolvimento. Considera que na interação com meio social é fundamental importância para o desenvolvimento da aprendizagem. Considera ainda que o adulto seja o mediador da aprendizagem. Ficando clara a importância que Vygotsky dá aos mediadores do conhecimento, sejam eles pessoas adultas ou amigos da mesma idade. Não negando a condição do sujeito como construtor ativo de sua aprendizagem, Vygotsky, entretanto, põe no centro de suas formulações teóricas o como a cultura se faz subjetiva na criança, admitindo ser isso somente possível pela intermediação do adulto. Para ele, grande parte do conhecimento da escola não pode ser aprendida pelo sujeito sem a ajuda de um docente que lhe ofereça a oportunidade de lidar com signos, procedimentos e valores, que são da ordem do social e que transcendem e preexistem a ambos. Na visão de Vygotsky, os elementos da cultura é que são responsáveis para a construção do sujeito e do mundo real.

Para Vygotsky, o brinquedo é uma importante fonte de promoção do desenvolvimento. O termo "brinquedo" se refere à atividade, ao ato de brincar, mais especificamente ao jogo de papéis ou à brincadeira de "faz-de-conta". De acordo com o autor, com o brinquedo a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais vasto dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso. Pelo brinquedo, a criança projeta-se nas atividades dos adultos e procura ser coerente com os papéis assumidos.

Segundo Vygotski (1998 p.134) “[...] O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além de seu comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário”. Esta afirmação nos leva a concluir que no brinquedo ela vai além de sua realidade, possibilitando a criança imaginar e recriar sua realidade, possibilitando o desenvolvimento de seu pensamento.

As crianças se divertem e usam sua imaginação expressando seus pensamentos e sentimentos por meio do brincar que por sua vez possibilita que elas interajam e integrem socialmente.

Jean Piaget se dedicou ao estudo do desenvolvimento cognitivo das crianças, a fim de entender seu processo de desenvolvimento. Ele utilizou quatro conceitos básicos:

esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio. Como afirma Steinle e Suzuki. (2009, P.43). "[...], torna-se necessário primeiramente que o educador se aproprie de quatro conceitos básicos: esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio, utilizados por Piaget para explicar sua teoria como e por que o desenvolvimento ocorre."

Os esquemas são estruturas mentais ou cognitivas, pelos quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio, se modificam com o desenvolvimento mental e se tornam cada vez mais refinadas na medida em que a criança torna-se mais apta a generalizar os estímulos.

Assimilação é o processo cognitivo onde a criança classifica mentalmente novas experiências, com as já vividas, ampliando seus esquemas. É a incorporação de elementos do meio externo podendo ser um objeto ou um novo acontecimento, a um esquema ou estrutura do sujeito.

Acomodação é a modificação de um esquema ou de uma estrutura em função das particularidades do objeto a ser assimilado.

A acomodação pode ser de duas formas: criar um novo esquema no qual se possa encaixar o novo estímulo, ou modificar um já existente de modo que o estímulo possa ser incluído. Portanto a acomodação acarreta mudanças qualitativas na adaptação intelectual da criança, bem como no desenvolvimento das estruturas mentais.

Equilíbrio é o processo da passagem do desequilíbrio para o equilíbrio. Uma fonte de desequilíbrio ocorre quando se espera que uma situação ocorra de determinada maneira e esta não acontece. Para que o processo de assimilação evolua para acomodação, e assim ocorra a aprendizagem, é preciso que a equilíbrio faça a mediação entre os dois estágios, desequilíbrio e equilíbrio.

No decorrer da assimilação e da acomodação, que ocorrem ao mesmo tempo, podemos considerar a atividade lúdica como uma ferramenta integradora no desenvolvimento do conhecimento, que permite que a criança expresse e compreenda o mundo no qual ela terá de se inserir e, possivelmente, o qual terá que transformar. Assim, podemos considerar que o brincar é uma forma importante de intervenção no campo da saúde mental, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento da cognição, da linguagem, da motricidade e da área social da criança.

O brincar aparece também definido como jogo na teoria piagetiana. Para Piaget existem três tipos de estruturas que caracterizam o lúdico: o jogo de exercício, jogo simbólico, e o jogo de regras. Cada um deles surge de acordo com a fase de desenvolvimento intelectual na criança.

O jogo de exercício é característico entre 0a2 anos, Segundo Steinle e Suzuki. (2009 P. 132) “Nele, a criança passa a maior parte do seu tempo explorando e manipulando objetos, motivado pelo prazer de explorar, fazendo uso de todos os esquemas sensório-motores de seu repertório.” Estes exercícios consistem em repetição de gestos e movimentos simples como agitar os braços, sacudir objetos, emitir sons, caminhar, pular, correr, etc.

O jogo simbólico aparece predominantemente entre os 2 e 6 anos. A criança reproduz nesses jogos as relações predominantes no seu meio e assimila dessa maneira a realidade, Segundo Steinle e Suzuki. (2009 P. 133) “[...], visto que a brincadeira de casinha é muito presente e com ela as representações de vários papéis. Neste momento, a criança pode ser fada ou princesa, bruxa ou madrasta.”

O jogo de regras é caracterizado pela competição, ele consiste de um conjunto de leis imposto pelo grupo, sendo que seu descumprimento é normalmente penalizado, é uma competição entre os indivíduos. O jogo de regra pressupõe a existência de parceiros e um conjunto de obrigações, as regras.

As brincadeiras permitem à exploração de potencial criativo de uma seqüência de ações liberas e naturais em que imaginação se apresenta como atração principal, o que significa dizer por meio do brinquedo, a criança reinventa o mundo e liberam as suas fantasias.

Segundo RECNEI (1998, p.23)

[...]. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam - se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.

O jogo simbólico ou a brincadeira de faz- de- conta dá oportunidade de a criança fantasiar, permitindo que ela desenvolva autonomia a criatividade a imaginação e

representação, o lúdico expresso em forma de brincadeira desenvolve a linguagem e a motricidade, exercitando a memória e outras funções cognitivas.

Segundo Craidy e Kaercher (2001, p.89).

Por envolverem extrema dedicação e entusiasmo, os jogos das crianças são fundamentais para o desenvolvimento de diferentes condutas e também para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento. Podemos, então, definir o espaço do jogo como um espaço de experiência e liberdade de criação no qual as crianças expressam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo e também um espaço de interação consigo mesma e com os outros.

A brincadeira é algo natural da criança e é importante que esteja presente na escola desde a educação infantil, ajudando para que o aluno possa se expressar através de atividades lúdicas, como as brincadeiras, os jogos, a música, a arte, a expressão corporal, ou seja, toda atividades que mantenham a espontaneidade das crianças. Brincando a criança desenvolve potencialidades, compara, analisa, nomeia, mede, associa, calcula, classifica, compõe, conceitua e cria. A atividade lúdica é essencial, pois é responsável pelo desenvolvimento das atividades intelectuais da criança. Estas atividades não são apenas uma forma de entretenimento para as crianças brincarem e gastar energia, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

"O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil". (Piaget 1998, p.160).

O brinquedo e a brincadeira traduzem o mundo para a realidade infantil, possibilitando a criança a desenvolver a sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade, além de aprender a socializar-se com outras crianças e com os adultos. A educação Infantil deve ser pensada como uma forma de levar as crianças a se desenvolver potencialmente, nas relações sociais, no desenvolvimento de seu pensamento, da imaginação, e no desenvolvimento físico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do estudo foi analisar o brincar como peça fundamental para o desenvolvimento da criança, seja nas contribuições física, social ou cognitiva. O estudo realizado proporcionou um maior entendimento acerca do brincar e as grandes

contribuições na formação da criança. O brincar por estar presente desde muito cedo na vida da criança é algo que pode ser considerado indispensável para o trabalho pedagógico, portanto o professor deve usar deste artifício para basear seu trabalho e usar as brincadeiras de forma direcionada para alcançar seus objetivos pedagógicos.

Com base no estudo podemos aprofundar os conhecimentos sobre as práticas e contribuições do brincar, que deve ser usado como meio pedagógico e não como forma de passar o tempo. O professor deve propor uma educação que tenha uma proposta pedagógica e ao mesmo tempo seja prazerosa que contribua para o desenvolvimento da criança, uma educação que seja autônoma, e possibilite a criança criar sua própria identidade, sendo capaz de se relacionar e se expressar com o mundo que a cerca

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Brasil. Lei Darcy Ribeiro: Lei 9.394, de 1996: **lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 1997.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.: il

CRAIDY, Carmem, M. e KAERCHER. Gládis E.P. da S. (org) **Educação Infantil: Pra que te quero?** Editora: Artimed Porto Alegre 2001.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000

FERREIRO NETO, C. A. **motricidade e jogos na infância**. Rio de Janeiro: sprint, 2001.

FIDELS, Silvio Aparecido e TEMPEL, Monica. **Educação infantil uma proposta lúdica**. Editora Carlini caniato Cuiabá 2005.

LOPES Maria da gloria. **O jogo na educação criar fazer jogar**. 6. ed - São Paulo, Cortez 2005

Oliveira, Vera Barros de, (org). **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis Editora Vozes, 2000.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998

Referencial curricular nacional para educação infantil, formação pessoal e social
volume 2 Brasília 1998.

Rezzi, Leonor e HAYDT, Celia Regina. **Atividades lúdicas na educação da criança**.
Editora ática São Paulo 1997.

Santos, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância**. Petrópolis editora Vozes, 1999.

Santos, Santa Marli Pires dos, (org). **A Ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: editora
Vozes, 2001

Steinle, M. C. B. e Suzuki, J.T.F. **educação da criança de 0 a 5 anos**. São Paulo: Pearson
prentice Hall, 2009

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAPÍTULO 10: PRODUÇÃO TEXTUAL INTERDISCIPLINAR APLICAÇÕES DIGITAIS: SÃO SEMPRE CONFIÁVEIS?

Maria Helena da Silva²⁷

Queila Mateus²⁸

Rosana Gomes de Brito²⁹

Jacira Tolin Machado³⁰

RESUMO

O trabalho tem como objetivo desenvolver os estudos independentes, sistemáticos e o autoaprendizado, oferecer diferentes ambientes de aprendizagem, promover a aplicação da teoria e conceitos para a solução de problemas práticos relativos à profissão e direcionar o estudante para a busca do raciocínio crítico e a emancipação intelectual. O estudo apresenta cálculo numérico com o propósito em resolver adequadamente que exigem cálculos matemáticos e que são realizados no computador. O resultado da pesquisa resultou na compreensão de que o estudo do cálculo numérico é fundamental para resolver adequadamente problemas que exigem cálculos matemáticos e que são realizados no computador.

Palavras-chave: Produção Textual. Cálculo Numérico. Matemática. Máquinas Digitais.

ABSTRACT

The work aims to develop independent, systematic studies and self-learning, offer different learning environments, promote the application of theory and concepts to solve practical problems related to the profession and direct the student to the search for critical thinking and emancipation. intellectual. The study presents numerical calculation with the purpose of properly solving that require mathematical calculations and that are performed on the computer. The result of the research resulted in the understanding that

²⁷Licenciada em Pedagogia, UNOPAR/ Universidade Norte do Paraná. Especialista em : Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado – AEE, FCA Faculdades de Ciências Administrativas. mariasilva2002011@hotmail.com.

²⁸Licenciada em Pedagogia. UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso. Especialista em : Educação Inclusiva. FAMA Faculdade da Amazônia. Educação Infantil e Alfabetização. CLARETIANO: Centro Universitário Ceucar. E-mail: profqueila_36@hotmail.com

²⁹Licenciada em Pedagogia, UNOPAR /Universidade Pitagoras UNOPAR. Especialista em Ensino Lúdico/ Faculdade UNINA. E-mail: rosana-g-brito@hotmail.com

³⁰Licenciada em Pedagogia, UNEMAT, Universidade Estadual de Mato Grosso. Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais, Alfabetização e Letramento, FAMA/ Faculdade da Amazônia). **Especialista** em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Faculdade Afirmativo/ Instituto de Educação Bom Jesus de Cuiabá.. Metodologia da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Médio e EJA Faculdade Afirmativo/ Instituto de Educação Bom Jesus de Cuiabá. E-mail: jaciratm@hotmail.com

the study of numerical calculation is fundamental to adequately solve problems that require mathematical calculations and that are performed on the computer.

Keywords: Textual Production. Numerical calculation. Math. Digital Machines

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho traz como temática: Aplicações digitais: são sempre confiáveis? Partindo da proposta da Situação Geradora de Aprendizagem especificamente, do problema apresentado no cálculo das parcelas do empréstimo, em que é apresentado um relatório, na qual consta análise do modelo matemático que deve ser utilizado no cálculo do valor das parcelas quanto os erros que podem ser cometidos em uma proposta de empréstimo de consignado.

Estamos na “Era Digital”, e instrumentos digitais tem sido grande aliados em diversos aspectos do nosso dia a dia. Mas, até que ponto estes instrumentos digitais são de confiança, principalmente diante de uma simulação de empréstimo consignado, processo financeiro que envolve cálculos matemáticos preciso. Diante do que foi visto nesta disciplina sabemos que quando se trabalha com aplicativos digitais, buscando soluções para problemas reais, é preciso analisar a confiabilidade do aplicativo. Pois, é bem verdade que cálculos matemáticos, programas de computadores quando é executado podem apresentar erros de arredondamento e os erros de truncamento.

Os erros de arredondamento dependem da base em que são escritos os números e a quantidade máxima de dígitos, e a representação, por sua vez. Os erros de arredondamento também podem ser decorrentes de simplificações, muitas vezes necessárias para que algum fenômeno que estivermos observando possa ser representado por um modelo matemático. Erros de truncamento ocorrem quando aproximamos um procedimento formado por uma sequência infinita de passos através de outro procedimento finito.

Para tanto, este portfólio tem como objetivo desenvolver os estudos independentes, sistemáticos e o auto aprendizado, oferecer diferentes ambientes de aprendizagem, promover a aplicação da teoria e conceitos para a solução de problemas práticos relativos à profissão e direcionar o estudante para a busca do raciocínio crítico e a emancipação intelectual.

2 MODELO MATEMÁTICO PARA O CÁLCULO DAS PARCELAS DO EMPRÉSTIMO

Através dos estudos realizados em torno das pontuações de Silva (2015), compreende-se que para a análise de algum erro que o aplicativo possa apresentar é necessário entender os procedimentos matemáticos envolvidos no cálculo de parcelas de um empréstimo sem entrada. Portanto, veremos como são calculadas as parcelas desse tipo de empréstimo.

Analisando como é feito o cálculo das parcelas do empréstimo, é possível identificar uma possível fonte de erro: ao calcular o número de parcelas, é necessário que seja utilizada a função logarítmica na base e ($\ln x$).

Valor presente: $P = 3.600$, Taxa de juros: $i = 1,69\%$ ao mês

Números de períodos: $n = ?$ Valor Final: 4.116,50

Vamos calcular números de períodos deste consignado.

Resolução:

$$n = \frac{\ln\left(\frac{F_n}{P}\right)}{\ln(1+i)}$$

$\ln(4116,5)$

3.600

$n = \frac{\dots}{\dots}$

$\ln(1+0,0169)$

$n = \frac{\ln(1,14347)}{\dots}$

$\ln(1,0169)$

$n = \frac{0,134069}{0,016759} = 7,99995$

0,016759

$n = 8$

O tempo de número de parcelas, denominado de n é igual a 7,99995 e, por arredondamento, podemos dizer que n é igual a oito meses. Para realização do cálculo $\ln(4116,5)$ precisa-se primeiro $\ln(4116,5 \div 3600)$

3.600

E para calcular, $\ln(1+0,0169)$ devemos fazer este cálculo $\ln(1+0,0169)$.

Portanto, a taxa de juros é o primeiro ponto para avaliar antes de contratar um empréstimo, mas é fundamental levar em conta os demais custos da operação. Três valores são normalmente usados pelas instituições na hora de compor a taxa de juros do empréstimo: O custo de aquisição do cliente; A taxa de retorno do investidor; E o custo da venda.

2.1. Erros em Aplicativos para as Máquinas Digitais

O erro no cálculo das parcelas que estão sendo analisadas neste trabalho foi identificado através do entendimento de que o erro surgiu devido à utilização de celulares de diferentes arquiteturas. Nas máquinas digitais, um algarismo binário é denominado bit. Um grupo de 8 bits corresponde a 1 byte. Assim, percebemos que a representação dos números binários num computador é feita com um número finito de bits. A esse tamanho finito de bits é dado o nome de palavra de computador.

Sabemos que os dados nem sempre são exatos e que as operações realizadas sobre esses valores não exatos propagam esses erros a seus resultados. Assim, os métodos numéricos, métodos esses aproximados, buscam minimizar esses erros, procurando resultados que se aproximem dos valores exatos.

O estudo do cálculo numérico é fundamental para resolver adequadamente problemas que exigem cálculos matemáticos e que são realizados no computador. Existem números que são representados por infinitos dígitos e, no computador, não podem ser registrados, então são usados recursos como o arredondamento e o truncamento, pois a máquina é limitada.

A resolução de um problema físico utilizando um método numérico produz, em geral, uma solução aproximada do problema. A introdução de erros na resolução do problema pode ser devida a vários fatores. Em função da sua origem, podemos considerar os diferentes tipos de erros: erros iniciais do problema (são exteriores ao processo de cálculo), erros inerentes ao modelo matemático, erros inerentes aos dados, erros associados ao uso de métodos numéricos (ocorrem no processo de cálculo), erros de arredondamento, erros de truncamento.

No que se refere aos Erros de truncamento é preciso destacar que muitas equações têm soluções que apenas podem ser construídas no sentido que um processo infinito possa ser descrito como limite da solução em questão. Por definição, um processo infinito não pode ser completado, por isso tem de ser truncado após certo número finito de operações. Esta substituição de um processo infinito por um processo finito resulta num certo tipo de erros designado erro de truncamento. Em muitos casos, o erro de truncatura é precisamente a diferença entre o modelo matemático e o modelo numérico.

O Erro de truncamento é o erro que ocorre em razão do método numérico aplicado (por exemplo, expansão truncada de uma série, linearização de uma função). Os Erros de Truncamento surgem quando aproximamos um conceito matemático formado por uma sequência infinita de passos por de um procedimento finito. Por exemplo, a definição de integral é dada por um processo de limite de somas. Numericamente, aproximamos por uma soma finita.

Nos erros de truncamento são utilizados em processos muito grandes para o cálculo de um valor, razão pela qual são truncados. Esses processos infinitos são utilizados, por exemplo, em exponencial, logaritmos, funções trigonométricas. No truncamento, os dígitos que excedem o limite da mantissa são desprezados. Por exemplo, seja $x = 234,57$ representado com $t = 4$, logo $x = 0,2345 \times 10^3$, sendo que 0,07 foi desprezado no truncamento.

É um erro inerente ao método numérico. Surge cada vez que se substitui um processo matemático infinito por um processo finito ou discreto. Em matemática, sobretudo na análise numérica, o erro de truncamento é erro que surge do truncamento de expressões matemáticas em um número finito de passos.

Em uma série de Taylor $S(x) = \sum_{n=1}^{\infty} a_n x^n$ erro de truncamento de ordem N em ponto x, $R_N(x)$ é definido como a diferença entre o valor exato de $f(x)$ e a soma dos N primeiros termos da série:

$$R_N(x) = \sum_{n=N+1}^{\infty} a_n x^n$$

A série de Taylor da função f definida por $f(x) = e^x$ em torno de $x=1$ é expressa por:

$$e^x = 1 + x + \frac{x^2}{2!} + \frac{x^3}{3!} + \dots + \frac{x^n}{n!} + \dots, \text{ então}$$

$$e^1 = 1 + 1 + \frac{1}{2!} + \frac{1}{3!} + \dots + \frac{1}{n!}$$

Desejando-se calcular o valor de e^1 utilizando-se os sete primeiros termos da série, tem-se:

$$e^1 = 1 + 1 + \frac{1}{2!} + \frac{1}{3!} + \frac{1}{4!} + \frac{1}{5!} + \frac{1}{6!}$$

$$e \approx 2.718055556$$

O Desenvolvimento da função de $\ln x$ em série de Taylor em torno de 1 tem como definição uma série da forma $e^x = 1 + \frac{x}{1!} + \frac{x^2}{2!} + \frac{x^3}{3!} + \dots$, $-\infty < x < \infty$

Há um Erro de truncamento, pois dos infinitos termos da série foram considerados apenas os sete primeiros. Os erros que podem ser acarretados quando um processo matemático infinito deve ser transformado em um processo finito acontece quando muitas equações têm soluções que apenas podem ser construídas no sentido que um processo infinito possa ser descrito como limite da solução em questão. Por definição, um processo infinito não pode ser completado, por isso tem de ser truncado após certo número finito de operações.

Esta substituição de um processo infinito por um processo finito, resulta num certo tipo de erros designado erro de truncatura. Em muitos casos, o erro de truncatura é precisamente a diferença entre o modelo matemático e o modelo numérico. Há problemas que não podem ser resolvidos exatamente realizando apenas um número finito de

operações aritméticas, mas que podem, ser aproximados por problemas cuja solução é obtida executando uma sequência finita de operações aritméticas. São assim gerados os erros de truncatura.

2.2. Arquitetura de 32 ou de 64 Bits

Quando nos deparamos com situações em que precisamos trocar um computador, atualizar um sistema operacional ou até mesmo baixar uma versão de um determinado software é muito comum encontrarmos termos que dizem respeito sobre o tipo de arquitetura adotada: as de 32 ou de 64 bits. Portanto, pensando justamente naquelas pessoas que não sabem o que significam tais números e qual a diferença entre eles.

O software depende da arquitetura do Sistema Operacional. 32 bits e 64 bits. Se o sistema operacional instalado for 32 bits (x86), haverá apenas uma pasta. Já se for 64 bits, conterà 2 arquivos (Arquivos de Programas e Arquivos de Programas (x86)).

Nas máquinas digitais, um algarismo binário é denominado bit. Um grupo de 8 bits corresponde a 1 byte. Assim, percebemos que a representação dos números binários num computador é feita com um número finito de bits. A esse tamanho finito de bits é dado o nome de palavra de computador.

Do ponto de vista técnico, processadores de 32 bits têm a capacidade de processar “palavras” (sequência de bits) de até 32 bits, enquanto os de 64 bits podem trabalhar aquelas de até 64 bits, ou seja, o dobro de informações. Para simplificarmos, podemos fazer a seguinte analogia: na arquitetura de 32 bits, enquanto um processador precisa realizar duas ou mais “viagens” (uma a cada ciclo de clock) para interpretar determinadas informações, na de 64 bits, ele realizaria apenas uma.

Dessa forma, a capacidade de um hardware do gênero poder trabalhar com uma quantidade maior de bits, não influenciará diretamente em sua velocidade de operação, mas sim, em um melhor desempenho geral da plataforma (desde que este, também seja compatível com a arquitetura de 64 bits).

De acordo com Santos (2015), em termos de sistemas operacionais, uma característica importante, consiste no fato de as versões de 64 bits serem capazes de reconhecer uma quantidade maior de memória RAM do que as de 32 bits. Enquanto o

Windows 7 Ultimate de 32 bits suporta o máximo de 4 GB de RAM, o outro reconhece memórias de até 192 GB.

Portanto, para que o seu sistema operacional possa usufruir de um melhor desempenho de processamento, não basta apenas que o seu computador tenha um processador compatível com uma arquitetura superior, mas também, que ele opere em 64 bits.

Portanto, ao ser adquirida uma máquina nova seus usuários devem conhecer e aplicar conhecimentos de análise de erros, em particular erros absolutos, relativos, arredondamento e truncamento. Os técnicos precisam saber quais são o menor e o maior número, em módulo, representados nessa máquina. É preciso fazer a conversão de números inteiros e fracionários decimais para binários, aritmética de ponto flutuante e análise de erros.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente portfólio tem como assunto central a confiabilidade dos aplicativos digitais tendo como norte os erros que podem ser acarretados nos processos matemáticos.

A realização deste trabalho está sendo de suma importância para o meu processo de aprendizagem, conhecimentos adquiridos através das disciplinas deste semestre contribuíram para uma futura prática docente de qualidade. Pois, trouxe a compreensão de que o estudo do cálculo numérico é fundamental para resolver adequadamente problemas que exigem cálculos matemáticos e que são realizados no computador. Existem números que são representados por infinitos dígitos e, no computador, não podem ser registrados, pois a máquina é limitada.

Compreender as interfaces dos aplicativos digitais nos leva a compreender que o computador pode cometer erros, e estes erros precisam ser corrigidos com uma fórmula eficiente para tanto.

4. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

SANTOS, João Carlos dos 1. **Cálculos numéricos**. I. Gibim, Gabriela Faria Barcelos. II. Título. CDD 518 Faria Barcelos Gibim. – Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2015. 216 p.

CAPÍTULO 11: O LÚDICO NA APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: SÍNDROME DE DOWN

Edijane Avelino dos Santos³¹

Eliane Avelino dos Santos Ortiz³²

Josilaine Avelino Mergener³³

Resumo: sabe-se que a utilização do lúdico como prática pedagógica garante uma aprendizagem significativa para as crianças principalmente as portadoras de algum tipo de deficiência intelectual. O objetivo deste artigo é confirmar através de autores renomados e de pesquisas de campo que o lúdico pode ser bastante utilizado como proposta pedagógica a ser trabalhado com crianças em sala de aula, principalmente em se tratando de crianças portadoras da Síndrome de Down, que possuem um retardo mental significativo. Percebe-se que brincando com jogos e brincadeiras as crianças elaboram raciocínio lógico e melhoram a sua comunicação, desta forma estão se socializando e aprendendo significativamente. A metodologia utilizada para a pesquisa foi bibliográfica, e de pesquisa em sala de aula, verificando assim que é fundamental compreender a atividade lúdica para usá-la como recurso pedagógico, pois conhecendo as riquezas que essa metodologia soma ao dia-a-dia, o professor poderá ir a busca de novas brincadeiras de maneira a somar ao seu planejamento, para que o mesmo atenda as reais necessidades de seus alunos com dificuldades de aprendizagem. A metodologia utilizada para a pesquisa foi bibliográfica, e de pesquisa em sala de aula, verificando assim que é fundamental compreender a atividade lúdica para usá-la como recurso pedagógico, pois conhecendo as riquezas que essa metodologia soma ao dia-a-dia, o professor poderá ir a busca de novas brincadeiras de maneira a somar ao seu planejamento, para que o mesmo atenda as reais necessidades de seus alunos com dificuldades de aprendizagem.

Palavras chave: Atividade Lúdica, Raciocínio Lógico, Aprendizagem.

³¹ Licenciada em Pedagogia, Universidade Pitágoras (Unopar).. Especialista em Educação Especial e Psicomotricidade, Faculdade Cidade Verde (FCV). E-mail: edijaneadi@hotmail.com

³² Licenciada em Ciências Biológicas, Centro Universitário da grande Dourados (UNIGRAN). Licenciada em Pedagogia, Centro Universitário da grande Dourados (UNIGRAN). Especialista em Educação Especial (Instituto Superior Tupy) Sociedade Educacional de Santa Catarina, Educação do Campo, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) / Psicopedagogia Clínica e Institucional, Faculdade Iguazu. E-mail: elianeoft@hotmail.com

³³ Licenciada em Pedagogia, Universidade Pitágoras (Unopar). Especialista em Ensino Lúdico, Faculdade Unina. E-mail: joavemer@gmail.com

ABSTRACT

It is known that the use of playful as pedagogical practice ensures a significant learning for children especially those with some form of intellectual disability. The goal of this article is confirmed by renowned authors and field research that playfulness can be rather used as pedagogical proposal to be worked with children in the classroom, especially in the case of disabled children, Dawn syndrome that have a significant mental retardation. Realize that playing with games and toys the kids draw logical reasoning and improve its communication, thus are socializing and learning significantly. The methodology used for bibliographical research was, and classroom research, checking so it is crucial to understand the games to use as a teaching resource, because knowing the riches that this methodology sum to everyday life, the teacher can go to search for new jokes to add to your planning so that it meets the real needs of their students with learning difficulties.

Keywords: Games, Logical Reasoning, Learning

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se bem que as crianças portadoras de Síndrome de Down necessitam acima de tudo ser compreendidas, para que possam reconhecer suas necessidades, gostos e anseios, pois a partir daí, será tornar mais fácil as práticas educativas sobre as mesmas.

Segundo estudos, o funcionamento cerebral de uma criança com Síndrome de Down contém material genético extra, seu funcionamento cerebral, o jeito de pensar, de falar, de ser, de agir está afetado, cada célula humana tem todas as características do indivíduo. A Síndrome de Down se caracteriza por um gene a mais, fazendo com que a criança tenha características especiais. Ele passa pelas mesmas etapas de vida que qualquer indivíduo, porém, mais lentamente. Para que se tenha um diagnóstico preciso é necessário observar o quadro e o aspecto genético como um todo.

Em geral, as crianças com Síndrome de Down podem fazer a maioria das coisas que qualquer criança pequena pode fazer tais como falar, caminhar, vestir-se e aprender a ir ao banheiro. No entanto, geralmente aprendem mais tarde que as outras crianças. As crianças com S.D. podem ir à escola. Existem programas especiais a partir da idade pré-escolar que ajudam as crianças com síndrome de Down a desenvolver habilidades o melhor possível.

Com diversos programas de apoio à educação especial, muitas crianças conseguem integrar-se completamente nas aulas para crianças normais. O futuro dessas

crianças é muito mais promissor do que poderia ser. Muitas delas aprenderão a ler e escrever e participarão de diversas atividades próprias da infância, tanto na escola como na sua vida cotidiana, muita gente afetada por esse transtorno é capaz de trabalhar regularmente.

Portanto, este trabalho pretende demonstrar como os brinquedos e brincadeiras podem ajudar no trabalho pedagógico dos professores com alunos portadores de Síndrome de Down e, conseqüentemente, o avanço no desenvolvimento dessas crianças.

2 INCLUSÃO: UMA AÇÃO PLAUSÍVEL

As discriminações contra indivíduos e grupos em condição social de subalternidade são tão frequentes que historicamente, se tornou necessária à publicação de documentos legais que tratam do tema. Por exemplo, a Convenção Internacional Contra a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (ONU, 1968)¹, conceitua discriminação como:

Qualquer exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha o propósito ou efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos humanos, e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou qualquer outro domínio da vida pública.

Neste contexto, a inclusão escolar de portadores de deficiência tem sido a proposta norteadora e dominante na Educação Especial no Brasil nos últimos anos. Bartalotti propõe uma reflexão da inclusão, e destaca que:

Para que possamos efetivamente falar em inclusão social é preciso um movimento de transformação das relações sociais, que só se dará, acredito, a partir da superação de concepções sobre deficiência que a ligam a doença, ao sofrimento, a desgraça, ao castigo, e de tantas outras que já pudemos apontar aqui. Para que as pessoas com deficiência sejam consideradas cidadãos de fato é fundamental que deixem de ser consideradas como cidadão de segunda classe, aquele a quem deve ser destinada a caridade e a comisseração (BARTALOTTI, 2006, p. 47)².

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC), através da Organização das Nações Unidas (ONU, 1989)³, na década de 90, impulsiona o compromisso social com a criança. A CDC possui 54 artigos, cujos textos garantem mecanismos legais que oferecem as bases para ações jurídicas contra órgãos administrativos, entidades civis e de cunho social, escolas e outros.

Alguns artigos fornecem elementos legais para a elaboração de estratégias de inclusão e formas e garantir que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, tenham acesso à escolarização e o sucesso escolar. Neste contexto citam-se alguns desses artigos:

Art. 2 - Os estados assegurarão a toda criança sob sua jurisdição os direitos previstos nesta convenção sem discriminação de qualquer tipo baseadas na condição, nas atividades, opiniões ou crenças, de seus pais, representantes legais ou familiares.

Art. 3 - Todas as medidas relativas às crianças tomadas por instituições de bem estar social públicas ou privadas, tribunais e autoridades administrativas deverão considerar, primordialmente, os interesses superiores das crianças e se comprometerão em assegurar a proteção e os cuidados necessários ao seu bem-estar, particularmente no tocante à segurança e à saúde das crianças, ao número e à competência de seus profissionais, e à existência de supervisão adequada.

Art. 6 - Todos os estados reconhecem que toda criança tem direito à vida e assegurarão ao máximo a sobrevivência e o desenvolvimento da criança.

Art. 12 - Aos estados cabe assegurar à criança o direito de exprimir suas opiniões livremente, levando-se em conta sua idade e maturidade. Será dada à criança a oportunidade de ser ouvida em qualquer procedimento judicial e administrativo que lhe diga respeito em conformidade com as regras processuais do direito nacional.

Art. 23 - Os estados reconhecem que toda criança com deficiências físicas ou mentais deverá desfrutar de uma vida plena e decente; reconhecem o direito da criança deficiente de receber cuidados especiais; estimularão e assegurarão a prestação de assistência adequada ao estado da criança, que será gratuita e visará assegurar à criança deficiente o acesso à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação, à preparação para emprego e às oportunidades de lazer de forma que ela atinja uma completa integração social. Os estados promoverão ainda o intercâmbio e a divulgação de informações a respeito de métodos e técnicas de tratamento, educação e reabilitação para que se possa aprimorar os conhecimentos nestas áreas (ONU, 1989).

Burato deixa claro que:

A escola é o local onde as crianças e os jovens tem a possibilidade de vivenciar diferentes situações, e dessa forma, elaborar novos conceitos e mecanismos de ação. Todas as pessoas e também as com deficiência precisam de tais vivencias para desenvolver suas potencialidades. As pessoas com deficiência têm o direito de frequentar a escola, ter acesso ao conhecimento sistematizado, é antes de tudo um direito de qualquer pessoa para que possa participar com as demais, das praticas sociais. Dominar a educação sistematizada equivale a ser aceito pelo grupo, pela sociedade, significa também superar as barreiras que dificuldades específicas lhes impuserem (BURATO, 2011, p. 62)

A inclusão exige a transformação da escola, pois defende a inserção no ensino regular de alunos com quaisquer déficits e necessidades, cabendo às escolas se adaptarem as necessidades dos alunos, ou seja, a inclusão acaba por exigir uma ruptura com o modelo tradicional de ensino (WERNECK, 1997, p. 54)⁵.

Portanto, no decorrer do trabalho descobrir-se-á a importância da inclusão das crianças com deficiência intelectual nas escolas e conseqüentemente nas atividades lúdicas da educação infantil, pois esta atividade vem enriquecendo e favorecendo a estimulação e o desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo em que procura inserir o brincar em seus projetos educativos.

O projeto também tem como intuito compreender as práticas educativas realizadas pelas professoras da instituição infantil e as suas concepções sobre o papel das brincadeiras para o desenvolvimento intelectual da criança, principalmente aquelas que possuem algum tipo de deficiência intelectual.

Neste contexto, no presente artigo serão analisadas as concepções de brinquedos e das brincadeiras entre as crianças e os professores da Educação Infantil no tocante ao processo de aprendizagem, ou seja, como a criança com deficiência cerebral age e interage com os brinquedos e brincadeiras oferecidos pela professora.

2.1 A Síndrome de DAWN e a Importância do Lúdico

Segundo a Fundação Síndrome de Down⁶ (SD), este tipo de deficiência intelectual está relacionado à:

Uma alteração genética produzida pela presença de um cromossomo a mais, o par 21, por isso também conhecida como trissomia 21.

A síndrome de Dawn (SD) foi descrita em 1866 por John Langdon Down. Esta alteração genética afeta o desenvolvimento do indivíduo, determinando algumas características físicas e cognitivas. A maioria das pessoas com SD apresenta a denominada trissomia 21 simples, isto significa que um cromossomo extra, está presente em todas as células do organismo, devido a um erro na separação dos cromossomos 21 em uma das células dos pais. Este fenômeno é conhecido como disfunção cromossômica. Existem outras formas de SD como, por exemplo: mosaico, quando a trissomia está presente somente em algumas células, e por translocação, quando o cromossomo 21 está unido a outro cromossomo.

Sendo a (SD) um distúrbio da divisão dos cromossomos está influencia regularmente a formação do corpo da criança afetada. Isso explica o porquê às crianças com (SD) possuem tantas características em comum e até são um pouco parecidas entre si. Estas características são geralmente típicas, e por isso desde o nascimento, as dúvidas quanto ao diagnóstico das crianças com a Síndrome são mínimas.

As características mais comuns entre indivíduos portadores da (SD) são: estatura menor, desenvolvimento físico e mental mais lento, retardo mental de leve a moderado, algumas não apresentam retardo, mas se situam entre as faixas limítrofes e médias baixas, outras podem ter retardo mental severo.

De acordo com (MORAES et al,2011) algumas das características físicas das crianças com síndrome de Down são:

achatamento da parte de trás da cabeça; pequenas dobras de pele no canto interno dos olhos; língua proeminente; ponto nasal achatada; orelhas ligeiramente menores; boca pequena; tônus muscular diminuído; ligamentos soltos; mãos e pés pequenos; pele na nuca em excesso.

Mesmo o indivíduo sendo capaz de reconhecer uma criança com síndrome de Down, existe outra forma de se ter essa informação. Aproximadamente cinquenta por cento (50%) de todas as crianças com a síndrome têm uma linha que cruza a palma das mãos (linha simiesca), e há, frequentemente, um espaço aumentado entre o primeiro e segundo dedos dos pés. Frequentemente estas crianças apresentam malformações congênitas maiores (MORAES *et al*,2011).

O psicólogo israelense Feuerstein, desenvolveu um método de ensino baseado na “aprendizagem mediada” que se fundamenta teoricamente na ênfase aos processos interpsicológicos como elementos qualitativamente diferenciais para o desenvolvimento infantil, isto é, as experiências de interação de cada criança com o meio (social, círculo de relações interpessoais) são fator diferencial na qualidade do desenvolvimento cognitivo intelectual das mesmas (BAYER, 1996, p. 105)⁸.

Esta posição de Feuerstein também reforça as conclusões de Vygotsky (1991)⁹, quanto à manifestação interpsicológica ou interpessoal de qualquer função antecedendo sua manifestação intrapsicológica ou intrapessoal.

O método Feuerstein aliado à teoria de Vygotsky aponta para a necessidade de prestar um atendimento educacional às crianças deficientes mentais, pautado em propostas metodológicas que priorizem a mediação, principalmente a semiótica (PAVEZI, 1981)¹⁰.

A criança com deficiência intelectual, até mais que a normal, precisa permanecer inserida em seu meio social e cultural, e ser sujeito em situações de mediação constantes,

para que alcance um desenvolvimento social e cultural ótimos. É no processo de desenvolvimento cultural que a criança assimila o conteúdo da experiência cultural e os procedimentos da conduta cultural e do pensamento. Assim, passa a dominar os meios culturais particulares criados pela humanidade no processo de desenvolvimento histórico (PAVEZI, 1981)¹⁰.

De forma geral, a educação no Brasil passa por constantes mudanças, atualmente observa-se uma grande preocupação em relação às linhas pedagógicas adotadas pelas instituições escolares. Na Educação Infantil não é diferente, verifica-se nas instituições de ensino, tendências pedagógicas distintas, que podem se combinar na prática do dia-a-dia da instituição (HULSMANN, 2007)¹¹.

A escola é o local onde as crianças e os jovens tem a possibilidade de vivenciar situações, as pessoas com qualquer tipo de deficiência têm o direito de frequentar a escola e ter acesso ao conhecimento. Carvalho, diz que:

[...] para tanto é necessário que a Educação Especial deixe de ser um subsistema que se ocupa de um determinado tipo de alunos com deficiência, para converter-se num conjunto de serviços e de recursos de apoio, orientado para a educação regular, em benefício de todos os aprendizes Carvalho (2004, p. 78)

Sabe-se que os professores devem ter sua prática pedagógica voltada para a criança e não para a deficiência da mesma, fundamentada na visão pró-ativa do sujeito, garantindo o acesso e a permanência a escola com qualidade e uma aprendizagem com muito sucesso.

Neste contexto, as escolas se encontram frente ao desafio de desenvolver uma pedagogia capaz de educar com êxito a todas as crianças, inclusive àquelas que têm deficiências graves. Além disso, planeja-se que as escolas devem ser comunidades que atendam a todos, já que as diferenças humanas são naturais, havendo, porém, a necessidade de adaptar a aprendizagem a cada criança.

Sendo assim, um dos aspectos importantes observados nas instituições de educação infantil, são as práticas pedagógicas adotadas pelos profissionais em relação aos brinquedos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizado das crianças.

Nessa perspectiva, é através do brincar que a criança estabelece sua capacidade criadora e seu desenvolvimento integral e passa a manipular objetos reais dando aos mesmos, outras formas, nomes, tipos e sentidos.

Kishimoto afirma que:

[...] só brincando é que ela vai começar a perceber o objeto não da maneira que ele é, mas como desejaria que fosse. Na aprendizagem formal isso não é possível, mas no brinquedo isso acontece, porque é onde os objetos perdem a sua força determinadora. A criança não vê o objeto como ele é, mas lhe confere um novo significado (KISHIMOTO, 1996. p. 61)¹³.

Na Educação Infantil se trabalha mais a ludicidade, a brincadeira, e é esta é a etapa considerada mais importante para o desenvolvimento da criança. Pois é neste momento que ela permite não só a entrada no mundo imaginário como também a expressão de regras subentendidas que se concretizam nos temas das brincadeiras e assim, provêm de vastas experiências adquiridas pelas crianças, dando às mesmas a possibilidade de desenvolver a linguagem, a comunicação, a expressão, a interação, a criação e a invenção que trará enormes contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo Kishimoto,

[...] O brincar também contribui para a aprendizagem da linguagem, que funciona como instrumento de pensamento e ação, para ser capaz de falar sobre o mundo, a criança precisa saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que caracteriza a ação lúdica (KISHIMOTO, 1994. P. 33)

Todo o processo de desenvolvimento do projeto está focado na observação em sala de aula sobre a metodologia utilizada pelo professor(a), sobre tudo os brinquedos e brincadeiras utilizados pelo mesmo. Até que ponto os brinquedos e brincadeiras têm influenciado no desenvolvimento cognoscitivo, motor, intelectual desses alunos? Essa questão será respondida ao término do projeto uma vez que todas as informações pertinentes serão esclarecidas.

2.2 Confirmando a Importância do Lúdico

O presente trabalho busca entender as práticas pedagógicas trabalhadas pelos profissionais da educação em relação aos brinquedos e as brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem com ênfase na Educação Infantil de crianças portadoras de Síndrome de Down. Nesta investigação pretende-se enfatizar como os brinquedos e as brincadeiras, são utilizados no espaço formal da Educação Infantil e a sua contribuição para a interação social e o desenvolvimento da criança.

Considerando que estes elementos lúdicos como o jogo, o faz de conta e a brincadeira são fundamentais na formação das concepções da criança sobre o mundo, o faz-de-conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras.

Deste modo, levar a criança a crescer, descobrir e apropriar-se dos conhecimentos, ajustando consigo os mais simples os complexos, a ponto de relacionar-se garantindo a integração na sociedade como ser participativo, crítico e criativo, independente se esta criança possui deficiência intelectual ou não, pois todos têm seus direitos igualmente trabalhados.

Neste aspecto, Snyders salienta que:

Educar é ir em direção à alegria. As técnicas lúdicas fazem com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento, sendo relevante ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. Portanto, é de primordial importância a utilização das brincadeiras e dos jogos no processo pedagógico, pois os conteúdos podem ser ensinados por intermédio de atividades predominantemente lúdicas (SNEYDERS, 1996, p.36).

Sendo assim, o brincar é uma atividade indispensável ao desenvolvimento da criança. Enquanto brinca, a criança está trabalhando a parte física, social e emocional, sendo assim este um momento de acesso a novas descobertas, refletindo, ordenando, desorganizando, destruindo e construindo o mundo.

A pesquisadora da infância Tizuko Kishimoto (2006, p.30)¹⁶ aponta que “ao observar as brincadeiras infantis e a capacidade imitativa da criança, o século XVIII erige o conhecimento da criança como via de acesso à origem da humanidade”. Dessa maneira, percebe-se a centralidade da brincadeira como meio de pesquisar sobre crianças percebendo seus comportamentos e a sua cultura. Tais pesquisas vêm dando suporte para desenvolver a ludicidade com as crianças no cotidiano das instituições.

Acredita-se que a criança ao ingressar na Educação Infantil ela passa a interagir com outras crianças através de brinquedos e das brincadeiras passando a desenvolver sua cognição e afetividade. Além disso, ela começa a formular ideias e a construir sua personalidade e autonomia e tal aspecto, deve ser valorizado e trabalhado pelos profissionais de educação infantil.

Segundo Giardinetto e Mariani a necessidade de atividades lúdicas é importante:

Para que as atividades lúdicas se coloquem a serviço da prática educativa, é necessário um professor consciente de uma teoria que o oriente na articulação dos conteúdos trazidos pelos alunos com os conteúdos culturais e científicos e que reconheça no jogo, nos brinquedos e nas brincadeiras instrumentos culturais que desencadeiem o desenvolvimento e a aprendizagem, através da mediação do educador. [...] é importante saber trabalhar conteúdos inerentes ao jogo, aos brinquedos e as brincadeiras, que favoreçam a formação/apropriação de conceitos (GIARDINETTO E MARIANI, 2007, p.190)

Para Lima as brincadeiras fazem parte do aprendizado da criança e afirma:

A brincadeira para a criança não representa o mesmo que o jogo e o divertimento para o adulto, recreação, ocupação do tempo livre, afastamento da realidade. Brincar não é ficar sem fazer nada, como pensam alguns adultos, é necessário estar atento a esse caráter sério do ato de brincar, pois, esse é o seu trabalho, atividade através da qual ela desenvolve potencialidades, descobre papéis sociais, limites, experimenta novas habilidades, forma um novo conceito de si mesma, aprende a viver e avança para novas etapas de domínio do mundo que a cerca (LIMA, 2006. p. 17)

Sabe-se que estudantes com deficiências severas ou não têm pouca oportunidade de praticar, refinar e expandir os seus repertórios de competência social, tendo, assim, reduzida a probabilidade de desenvolver amizades.

A importância dos companheiros de brincadeiras na socialização de crianças é de fundamental importância e os estudos feitos nas áreas de Psicologia Social e do Desenvolvimento a têm reforçado (HARRIS, 1995)

Portanto, a brincadeira desenvolve a capacidade criativa e a linguagem oral na criança, além de transformar seu mundo real em um mundo imaginário dando a estas imaginações, vários significados. Por meio do lúdico, a criança canaliza suas energias, se socializa com facilidade, vence suas dificuldades, modifica sua realidade, propicia condições de liberação da fantasia e a transforma em uma grande fonte de prazer.

Huizinga (1971, p. 05) vem auxiliar a caracterizar o termo lúdico. No prefácio de sua obra clássica *Homo ludens*, dá à atividade lúdica o seu devido espaço de reconhecimento e importância para o desenvolvimento humano dizendo que: “(...) já há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”. E continua: “O divertimento do jogo resiste a toda análise e interpretação lógicas”.

A criança adquire experiência brincando. A brincadeira é uma parcela importante em sua vida. As experiências tanto externas quanto internas podem ser férteis para o adulto, mas para a criança essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia (WINNICOTT, 1982, p. 68)

2.3 Colocando em Prática

A metodologia desta pesquisa concentra-se na investigação no Centro de Educação Infantil Municipal (CMEI) no município de Itaporã/MS. Nesta perspectiva busca-se observar as práticas pedagógicas adotadas pelos professores em relação aos brinquedos e as brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem e como estas convêm para o desenvolvimento da afetividade, do cognitivo da criança, em especial a crianças portadoras de Síndrome de Dawn. Sendo assim, a observação fez-se de forma a observar alunos entre 3 a 4 anos de idade em uma das salas na creche desta cidade.

A sala de aula na qual se desenvolveu a pesquisa era composta de 10 alunos com idades que variam de 3 a 4 anos, sendo que entre as crianças havia uma deficiência intelectual, sendo essa deficiência, Síndrome de Down.

A princípio procurou-se identificar e descrever as práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil em relação às brincadeiras propostas para as crianças.

Em seguida observaram-se como são construídas nas práticas pedagógicas as opções de brinquedos e brincadeiras oferecidas às crianças, isso se dá mediante a identificação dos alunos em sala, pois as brincadeiras e os brinquedos devem se adequar a realidade dos alunos de forma a deixá-los seguros de sua participação nas brincadeiras.

Neste período de tempo que foi de duas semanas os brinquedos oferecidos pela professora aos alunos foram:

Cubo mágico; módulos de espuma para montagem e corda para brincadeiras extraclasse. Percebe-se claramente que esses brinquedos desenvolvem a capacidade neuropsicomotor, intelectual, e a interação entre os alunos de forma a tornar as aulas mais produtivas e interessantes.

Todas as crianças interagem bem com os brinquedos e as brincadeiras oferecidas pela professora inclusive a que possui (SD), ela tem boa coordenação motora, a princípio

se mostrou um pouco arredia aos brinquedos e brincadeiras oferecidas pela professora, mas em um curto espaço de tempo conseguiu se entrosar e interagir com as outras crianças de forma a desenvolver um trabalho bastante significativo.

Todas as observações feitas durante as aulas eram discutidas entre a professora e a observadora, sempre buscando melhorias no desempenho dos alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas exercem um papel importante na aprendizagem das crianças, principalmente em crianças que possuem algum tipo de deficiência, neste caso (SD). Os professores atestam que é possível reunir dentro da mesma situação, o lúdico e o educar tornando as crianças mais unidas interagindo de forma tranquila e somando conhecimento e desenvolvimento intelectual dessas crianças.

Nota-se, portanto, a importância do papel do lúdico, no aprendizado da criança, principalmente as portadoras de algum tipo de deficiência que não é apenas um passatempo, mas sim uma ferramenta de grande valia na aprendizagem em geral, inclusive de conteúdos, pois propõe problemas, cria situações, assume condições na interação, responsável pelo desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo da criança.

Observando o dia-a-dia das crianças verificou-se a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento das mesmas, uma vez que através dessas atividades formaliza-se a possibilidade de incorporação de valores, de desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, o desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade. Assim, a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário e tem a oportunidade de se desenvolver de maneira prazerosa.

Em relação à socialização, é observável que as crianças aumentam em elevado grau seu poder de se socializar com o uso dos brinquedos e das brincadeiras, uma vez que estão diretamente ligadas uma as outras por meio do ato de brincar e dividir os brinquedos a elas oferecidos.

As crianças que foram colocadas diante de situações lúdicas apreendem a estrutura dos conteúdos culturais e sociais. O método é educativo e tem como característica seu uso de modo intencional. Nesta perspectiva, assume a finalidade de desenvolver

habilidades, possibilitando ao aluno a oportunidade de estabelecer planos de ação para atingir objetivos, avaliar e obter resultados.

Portanto comprova-se que o lúdico é uma ferramenta importante nas dificuldades de aprendizagem, pois a criança pode ser trabalhada na individualidade ou em grupos e ela mesma poderá sanar suas dúvidas e corrigir o que é de real dificuldade. Assim, ela passará a se conhecer melhor, criará estratégias para um melhor aprendizado, que será prazeroso e significativo.

Notou-se também no desenvolver do projeto que a criança Down fica rapidamente fatigada; com o cansaço, falta a energia necessária para manter a concentração, mas quando apresentada atividades no qual demanda de brinquedos e brincadeiras o interesse dessa criança aumenta de forma significativa, tornando-a mais calma, sociável e interessada pelas brincadeiras propostas.

4 AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradecer a Deus, por estar ao nosso lado em todos os momentos de nossas vidas... Obrigado Senhor, por mais essa vitória.

Agradecemos a todos aqueles que fizeram desta caminhada uma grande realização. Em especial a nossa querida mãezinha Dona. Joselita Avelino, que nos apoiou e esteve sempre pronta a nos ajudar quando precisamos, aos amigos que tanto torceram e torcem pela nossa vitória. Aos professores que se dedicam para que seus alunos tenham êxito em seus trabalhos. Obrigado a todos que direta ou indiretamente nos ajudaram a vencer mais essa etapa. A todos vocês, muito obrigada.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**. 1968. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br> Acesso em: 15 de Março de 2012.

BARTALOTTI, C. C. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?** São Paulo: 1ª ed. Paulus, 2006. 60 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) **Convenção dos Direitos da Criança**. 1989. NY. ONU. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br> Acesso em: 14 de Março de 2012.

4. BURATO, A. **Fundamentos Legais e Filosóficos da Inclusão na Educação Especial**. 1ª ed. São Paulo: Tecnologia Educacional, 2011. 128 p.

5. WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. 3ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 186 p.

6. Fundação Síndrome de Dawn. Desenvolvido por W2F Publicidade. Campinas: São Paulo. Disponível em: <[http:// www.fsdown.org.br](http://www.fsdown.org.br)>. Acesso em: 15 de Março de 2012.

7. MORAES, L. C. WEDERSON, H. I. **A construção do significado da deficiência mental: possibilidades e desafios**. Disponível em: <<http://artigocientifico.com.br>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

8. BEYER, H. O. **O fazer psicopedagógico**. A abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky. Porto alegre: Mediação, 1996. 206 p.

9. VYGOTSKY, L.S. et al. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 191 p.

10. PAVEZI, M. **A Construção social da deficiência mental: estigma, preconceito e fracasso escolar**. Pesquisa em educação: Desenvolvimento, ética e responsabilidade social. Arapicara: Alagoas. 1981.

11. HULSMANN, E. A. **Educação infantil e seus muitos olhares**. Santa Catarina, 2007
Disponível em: <<http://elisabethbauerinfancia.blogspot.com>>. Acesso em: 20 de Abril de 2011.

12. CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p.

13. KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 3º. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 127 p.

14. KISHIMOTO, T. M. **O jogo na Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994. 63 p.

15. SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
16. KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 183 p.
17. GIARDEINETTO, J. R. B.; MARIANI, J. M. **O lúdico no ensino da matemática na perspectiva vigtskiana do desenvolvimento infantil**. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M.(Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?:** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 185-218.
18. LIMA, J. S. **A importância do brincar e do brinquedo para as crianças de três a quatro anos na Educação Infantil**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>>. Acesso em: 28 de Fevereiro de 2011.
19. HARRIS, J. R. **Onde esta o ambiente das crianças?** A socialização do grupo teoria do desenvolvimento. Avaliação psicológica. 1995.
20. HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: O Jogo como elemento da cultura, São Paulo: Perspectiva, 1971, p. 243.
21. WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1982, p. 272.

CAPÍTULO 12: DESMISTIFICANDO PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NO TDAH SEM NECESSIDADE DE PLANO DE AÇÃO INDIVIDUAL (P.A. I).

³⁴ José Gregório da Silva Filho

³⁵ Vilma Lopes Soares de Almada

RESUMO

A ideia deste artigo é contribuir para trabalhar a educação daqueles que diagnosticados com algum Transtorno ou Distúrbio que interfere na aprendizagem infantil é preciso entender primeiro alguns fatores importantes, onde a criança precisa ter noções de movimentos corporais, lateralidade, posição, direção, tamanho, forma, ter consciência auditiva, visual e oralidade. O desenvolvimento cognitivo e a capacidade de processar informações, recursos conceituais, habilidade, perceptiva na aprendizagem, não precisa esperar somente pela escola os pais podem auxiliar nesse processo. A fala é natural desenvolvimento na criança, no começo emitem os balbucios, por volta dos 2 meses, o bebe começa a brincar com as capacidades de sua laringe, soluçar, murmurar, fazer sons com a parte de trás da garganta com o tempo vão se tornando palavras. A partir do Segundo ano a criança começa a entender e compreende melhor a escrita, associando os desenhos aos sons e letras. Ler para as crianças ajuda muito e estimula o desenvolvimento cognitivo e ajuda a ampliar o vocabulário. Conceito usado para aquisição de movimento organizado e integrado resultante de sua individualidade, linguagem e socialização isso ajudara a buscar autonomias nos movimentos da articulação, nessa fase não podemos encerrar nossa contribuição enquanto pais professores, por que as crianças por serem diferentes uma das outras podem recuar quando pausamos o seu ensinamento podendo até perder o interesse pela evolução, importante é mantermos sempre ensinado. Termo cognição tem sua definição embasada como um conjunto de habilidades mentais, que são necessárias para a construção do conhecimento, sendo de muita importância seu desenvolvimento para uma criança. O desenvolvimento cognitivo afeta diretamente na forma em como a pessoa se comporta como ela aprende e comporta-se diante das situações que surgem no seu cotidiano, regulando a partir daí suas emoções e controlando suas atitudes.

Palavras chave: Distúrbio. Aprendizagem. Cognitivo. Transtorno. Desenvolvimento.

ABSTRACT

The idea of this article add to work with the education of those who have been diagnosed with some kind of disorder or illness that hinder on the child learning process. First, it stands in need of understanding some crucial factor, for example, how the Children must

³⁴Licenciado em Pedagogia, Faculdade de Filosofia do Recife. Especialização em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar; Neuropsicopedagogia, Faculdade de Tecnologia de Curitiba. E-mail: gregorio.direito57@gmail.com

³⁵ Licenciatura em Pedagogia, UNIP/ Universidade Paulista. Especialista em Educação Infantil Neurociência e Aprendizagem, Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração. E-mail: vilma.almada@hotmail.com

know some body movements, laterality, position, direction, size shape, auditory visual and orality perception. The cognitive development and the capability of processing information, conceptual resources, ability and the perception of learning don't need to wait for schools to be done, to sum up, it's not needed to wait for the school to help developing children's cognitive perception, parentes can also support and help the beginning of this process. Speaking is natural on children's development, at the beginning they tend to babble, at around 2 months of life, the baby starts to work on their larynx capability. Hiccup, murmur, makes noises with the backside of their throat, within time, these things tend to become words. At the age of two, the kid starts to better understand the handwriting linking the action of drawing to the sounds and letters. Reading is beneficial for children; it stimulates and helps them a lot on their cognitive development, also it lends a hand to amplify their vocabulary. This will help finding autonomy on the children's articulation movements. In this phase, we cannot end our contribution and support as teachers and parentes, due to the fact the children, for being different from each other, can back off their learning process once paused, it's also possible that they can lose their desire to learn and improve. It's total important to keep them in touch with their learning process. The word "cognition" has its definition based in the range of mental abilities, which are needed for knowledge building process, being a major key for the children's development. The cognitive development affects directly in how somebody behaves, how they learn and deal with situations throughout their routine, there fore balancing their emotions and controlling their actions.

Key word: Disorder . Learning. Cognitive. Development

1. INTRODUÇÃO

A visão dos pesquisadores e outros doutos conhecedores desta abordagem todos tendem a corroborar com a ideia, onde as novas práticas voltadas para as pessoas portadoras de Síndromes, Transtornos, e dificuldades na aprendizagem apresentam questionamentos e possibilidades importantes que perpassam e leva à reflexão sobre como fazer intervenções.

Plasticidade cerebral, ou Neuroplasticidade, é a habilidade vital desenvolvida pelo cérebro em reorganizar suas vias neurais tendo por princípio as novas experiências (Cruz & Fernandes, 2007). Essa capacidade está presente ao longo de toda a vida do sujeito, mas para algumas habilidades, podendo ser mais comum no início do desenvolvimento.

Segundo Luria em seus estudos (1984) apresenta que os desenvolvimentos mentais humanos configuram sistemas funcionais bastantes complexos, ocorrem por meio da participação de grupos de estruturas cerebrais que operam de modo que todos concorrem com a sua própria contribuição individualizada para a organização desse sistema funcional complexo. As lesões ocasionadas no cérebro podem ocasionar e desorientar de sobremaneira todo o sistema funcional, contudo, em razão de todo um

trabalho integrado em todas as áreas, possibilita novos rearranjos neurofuncionais, e desta forma levar a restabelecer ou a reorganizar as funções comprometidas, que nesta oportunidade chamamos de plasticidade neuronal.

2. A SOCIEDADE E O INDIVÍDUO COM “DEFICIÊNCIA” NO MUNDO ANTIGO

Em conformidade com Gurgel (2010), apresenta uma visão diferenciada, onde no Estado Egípcio, a pessoa com algum tipo de deficiência, ocupa o seu lugar devido na sociedade e desenvolvia sua atividade. Contudo conforme o relata Giles, citado por Emmel (2002) na Grécia, existia o ideal ou a imagem do adulto (cidadão) saudável, forte e sadio, apenas voltado para servir ao estado. Na Roma Antigo, existia uma maior preocupação em relação aos bebês de sexo feminino que deveria estar em condições perfeitas, caso existisse alguma deficiência o pai seria quem decidiria o que fazer com a criança se deveria viver ou morrer.

No entanto, Pessotti (1984) vem corroborar e acrescentar que a visão que o cristianismo trouxe a pessoa com deficiência, deixou de ser vista como estorvo, sacrifício, junto aos familiares e desta feita não mais abandonado e nem largado a própria sorte, mas passou a receber alimentos, abrigos, conventos, contudo havia uma visão de estereótipos a pessoa séria culpada pela sua “deficiência”.

2.1 Educações Especiais no Mundo e sua Gradativa Evolução

Em consonância com Mendes (2006 a, p.387), relata que a história da educação especial no mundo, vem afirmar que teve o seu início a partir do século XVI,

Com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos.

Com os primeiros experimentos MEDICO – PEDAGOGICO tem-se início os primeiros trabalhos direcionados entre os médicos e os pedagogos (professores), onde teve a psicologia como apoio.

Edward Seguin (1812 – 1880) inovou no campo da educação especial em razão de acreditar nas pessoas com deficiência teria a mesma condição de aprender. Tendo por

direcionamento as colocações de Itard, desenvolveu um modelo para ser desenvolvido e trabalhado com pessoas com deficiência, este método partia essencialmente dos estímulos e treinamento com ênfase nas atividades físicas e sensoriais.

Partindo de um princípio e uma abordagem, equivalente ao acima citado, Maria Montessori parte da abordagem que visa o alcance da pessoa do estudante, recuperando sua autoestima, autoafirmação, autoconsciência (SKLIAR, 1997, p.38). Por volta de 1898, Montessori defendeu as pessoas crianças tidas pela sociedade como “anormais” deveria ter um método de se trabalhar com as mesmas de modo diferenciado das demais.

Binet (1905), Maria Montessori (1870 – 1922) e Decroly (1871 – 1922), fundamentaram uma tendência de comprovação de uma necessidade em resgatar a educação especial que estava sob domínio estritamente medica, deste modo partiu para o desenvolvimento e cuidado de fato para um trabalho com programas de cunho educativos para os alunos de necessidades especiais.

Em conformidade a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10,2012), O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, mais conhecido no âmbito escolar e popular pelas suas siglas (TDAH), que conforme relatos de vários estudiosos e afirmado em livros sobre o assunto em questão que o início dos sintomas ocorre antes dos 7 anos. Ocorre que a partir do DSM-IV e do DSM V este categórico em sua afirmativa ao anunciar as características que os sintomas se tornam visíveis antes dos 12 anos.

Os critérios apresentam e são unânimes em apontar para que ocorra o diagnóstico, torna-se imperioso que as dificuldades de atenção se expressam através de dificuldades em prestar atenção em detalhes ou na continuidade de tarefas: problemas em manutenção a atenção em tarefas escolar ou lúdicas, problemas em organizar tarefas e a falta de gerenciamento de seu tempo, dificuldade em manter em ordem objetos, tarefas e, dificuldade mental com atividades que lhe exijam mais tempo de concentração, ocorrendo facilmente a sua distração.

Para Cesar Augusto & Fabiane Romano (2016) afirma em relação à aprendizagem em referência das mais variadas disciplinas (matéria) que se vincula ao aprender isto que já se encontra arraigado em nossa cultura de forma em que todos devem cumprir como regra e com êxito esta ação. De forma imperiosa da aprendizagem no momento presente

de maneira obrigatória da escolarização e na apropriação do conhecimento de maneira sistematizada onde se manifesta pelas habilidades desta feita através da leitura, escrita e o cálculo.

A atenção podendo ser ainda compreendida trás algumas vertentes em seu processo a distinção de sua natureza e carrega consigo uma divisão: atenção voluntária e atenção espontânea.

Atenção voluntária: é a que a concentração ativa e intencional da consciência em relação a determinado objeto que em determinado momento lhe causou estímulo.

A atenção espontânea: esta por sua vez ocorre em razão de um interesse momentâneo ou quase que acidental em relação a algum estímulo por ventura apresentado.

2.3 O Sensorial como Ferramenta e Apoio em Crianças Portadoras de TDAH.

Em conformidade com DANIELA ZIMMER (2016) que no desenvolvimento de seu trabalho vem apresentar e corroborar ao apresentar a importância da terapia ocupacional, na utilização abordagem em uma percepção sensorial com a finalidade no desenvolvimento do portador do Transtorno de Déficit de Atenção/ hiperatividade, onde destaca o estudo como também a importância da questão sensorial e o equilíbrio em relação ao desenvolvimento do conhecimento e as questões neurológicas.

Avaliações e testes devem ser aplicados ao longo de seu acompanhamento (intervenções) dentre os teste e sua aplicabilidade por terapeutas, equipe multidisciplinar, psicólogos e demais profissionais é o (Sensory Organization test, SOT) este tem por finalidade avaliar equilíbrio e a capacidade da criança como também perceber como a criança utiliza e faz uso de informações que recebe dos sistemas, vestibular, somatossensorial e visual.

O SOT apresenta em sua organização seis condições sensoriais imprescindíveis de forma que as respostas devem e são percebidas como também registradas por meio de uma plataforma (informações somatossensoriais), a presença ou ausência da visão (informações visuais) e as aferências vestibulares. A comparação entre as possíveis variáveis ocorridas entre os grupos, onde foi utilizada a análise multivariada de covariância. (MANCOVA).

O TDAH, em razão de se tratar de um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que por sua vez manifesta-se em razão de sua dificuldade com períodos de atenção e ou controle (concentração) do impulso em relação ao nível de atividades. Em relação ao déficit de atenção/hiperatividade desenvolve um rendimento escolar e convívio social da criança, deste modo faz-se necessário a atenção seletiva a estímulos relevantes para que ocorra a aprendizagem de modo satisfatório. (MOOJEN; DORNELES; COSTA2003).

Na percepção de Rita Margarida (2019.p, 108), a função da anamnese, objetivamente é avaliar é caracterizar uma situação (queixa) em relação a pessoa e seu entendimento e evolução do problema. A anamnese deve trazer em sua organização a investigação e histórico da família, como ocorreu à gestação (problemas de saúde ocorridos), momento do nascimento e fatos relevantes ocorridos durante o nascimento e, experiências que ocorreram pós-nascimento, vida escolar, socialização, vida dentro de casa.

2.4 Desmistificando Problemas de Aprendizagem no TDAH (Sem Necessidade De Plano De Ação Individual (P.A. I)).

Em conformidade com Rotta (2006) que afirma veementemente em relação do ato de aprender ocorre no sistema nervoso central (SNC), de forma que ocorrem transformações funcionais e comportamentais, que vem a depender do contingente genético pertencente a cada indivíduo onde o associa dentro do ambiente em que este faz parte. De forma que o ambiente influencia e contribui com a função sensitiva – sensorial, que contribui com os aspectos afetivos – emocionais da aprendizagem.

O autor também corrobora ao afirmar de forma imperiosa, onde a integração sensorial é descrita como sendo a capacidade neurobiológica do indivíduo em processar e integrar as informações sensoriais como também ter numa resposta de forma adaptativa (BUNDY, MURRAY, 2000). Partindo deste pressuposto dessas respostas adaptativas, o sistema nervoso deste individuo passa a armazenar o conhecimento prévio acerca de informações e dessa forma passa adquirir experiência, a qual deverá ser utilizada para responder às futuras vivências. Partindo deste momento singular em que a criança obtém clareza nos desafios seguintes este imposto pelo meio ambiente, o seu cérebro organizará as sensações e estimulará respostas adaptativas mais complexas.

Deste modo a aprendizagem de uma criança/individuo com TDAH, irá aprender aos poucos, e aplicar em seu dia – a—dia mais eficácia e qualidade, ou seja, focar em um processo relacionado a sua tarefa, porém obtendo um resultado de satisfação, do que eficiência, deste modo a carga emocional será menor e os resultados dentro da cadeia esperada de resultado e evolução.

2.5 Buscando Desmistificar a Falta de Aprendizagem Do TDAH

O que muitas vezes ocorre ou se correlaciona com o TDAH é a comorbidades com outros transtornos, então assim deste modo interfere na aprendizagem.

Silva (2003) afirma que o distúrbio do déficit de atenção (DDA) deriva de um funcionamento alterado no sistema neurológico cerebral, sendo as substâncias químicas produzidas pelo cérebro, chamadas neurotransmissores, apresentadas alteradas quantitativa e/ou qualitativamente no interior dos sistemas cerebrais que são responsáveis pelas funções da atenção, impulsividade e atividade física e mental no comportamento humano.

Lou de Oliveira (2018 p.73) é categórica ao afirmar que não devemos confundir distúrbio/disfunção neurológica. Pois não existe uma com relação do individuo com DDA, pois este apresenta desempenho normal e QI, de médio a superior, contudo ainda apresenta desempenho escolar de baixo rendimento, não conseguindo fixar o que aprende, em determinados casos nem chega a aprender.

Em relação às siglas que tanto surgem a partir das modificações sugeridas pelo DSM V que apresentamos a seguir: Distúrbio do Déficit de Atenção sem Hiperatividade (ADH-I or ADHD-PI) apresenta-se como um dos três subtipos de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Com relação a este por diversas vezes é chamado por alguns de apenas de distúrbio de déficit de atenção pelo público de forma geral, porém esse termo sofreu modificação em 1994 por este manual (DSM IV segue no DSM V) acreditamos e aceitamos que facilita em relação às classificações de serem entendidas e dirimidas as divergências entre o DDA em sua classificação pelos profissionais da Psicopedagogia e o TDAH classificado pela área de Psiquiatria.

Um fator importantíssimo para o tratamento para o TDAH é multidisciplinar. Uma variedade de abordagens pode ajudar a pessoa a controlar os sintomas, na escola, é

importante ter um planejamento pedagógico que inclua abordagens de ensino específicas, acomodações em sala de aula e aconselhamento escolar.

No ciclo escolar vemos muito dessa questão do bichinho carpinteiro que impregna na criança, entende-se que o desenvolvimento da leitura se inicia pela habilidade de reconhecer a palavra e envolvendo em o todo progresso e domínio da decodificação assim se tornando automática no mundo da compreensão, concernir que as habilidades de processo linguísticas ao fonológico da linguagem fazem parte do entendimento maior cognitivo.

2.6 A Psicopedagogia/ Neuropsicopedagogia na Intervenção ao Tratamento TDAH

Fato que ao compreendermos que TDAH é um estado que podemos levar a vida de uma maneira mais leve e funcional, tudo fica mais fácil. A lógica é preparar essa criança ou orientar o adulto de tal maneira que as coisas se simplifiquem no seu dia-a-dia a rotina faz parte deste contexto diário

Assim cita: NEURA TELLECHEA, at, ali (2016, p.156) “vimos” que a aprendizagem da linguagem escrita é uma experiência cultural que vem modificando qualitativamente a organização cerebral. Na espécie humana, e que cada pessoa que aprende a ler tem seu cérebro permanente modificado Sem embargos fica claramente obvio, que mesmo com dificuldade de leitura, compreensão e sua velocidade de processo mesmo afetada, exige bastante cuidado e experiência da parte do profissional que o assistirá nesta trajetória de vida.

Segundo Rohde e Benczik (1999), a hiperatividade é um problema de saúde mental que tem três características básicas: a distração, a agitação e a impulsividade. Esse transtorno pode levar a dificuldades emocionais, de relacionamento familiar e desempenho escolar, as quais prejudicam seu desempenho e aprendizagem de forma muito significativa e que acarreta para toda vida adulta.

O esquecimento é uma das principais queixas dos pais, pois as crianças “esquecem” o material escolar, os recados, o que estudaram para a prova. A impulsividade é também uma grande vilã, sintoma comum e apresenta-se em situações como tais: não conseguir esperar sua vez, não ler a pergunta até o final e responder,

interromper os outros, agir sem pensar. Apresentam com frequência dificuldade em se organizar e planejar o que precisam fazer.

Seu desempenho escolar parece inferior ao esperado para a sua capacidade intelectual, isso embora seja comum que os problemas escolares estejam mais ligados ao comportamento do que ao rendimento. Já as Meninas têm menos sintomas de hiperatividade e impulsividade, mas são igualmente desatentas.

Além disso, pais e professores devem incentivar as crianças a se envolverem em atividades prazerosas nas quais se saem bem para aumentar sua autoestima, elogios e atenção contingentes podem ser eficazes para produzir ação de comportamentos que eles levaram para vida.

Esportes e outras formas de exercício físico ajudam a gastar energia e melhoram o bem-estar geral da criança. Sendo essencial considerar as características e necessidades de cada indivíduo mesmo sendo criança ou até mesmo na fase adulta.

2.7 Conhecendo alguns tipos do TDAH e como identifica- Los.

O TDAH é um dos transtornos de saúde mais comuns que afetam as crianças. Estima-se que cerca de 11% das crianças entre 4 e 17 anos nos Estados Unidos têm TDAH, o que equivale a cerca de 6,4 milhões de crianças, vale a pena lembrar que nos meninos os números são bem maiores. No entanto, os adultos também podem ter TDAH.

Agitação, inquietação, movimentação pelo ambiente, mexem mãos e pés, mexem em vários objetos, não conseguem ficar quietas (sentadas numa cadeira, por exemplo), falam muito, têm dificuldade de permanecer atentos em atividades longas, repetitivas ou que não lhes sejam interessantes, são facilmente distraídas por quaisquer estímulos do ambiente ou se distraem com seus próprios pensamentos.

Em conformidade com Damásio, a emoção desencadeia mudanças cognitivas que acompanham mudanças corporais.

Emoções são programas de ações complexos e grande medida automatizado, engendrado pela evolução [...] mas o mundo das emoções é, sobretudo feito de ações executadas no nosso corpo, desde expressões faciais e posturas até mudanças nas vísceras e meio internas.

Há diferentes perfis dentro do TDAH, e muitas das características que compõem esses perfis são confundidas com mau comportamento, o qual, se tratado de forma indevida, ou seja, se não for dada a atenção necessária e/ou ser ignorado, pode causar diversas consequências emocionais, sociais e/ou psicológicas.

Os três tipos de TDAH traz consigo características únicas em cada indivíduo, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade são: hiperativo/impulsivo, desatento e misto/ combinado.

Cada um deles se caracteriza por um conjunto de sintomas comportamentais descritos no DSM-V Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais.

2.8 TDAH Hiperativo\ Impulsivo

São os mais disruptivos, os mais agitação, impulsividade, inquietude, até mesmo irritabilidade. Em outras palavras, são os sintomas que mais perturbam as pessoas ao redor. Como resultado, recebem mais queixas e na infância é o tipo mais diagnosticado.

A criança (ou adulto) fica se contorcendo ou muito agitada, a pessoa não consegue ficar sentada ou parada em um canto por um longo período de tempo. Habitualmente, quem convive com TDAH do tipo hiperativo-impulsivo fala de forma excessiva; é aquele que não consegue parar de conversar dentro de sala ou em ambientes que pedem silêncio.

A criança (ou adulto) não para de andar por todo o espaço em que está, além de agitar todos que estão à sua volta. Quem é diagnosticado com este tipo de TDAH costuma falar coisas impertinentes sem pensar antes nas consequências ou sem ponderar se o momento é propício para tal.

O indivíduo não espera para ouvir o que seu interlocutor tem a dizer e, por isso, tem o costume de interromper o raciocínio de quem está com a palavra, corta a conversa de outras pessoas (mesmo quando elas não pedem opinião).

Complementando todos os sintomas acima, uma das características mais evidentes é o fato de o indivíduo incluído nesta modalidade não esperar a sua vez; não somente para a fala, mas qualquer outra atividade ou ação que necessita aguardar o momento certo.

2.9 TDAH tipo desatento

Pessoas com TDAH tipo desatento cometem mais erros por descuido, pois têm dificuldade em fixar a atenção, em seguir instruções detalhadas e organizar tarefas e atividades corriqueiras. Também podem ter uma memória de trabalho fraca, se distraírem facilmente com estímulos externos e perderem coisas constantemente principalmente no ciclo escolar.

Perfil desatento do TDAH é também conhecido como sonhador (daydreamer). Enquanto os agitados hiperativos roubam atenção dos pais, professores, médicos e pesquisadores, os sonhadores desatentos, passaram despercebidos por anos, e, ainda hoje, são no geral, os que demoram mais a ser diagnosticados, em muitos dos casos passam despercebidos por serem tão calmos e tranquilos.

2.10 TDAH tipo misto/combinado

Na identificação TDAH combinado, a criança manifesta os sintomas tanto de déficit de atenção quanto a impulsividade e a hiperatividade. Haja vista que esse tipo de TDAH se dá pela convergência dos dois grupos característicos do transtorno, sendo que a pessoa pode manifestar características que correspondam ao lado mais desguarnecido e ao mais impulsivo.

Neste caso torna a identificação dos sinais mais facilitada pela escola e pelos próprios familiares.

Os pais tendem a procurar equipes de especialistas (médicos e não médicos) mais cedo quando percebem que seus filhos apresentam determinadas condutas, das quais lhe geram dúvidas do desempenho cognitivo e comportamental. Sendo elas podem citar

- * São muito inquietos, famoso bicho carpinteiro.

- *Agitados e não aprendem com seus próprios erros.

- *Essas crianças têm muita dificuldade de aguardar a vez, esperar.

- *Elas também criam problemas de relacionamento social na escola e em casa com muito mais frequências.

*Grande parte delas evolui para o quadro oponente e desafiador.

Diante desse entendimento todos os indícios são a base para o processo da avaliação diagnóstica, envolvendo uma minuciosa coleta de dados fornecidos pelos pais, pela criança e pela escola. Os primeiros bons informantes são os pais, pois eles observam, constantemente, o comportamento de seu filho.

[...] o papel do psicólogo/neuropsicólogo se faz muito importante, pois são profissionais habilitados para o manejo de instrumentos clínicos que avaliam o funcionamento de diversas funções cognitivas, tornando possível o auxílio no diagnóstico diferencial dos transtornos neuropsiquiátricos (a exemplo do TDAH), investigar a natureza e a severidade das alterações cognitivas ou do comportamento, reavaliar a evolução dos quadros e ainda planejar uma reabilitação voltada para as alterações cognitivas/dificuldades de cada paciente (SILVA, 2003, p.13).

Julgando por compreender dados obtidos com técnicas descritas acima, são usados para determinar a frequência de comportamentos que podem ser utilizados para identificar sintomas do TDAH quando relatados por pais ou responsáveis e considerações de seus professores.

Outras características que somam a esse diagnóstico estabelece associação a problemas com sono e transtornos de Neurodesenvolvimento, conforme Anacleto e colaboradores: estudos realizados nas últimas décadas mostram que sono é um estado de consciência, fundamental para regulação do metabolismo energético, consolidação da memória, termo regulação e plasticidade neural.

Referindo-se ao sono, ele é essencial para o funcionamento adaptativo do cérebro, cremos que é um mecanismo primário da memória e da aprendizagem. Conforme “Shakespeare,” dormir “entrelaça com cuidados os fios separados e cortados”.

Quando tornamos uma rotina em que o aluno possa seguir diariamente funciona como um roteiro que pode ajudar em forma de lembrete. Assim, ele serve de apoio até mesmo para a família os pais podem usá-lo para auxiliar a criança a fazer as tarefas, enquanto tira suas dúvidas e a motiva a terminá-las.

Aplicando com o TDAH na escola requer atenção e cuidado com as crianças que têm o transtorno. É preciso que os professores estejam atentos a todos os estudantes, principalmente os que não acompanham as atividades em sala de aula.

2.10 Solidando o mundo do indivíduo com TDAH

Dentre todos os artigos analisados apontaram que o TDAH pode causar consequências negativas, principalmente no desenvolvimento educacional e desempenho profissional ao longo da vida. No aspecto educacional, apesar de se tratar de adultos, muitas dificuldades que eram presentes na escola permaneceram.

Com tudo o indivíduo com essas dificuldades intelectuais leves ou não, sob o ponto de vista de um psicopedagogo clínico, necessita de uma observação permanente de seu desempenho. Dando a importância não somente no acompanhar sua maturação, mais também a dispor de estimulação mais congruente que desta forma contribuirá para toda sua evolução cognitiva, além do desenvolvimento de novas habilidades sociais e das práticas educativas diárias.

De modo que o ato de aprender é um ato de plasticidade cerebral, modulado por fatores intrínsecos (genéricos) e extrínsecos (experiência), o acolhimento e a inclusão TDAH no dia a dia vem da formação de nossos professores, pois ao entender que o TDAH, entende-se que precisará de uma rede de apoio.

Constamos que todo transtorno que ocasiona desatenção, haverá uma confrontação no cumprimento de regras, distraibilidade, relutância em realizar tarefas que exigem organização, hiperatividade, dificuldade em ficar sentada, impulsividade, dentre outros sintomas que causam prejuízos na aprendizagem de cada indivíduo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as considerações finais da pesquisa, considera-se primordial a realização de um novo olhar para o indivíduo com TDAH, objetivando uma melhor compreensão acerca de suas dificuldades no contexto escolar e em seu cotidiano. Um olhar, que leve em consideração a individualidade e as competências do indivíduo que muitas vezes não são enaltecidos.

A investigação desta bibliografia contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento deste estudo, uma vez que, considerando o objetivo do trabalho, possibilitou identificar as causas do fracasso cognitivo e suas adversidades de modo geral, levando a constatar a importância do diagnóstico precoce. Corresponsabilidade da equipe Multidisciplinar, associado com desempenho do professor poder auxiliar o aluno/ indivíduo que sofre com TDAH a levar uma vida mais sociável.

Diante desta pesquisa compreendemos que o indivíduo com TDAH possui baixa autoestima em virtude dos rótulos/estereótipos que recebe no âmbito familiar, escolar e profissional, fator este, que interfere no seu rendimento.

Portanto, é fundamental que os pais e responsáveis tenha clara a noção de seu papel frente às dificuldades que acarretara esse indivíduo. e seus professores na perspectiva de reestruturação do ensino, de modo a mudar o cenário de inclusão no processo de ensino e aprendizagem.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade representa nos dias atuais uma preocupação tanto para a família quanto da sociedade. Buscamos a valorização das diferenças e as reais necessidades dos indivíduos com TDAH.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Santos, Josiane Gonçalves: **Avaliação do Desenvolvimento e da Aprendizagem**. Editora Fael; Curitiba 2010.

Classificação Estática Internacional de Doenças e Problemas Relacionados á Saúde / Decima Revisão (atualizada 2007) Volume 3; Editora da Universidade de São Paulo , 2012.

Olivier, Lou: **DISTÚRBIOS – de Aprendizagem e de Comportamento**; Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

Pain; Sara; **DIAGNOSTICO E TRATAMENTO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM**; Porto Alegre: Artmed 1985 – Reimpressão 2008.

Urbanek; Dinéia; Ross, Paulo, **Educação Inclusiva**; 2ª ed. Curitiba: Editora Fael, 2011.

Educação Especial e inclusão escolar (história e fundamentos). Aline Maira da Silva;
Editora intersaberes. 1ª edição 2012 – Curitiba – Paraná.

Dupaul, George J. ; Stoner; Gary; **TDAH nas ESCOLAS – Estratégias de Avaliação e Intervenção.** - São Paulo – M Books do Brasil Editora Ltda. 2007.

Rotta; Newra Tellechea et.ali; **NEUROLOGIA e APRENDIZAGEM – ABORDAGEM MULTIDISCIPLINAR;** Porto Alegre: Artmed, 2016 – Reimpressão.

Neuropsicopedagogia Clínica (introdução, Conceitos, Teoria e Prática) Editora JURUÁ; 1ª edição 2015 2ª Impressão; Rita Margarida Toler Russo.

Rohde LA. Benczik E. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. O que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Artes Médicas; 1999.

TDAH: estudo americano mostra mudanças em relação a diagnóstico e tratamento do transtorno no período de dez anos Polka Dot / Thinkstock/ VEJA/VEJA.

Maia; Maria Inete Rocha ; Confortin; Helena **TDAH E APRENDIZAGEM: UM DESAFIOPARA A EDUCAÇÃO** (extraído do artigo citado págs. 1/12) 2015

Leia mais em: <https://veja.abril.com.br/saude/numero-de-criancas-diagnosticadas-com-tdah-aumentou-66-em-dez-anos-nos-eua/> Associação Brasileira do Déficit de Atenção.

CAPÍTULO 13: A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL UM OLHAR DIFERENCIADO

Fatima Rosangela Silva Cailos³⁶

Maira Ramonieri Mansano Mendonça³⁷

Thauanny Cailos Cavalcante³⁸

Cristiane Aparecida dos Santos Lima³⁹

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo desencadear uma reflexão sobre a educação inclusiva na educação infantil, considerando a educação inclusiva como um modelo educacional referendado por políticas públicas, no entanto ainda distante da realidade escolar principalmente nas escolas das redes municipais e estaduais. A reflexão é no sentido de pensar nas mudanças necessárias desde a educação infantil, por ser esta a primeira etapa da educação básica e período crítico no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência. A construção da escola inclusiva desde a educação infantil implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc., voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno também de alunos com deficiências, alunos esses que, em virtude de suas particularidades, apresentam necessidades educacionais que são especiais. O texto aborda, entre outros aspectos, a necessidade de se repensar a prática pedagógica como elemento fundamental de inclusão escolar na educação infantil. A prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas formas de fazer considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Educação Infantil. Prática Pedagógica.

³⁶ Licenciada em Pedagogia nas Séries Iniciais e educação Infantil (UNIVAG - Centro Universitário de Várzea Grande). Especialista em Psicopedagogia (FAROL - Faculdade de Rolim de Moura). Metodologia do Ensino Superior (UNIVAG - Centro Universitário de Várzea Grande). Mestranda Em Ciências da Educação (Universidad San Carlos - Ciudad del Leste). E-mail: rosangelacailos@gmail.com

³⁷ Licenciada em Pedagogia, UNISSERA / Faculdade Integrada de Tangará da Serra. Especialista em Educação Infantil e Psicopedagogia ,Faculdade Integrada de Várzea Grande. E-mail: mairaramonieri@gmail.com.

³⁸ Licenciatura em Pedagogia, UNOPAR/ Universidade do Paraná. Especialista em Psicopedagogia, UNOPAR/ Universidade do Paraná. E- mail: thauannycavalcante@gmail.com

³⁹ Licenciada em Pedagogia, UNISSERA / Faculdade Integrada de Tangará da Serra. Especialista em Psicopedagogia, Faculdade Integrada de Várzea Grande. E-mail: crisenal_lima@hotmail.com

ABSTRACT

This article aims to trigger a reflection on inclusive education in early childhood education, considering inclusive education as an educational model endorsed by public policies, however still far from the school reality, especially in municipal and state schools. The reflection is in the sense of thinking about the necessary changes since early childhood education, as this is the first stage of basic education and a critical period in the development and learning process of children with disabilities. The construction of an inclusive school from early childhood education implies thinking about its spaces, times, professionals, pedagogical resources, etc. particularities, have educational needs that are special. The text addresses, among other aspects, the need to rethink the pedagogical practice as a fundamental element of school inclusion in early childhood education. The inclusive pedagogical practice should be constituted by the combination of the knowledge acquired by the teacher along his trajectory and the availability to seek new ways of doing considering the diversity of the students and their individual characteristics.

Keywords: Inclusive Education. Child education. Pedagogical Practice.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem discutido de forma mais efetiva, a pouco mais de uma década, um novo paradigma em que a escola, segmento social fundamental na formação humana, deverá oferecer a todos os indivíduos condições plenas de desenvolvimento. Esse paradigma recebe o adjetivo de novo porque historicamente a escola não se constituiu como espaço aberto de educação para toda população brasileira. O movimento denominado de inclusão escolar é relativamente novo se considerarmos o grande período de exclusão escolar que muitas minorias historicamente marginalizadas viveram, sendo estas impedidas de usufruírem das oportunidades educacionais disponibilizadas aos que tinham acesso à educação. A educação inclusiva pressupõe uma reorganização no sistema educacional de forma a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda população em idade escolar. Embora “toda” seja abrangente e englobe uma variedade de segmentos, nesta reflexão vamos nos ater a um segmento populacional específico, alunos com deficiência, que, por características distintas, muitas vezes requerem da escola ações diferenciadas. A história da educação de pessoas com deficiência apresenta um quadro de total exclusão. Esses indivíduos eram institucionalizados e viviam longe do convívio social geral, passando por períodos em que eram separados em escolas ou classes especiais estabelecidas de acordo com as características de suas deficiências, entendendo que sua participação em ambientes comuns só seria possível mediante um processo de normalização, até o momento atual que prevê direitos educacionais iguais e equidade

educacional. O entendimento da proposta de educação inclusiva requer uma análise do modelo anterior com vistas a delimitar o papel da escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência. A escola e a classe especial destinadas à educação do deficiente tinham como meta a normalização do sujeito de forma que pudesse se assemelhar o máximo possível com os sujeitos normais, para então, e só então, poderem ser integrados ao convívio comum, nesse caso a escola comum. Essa meta, além de negar a condição de diferença e estabelecer parâmetros homogêneos de desenvolvimento, como se isso fosse Educação inclusiva na educação infantil 83 possível, descaracterizou o papel da escola. De instituição responsável pela formação das novas gerações, difundindo o conhecimento elaborado pela humanidade ao longo do tempo, passou a ter como foco principal, e na maioria das vezes, único, a modificação do aluno com deficiência através da reabilitação de funções ou da habilitação para o desempenho de funções inexistentes em virtude da deficiência. Com essa atuação a escola contribuiu para o não desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência que ficaram alijados dos processos de educação formal e, como era de se esperar, sem atingir a normalização, pois a diferença é uma condição inerente à condição de humano e a aceitação deste valor é um imperativo inquestionável. Morin (2011, p. 49-50) apresenta de forma belíssima esse princípio.

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

Diante deste panorama, a concepção de educação inclusiva tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, acima de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa. Essa concepção pressupõe que a escola busque caminhos para se

reorganizar de forma a atender todos os alunos, inclusive os com deficiência, cumprindo seu papel social. Espera-se da escola inclusiva competência para desenvolver processos de ensino e aprendizagem, que possa ser capaz de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico que os coloque, de forma equitativa, em condições de acessarem oportunidades iguais no mercado de trabalho e na vida.

2 É PRECISO COMEÇAR DO COMEÇO

A história da educação infantil no Brasil nos remete ao surgimento das creches, vinculadas à história da mulher trabalhadora, caracterizando-se como uma instituição substituta do lar materno. Durante o final do século XIX e início do século XX, essa concepção assistencialista prevaleceu e o caráter educacional dessa faixa etária foi desconsiderado. O estabelecimento da educação infantil como um direito de todas as crianças só foi reconhecido com a Constituição Federal de 1988 e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A LDB define a educação infantil como primeira etapa da educação básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Considerando a proposta de educação inclusiva opção brasileira referendada em suas políticas educacionais, entendemos que o movimento de reorganização da escola tem que começar na educação infantil por ser esta, conforme prescrito na lei, a primeira etapa da educação. Segundo Mendes (2010, p. 47-48),

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança.

Diante da orientação sobre a educação de crianças com necessidades especiais, apresentada na LDB, o MEC elaborou, em 2001, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com

Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2001). Na introdução, tal documento, fala sobre a educação dos 0 aos 6 anos como sendo de responsabilidade da educação, passando assim, após três anos da sanção da LDB, as creches e pré-escolas a serem a primeira etapa da educação básica com a missão de estabelecer os fundamentos sobre os quais se firmam os próximos níveis de escolarização. As atividades desenvolvidas em tais instituições devem ser essencialmente pedagógicas. O texto enfatiza a importância da educação infantil e a necessidade de criar uma escola que atenda a diversidade desde o início. No item 5.1., sobre orientações gerais para creches e pré-escolas, o documento recomenda que, para atender as crianças com necessidades educacionais especiais, é preciso: disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/ educação infantil para que possam dar suporte e apoio ao docente das creches centros de educação infantil pré Escola, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de formação continuada em instituições comprometidas com o movimento da inclusão; - realizar o levantamento dos serviços e recursos comunitários e institucionais, como maternidades, postos de saúde, hospitais, escolas e unidades de atendimento às crianças com NEE, entre outras, para que possam constituir-se em recursos de apoio, cooperação e suporte; - garantir a participação da direção, dos professores, dos pais e das instituições especializadas na elaboração do projeto pedagógico que contemple a inclusão; - promover a sensibilização da comunidade escolar, no que diz respeito à inclusão de crianças com NEE; - promover encontros de professores e outros profissionais com o objetivo de refletir, analisar e solucionar possíveis dificuldades no processo de inclusão; - solicitar suporte técnico ao órgão responsável pela Educação Especial no estado, no Distrito Federal ou no município, como também ao MEC/SEESP; - adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com NEE, conforme normas de acessibilidade. (BRASIL, 2001, p. 24-26).

Diante da enormidade da tarefa apresentada no referido documento, ações precisam ser desenvolvidas no âmbito da educação infantil com o objetivo de propiciar uma escola capaz de oferecer também aos alunos com deficiência, desde a mais tenra idade, condições de se desenvolverem como cidadãos de fato e de direito. Descobertas científicas têm colocado em pauta a necessidade de estruturação da educação infantil para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento pleno de seu potencial, considerando suas especificidades. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), a inclusão escolar deve ter início na educação infantil, quando se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Por sua trajetória histórica de não atendimento do aluno com deficiência, a escola comum não está preparada para tal tarefa, ou seja, nossa escola não é inclusiva e não sabe ser, o que significa que sua transformação no sentido de cumprimento legal e de responder positivamente aos anseios sociais, requer alterações em toda a sua dinâmica. Essas alterações envolvem vários aspectos: estruturais, econômicos, instrumentais, de recursos humanos, pedagógicos etc. A construção da escola inclusiva desde a educação infantil implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc. voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno também de alunos com deficiências, alunos esses que, em virtude de suas particularidades, apresentam necessidades educacionais que são especiais. Talvez o maior desafio esteja na prática pedagógica. Embora todos os aspectos mencionados sejam fundamentais e estejam atrelados uns aos outros, a ação pedagógica direcionada e intencional contribuirá em muito para a inclusão em seu sentido pleno.

Mais para isso implica substituir antigos paradigmas e olhar introspectivamente para si, introjetar novas crenças, assumir posturas condizentes, adotar metodologias diversificadas, fazer usos de ferramentas tecnológicas, investir na formação continuada dos professores e traduzir os novos conhecimentos em práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem e a inclusão de todos. Essas mudanças não dependem apenas do desejo da comunidade escolar em fazer da escola um instrumento e espaço de inclusão social, nem unicamente dos professores e sua profissionalidade, mas, principalmente da responsabilidade do poder público em destinar recursos suficientes para suprir a demanda de investimentos a nível estadual, municipal e em cada escola e a formação continuada do professor. A educação inclusiva requer medidas e ações orquestradas e bem definidas que devem se concretizar em cada escola e especificamente no interior de cada sala de aula

A prática pedagógica na educação infantil tem sido analisada ultimamente no sentido de superar ações que eram baseadas no cuidar, promovendo reflexões sobre seu papel de educar. No entanto, práticas pedagógicas arraigadas em um modelo educacional assistencialista e excludente não se modificam por decreto. Concepções precisam ser modificadas na busca desse ideal. Além da mudança conceitual sobre o papel da educação infantil no desenvolvimento global e integral da criança, quando falamos de construção

de escola inclusiva temos que pensar também em uma mudança conceitual sobre a quem a escola se destina. A presença do aluno com deficiência na escola comum tem se intensificado nos últimos anos, porém essa presença nem sempre é bem-vinda em decorrência da falta de experiências anteriores com tal clientela. A escola inclusiva terá que construir uma história de interação com esses alunos de modo que se percebam indivíduos capazes de aprender. Percepção envolve contato direto. Sem o estabelecimento de uma relação de ver, ouvir, tocar etc. não é possível conhecer o outro. A escola, com todos os seus atores, deve se abrir para essa experiência do conhecer. Muitas vezes considera-se a necessidade de preparo da escola para receber o aluno com deficiência, incluindo nesse preparo cursos de formação para todos os envolvidos no processo educacional. Embora sejam ações importantes e necessárias, por si só não modificam práticas. Há que se permitir que a convivência estabeleça relações de percepção capazes de levar às mudanças conceituais necessárias. Aos pares, a convivência desde a educação infantil em um modelo inclusivo pressupõe a formação de novas gerações com concepções sem pré-conceitos sobre o outro. Se não categorizamos algo ou alguém como superior ou inferior, esse traço não fará parte de sua constituição. Conforme Arroyo (1998, p. 41),

[...] nada justifica, nos processos educativos, reter, separar crianças, adolescentes ou jovens de seus pares de ciclo de formação, entre outras razões, porque eles aprendem não apenas na interação com os professores-adultos, mas nas interações entre si. Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas.

Além da percepção do aluno como capaz, o professor que quer fazer de seu trabalho uma ação inclusiva terá que pensar na modificação de sua prática pedagógica. Nos dizeres de Sacristán (1995, p.76):

A mudança em educação não depende diretamente do conhecimento, porque a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico, como se se tratasse de uma aplicação tecnológica. A dialética entre conhecimento e ação tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece.

A prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas

formas de fazer considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais. Ainda segundo Sacristán (1995, p. 77):

As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das idéias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo “em andamento”. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória.

Anteriormente nos referimos ao fato de que não sabemos ser inclusivos. Isso decorre das experiências culturais e sociais as quais fomos submetidos. Há menos de duas décadas, cursos de formação de professores sequer referiam à existência das diferenças educacionais advindas das deficiências, o que resultou em uma formação e, conseqüente prática, desvinculada de tal realidade. A formação inicial e continuada dos professores da educação infantil com vistas à superação de tal modelo é imprescindível. Essa formação deve abranger a reflexão sobre o papel do professor na formação de todos os seus alunos.

No momento em que o professor detiver o conhecimento dos instrumentos de ação para efetivar sua prática educativa e não só tiver o conhecimento, mas souber operacionalizar estes instrumentos em favor de seu alunado, passará então a ter liberdade de criação e direcionamento de sua prática embasada em uma teoria viva. (ZANATA, 2004, p. 9).

O fazer do professor da classe comum está diretamente ligado ao fazer para alunos ditos normais, ou seja, aqueles dentro dos padrões estabelecidos socialmente como normais. E mesmo para esses existem divergências tanto metodológicas quanto no que se refere às relações interpessoais travadas em sala de aula, pois é sabido que a aprendizagem é um fenômeno individual e particular sendo experienciada de forma diferente por diferentes sujeitos. No entanto, todo o planejamento do professor é voltado para este alunado. No momento em que ele recebe em sua turma um aluno com necessidades específicas, torna-se necessário que seu planejamento seja flexível a ponto de oportunizar modificações efetivas sem, contudo, minimizar sua qualidade. Essa flexibilização curricular deve englobar toda a prática pedagógica do professor. O planejamento de suas atividades deve considerar as formas diferentes de aprender dos alunos. Em caso de alunos com deficiência, cada característica específica de aprendizagem deve ser considerada, passando por ações práticas na realização da aula, buscando metodologias,

estratégias e recursos condizentes com as necessidades individuais, culminando em uma avaliação formativa que considere a evolução de cada um. É importante que a educação infantil se perceba imprescindível no desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência, considerando seu espaço privilegiado para oportunizar experiências significativas que possibilitarão a esses alunos permanência nos níveis mais elevados de escolarização.

2.1 É preciso buscar colaboração

Vários caminhos são possíveis e necessários no trabalho escolar buscando a construção de um modelo inclusivo. Em outros países, temos acompanhado o estudo e a prática de formas de colaboração dentro da escola, com o objetivo de unir o trabalho já existente que chamamos de comum, ao trabalho específico, que chamamos de especial, a fim de garantir a inclusão, a permanência e o sucesso de alunos com deficiência na escola. A colaboração na escola pode ser exercida de várias formas incluindo o estabelecimento de redes de apoio através de parcerias com outros setores da comunidade como a saúde, assistência social, esporte e lazer, ou através de parcerias entre a própria equipe escolar, entre o professor da classe comum e o professor especializado. Friend (2002) ressalta várias recomendações sobre ideias específicas e estratégias para promover práticas colaborativas nas escolas, a primeira e mais fundamental seria levar professores e administradores ao entendimento de que a colaboração é uma parte importante, crítica do funcionamento da escola para se prolongar a uma comunidade comum.

Walther-Thomas, Korinek e Mclaughlin (1999) abordam questões sobre o desenvolvimento de relações colaborativas e mecanismos para criar e melhorar as redes de apoio colaborativo. Esses autores concordam que as comunidades colaborativas são de extrema importância para os alunos com necessidades educacionais especiais ou população de risco. Quando se estabelece uma cultura colaborativa de suporte numa educação mais exclusiva, a principal mudança acontece com os profissionais da escola, ou seja, mudança significativa nos papéis dos membros dos grupos. Entre outros aspectos, os autores enfatizam que líderes de todos os níveis (estado, município, escola) têm um papel ativo mobilizando e motivando os participantes, estabelecendo direção, apoiando mudanças e compartilhando decisões. Referem-se a uma visão clara, bem definida entre os administradores, professores, especialistas, estudantes e famílias, de que o futuro da escola deveria ser um senso comum.

Federico, Herrold e Venn (1999, p. 76-82), relatam uma experiência de sucesso envolvendo o co-ensino, que ilustra que um programa bem-sucedido de inclusão requer um compromisso total do diretor. Segundo os autores, os professores da educação especial e regular não podem sustentar as responsabilidades de uma classe inclusiva por si próprios. Todas as pessoas envolvidas na experiência de inclusão devem se dedicar para fornecer educação com excelência para todos os alunos.

Ripley (1997) afirma que colaboração envolve compromisso dos professores que irão trabalhar juntos, dos administradores da escola, do sistema escolar e da comunidade. Envolve também tempo, suporte, recursos, pesquisas, monitoramento, e, acima de tudo, persistência. Contudo, a maior questão é o tempo – tempo para planejar, tempo para desenvolvimento e tempo para avaliação. Os planejamentos devem prover oportunidades de desenvolvimento de pessoal para encorajar professores e diretores a participar em classes, workshops, seminários, e/ou conferências profissionais na forma de ensino cooperativo. Dentre as possibilidades de colaboração na escola, o trabalho do professor especializado em parceria com o professor comum ganha destaque na educação infantil. A educação especial, que sempre teve um caráter substitutivo, passa a ter um caráter complementar no modelo de educação inclusiva. A política educacional brasileira prevê o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência como forma de apoio ao trabalho escolar, devendo ser oferecido por professor especializado em período inverso ao da escolarização do aluno. O professor especializado em educação especial, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), deve, entre outras atribuições, apoiar o professor da classe comum. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo

processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2007, p. 16).

Historicamente, o professor comum e o professor especializado trabalharam separadamente em virtude do modelo segregativo destinado aos alunos com deficiência, de forma que um trabalho colaborativo não faz parte da nossa experiência profissional. No entanto, a literatura tem apontado a colaboração como um meio eficaz para construção de escolas inclusivas. O desafio posto é criar modelos de colaboração em que o professor comum, com sua experiência na tarefa de ensinar e no manejo da classe, e o professor especializado, com experiência nas especificidades relacionadas às deficiências, unam esses saberes em prol do desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos. O trabalho de colaboração não se destina apenas a favorecer aos alunos com deficiência, mas beneficia a todos os alunos. Construir uma prática flexível capaz de atender as diferenças individuais e oportunizar outras formas de aprendizagem a todos os alunos promove um ambiente educacional democrático e justo, além de promover a prática reflexiva do professor, elemento indispensável para o novo paradigma que a educação inclusiva aponta. A aprendizagem ocorre quando existem colaboração e interação positiva entre alunos e professor. Assim fica mais fácil o professor oferecer oportunidades para desenvolver as potencialidades de seus alunos, favorecendo uma eficiente adaptação e ação sobre o aprender. Essa interação pode não acontecer por vários fatores como o desconhecimento das condições cognitivas, físicas ou sensoriais dos alunos e as pessoas envolvidas neste processo (aluno, professor e família) experimentam a sensação de frustração e fracasso. Se as estratégias de ensino não forem revistas e modificadas, o aluno acaba sendo rotulado e sua aprendizagem fica comprometida. Neste momento, a colaboração entre o professor especializado e o professor comum pode transpor barreiras e qualificar o trabalho pedagógico. A prática colaborativa requer alteração na estrutura da escola de forma a modificar uma cultura de trabalho isolado entre os professores e criar uma cultura em que os saberes são compartilhados para favorecer a aprendizagem de todos os alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola comum é, por excelência, um ambiente capaz de formar gerações com concepções diferentes sobre o outro, cidadãos com experiências singulares de convivência com o que há de mais humano em nós, portanto devemos nos cuidar em

relação a nossas diferenças. O preconceito, a estigmatização, discriminação, são comportamentos aprendidos. A criança não nasce preconceituosa o meio é que a faz. Quando ela chega em um espaço escolar em que as diferenças são bem-vindas, vai aprender de forma natural a valorizar o outro por aquilo que ele é, que é capaz de realizar. Aprenderá que não há limites para a aprendizagem humana e que a imposição de limites denuncia a limitação de seu autor. Desta forma, pensar em mudança de paradigma e em consequente transformação da escola em inclusiva implica no reconhecimento de que a educação infantil é o primeiro espaço em que as mudanças devem se efetivar. A construção de um ambiente inclusivo propicia condições para que todos os envolvidos no processo educacional possam dirigir a atenção sobre si mesmos e escutar o outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

Brasil. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em. Acesso em: 21 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1995.

ZANATTA, E. M. Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. 2004.

SEKKEL, M. C., CASCO, R. Ambientes inclusivos para Educação Infantil: considerações sobre o exercício docente. In: FRELLER, C., FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. **Educação inclusiva: percursos na educação infantil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

CAPÍTULO 14: AS POSSIBILIDADES DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS

Adriana Paiva Ferreira⁴⁰

Eliete Ourives Pouso⁴¹

Alessandra Glaucia Castilho da Silva⁴²

Solange de Azevedo Carrera Oliveira⁴³

RESUMO

A Literatura infantil nos permite vivenciar diferentes contextos e realidades, não se preocupa em transitar entre o real e o fictício, nos deixa sonhar, imaginar e criar. Devido suas diversas possibilidades de conhecimento, ensino aprendizagem, tem sido um dos principais incentivos de leitura nas séries iniciais. Nas escolas observa-se que os professores têm demonstrado cada vez mais interesse em colocar as práticas de leituras nos planos de aula e ações pedagógicas, estimulando os alunos ao hábito da leitura. Atualmente a maioria das escolas e creches já dispõem de uma certa quantidade de livros literários para manuseio dos alunos. De acordo com o contexto histórico, por muito tempo a literatura infantil não era acessível, chegando no Brasil apenas no século XVIII. Ainda hoje é restrita a um determinado público, nas escolas por falta de verbas disponíveis para a educação, principalmente nas áreas mais carente da comunidade, o acesso a literatura nas escolas ainda é insuficiente. Está pesquisa de cunho qualitativo, bibliográfica e de campo, em cada fase tivemos a oportunidade de compartilhar diferentes conhecimentos, seja de maneira teórica e na vivência no ambiente escolar dialogando com professores, gestores e comunidade sobre as práticas pedagógicas, tendo como o manuseio obras literárias em sala de aula, as possibilidades que literatura trás para a vida das crianças tornando-as cidadãos com o desenvolvimento cognitivo mais aguçado, melhoria na comunicação oral e verbal, questionam e observam a sociedade com olhar crítico.

Palavra-Chave: Literatura Infantil; Ludicidade; Imaginário.

⁴⁰ Licenciada em Pedagogia, UFMT / Universidade Federal de Mato Grosso. Especialista em Educação Especial /AEE -Atendimento Educacional Especializado, Faculdade INVEST de Ciências e Tecnologia. E-mail: adriufmt@gmail.com

⁴¹ Licenciada em Pedagogia, UNEMAT/ Universidade Estadual do Mato Grosso. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, UNISSERA / faculdade de educação de tangara da serra. e-mail: elieteopouso@gmail.com

⁴² Licenciatura em Pedagogia. Faculdades Integradas Mato - Grossenses de Ciências Sociais e Humanas. Faculdade das Águas Emendas. E-mail: alessandrastilho.75@gmail.com

⁴³ Especialista em PROEJA, IFMT / Instituto Federal do Mato Grosso. Especialização em Gestão Pública: Especialização em Gestão de Sistemas e Serviços de Saúde. PROEJA, UFMT/ Universidade Federal do Mato Grosso. E-mail: socarrera@hotmail.com

ABSTRACT

Children's Literature allows us to experience different contexts and realities, it is not concerned with moving between the real and the fictional, it lets us dream, imagine and create. Due to its diverse possibilities of knowledge, teaching and learning has been one of the main incentives for reading in the early grades. In schools, it is observed that teachers have shown more and more interest in putting reading practices in lesson plans and pedagogical actions, encouraging students to the habit of reading. Currently, most schools and day care centers already have a certain amount of literary books for students to handle. According to the historical context, children's literature was not accessible for a long time, arriving in Brazil only in the 18th century. Even today it is restricted to a certain audience, in schools due to lack of funds available for education, especially in the poorest areas of the community, access to literature in schools is still insufficient. This is a qualitative, bibliographic and field research, in each phase we had the opportunity to share different knowledge, either in a theoretical way or in the experience in the school environment, dialoguing with teachers, managers and the community about pedagogical practices, having as the handling literary works in the classroom, the possibilities that literature brings to children's lives, making them citizens with a more acute cognitive development, improvement in oral and verbal communication, question and observe society with a critical eye.

Keyword: Children's Literature; playfulness; Imaginary.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo mostrar a amplitude da Literatura Infantil e suas contribuições para processo de ensino aprendizagem no desenvolvimento da língua e linguagem das crianças. Através desta pesquisa observaremos que as crianças que leem terão mais facilidade em lidar com diferentes contextos sociais e culturais.

Os estudos bibliográficos com vários autores que nos ajudam a refletir e entender o contexto histórico da literatura infantil em suas diferentes dimensões, a autora ZILBERMAN (2014, p.23) nos relata sobre “a importância do contato das crianças com os livros literários”. Monteiro Lobato, inovador na forma de trabalhar com a imaginação infantil. Olavo Bilak referência na literatura como ponto de reflexão, atuação e expansão da literatura, fundador da academia brasileira de letras. A Cecília Meireles professora preocupada com o ensino e os livros didáticos em 1924 publica o seu primeiro livro infantil. Esses autores e outros contribuem para as discussões e análises desenvolvidas neste artigo.

A escola desempenha um importante papel de expansão e acesso, de acordo com a constituição federal 1988, que todas as crianças têm o direito de obter conhecimento,

através do acesso à educação, formal. Dessa forma os recursos que recebem e a implantação da literatura como parte primordial do ensino básico, presente na base nacional curricular comum, a maioria das escolas e creches tem suporte para possibilitar, o conhecimento por meio das histórias, contos e fábulas presentes na literatura infantil, oportunizando as crianças a conhecerem outras fontes de histórias além dos pais e professores.

As mudanças no âmbito mundial e nacional, faz com que seja repensada as práticas pedagógicas, principalmente na educação infantil, a criança não é uma tabua rasa ela é dotada de conhecimento e imaginação portanto ao ter acesso a literatura infantil, conseqüentemente irá se desenvolver cada vez melhor em suas ações educacionais e cotidianas.

Ressalta-se que o campo literário é amplo, com livros que atende a diferentes gostos e perspectivas, contendo boas histórias, artes e potencialidades que despertam na criança o envolvimento com o texto e personagens. De acordo com Fernandes (2003) podemos afirmar que,

Há uma necessidade de ser aplicada desde muito cedo, no cotidiano das crianças, de preferência os livros que correspondem a sua idade. No processo de ensino/aprendizagem das series iniciais de zero a cinco anos de idade, a Literatura infantil tem sido garantida pelas escolas e creches, pois no clico escolar o aluno está em pleno desenvolvimento, construindo gradativamente sua oralidade, o cognitivo e a convivência social.

Por meio da literatura é importante que pais e professores sendo os principais formadores da criança que elas brinquem, interajam e se identifiquem com as diversas leituras, não somente em sala de aula, mais em sua casa juntamente com famílias e amigos. Logo se tornaram pessoas que respeitem as diferenças culturais, aprendendo a viver com a diversidade existente no cotidiano.

A literatura infantil por muitos anos não foi vista como uma motivação para as crianças, pois, a maioria dos livros eram traduzida apenas para adultos. Esse contexto da literatura é dividido em três grandes marcos histórico, primeiro quando o processo de alfabetização que acontecia apenas em Portugal no século XIII, veio para o Brasil com D. João VI, conforme ARROYO (2011, p33), “em seu longo reinado, como parte da República, os livros mais correntes entre as crianças, eram apenas para fins didáticos, a iniciação literária provinham de Portugal”. Mas devido ao novo contexto político que o

Brasil estava passando tornou-se necessário salientar a implantação da educação formal, que também trazia influência da corte francesa, porém de acordo com os relatos sobre educação, o primeiro caso de leitura no Brasil aconteceu para formação do príncipe Pedro de Alcântara, filho de Dom Pedro II.

Nas missões dos Jesuítas, já de acesso livre por meio informal de alfabetizar os índios, tirando toda a cultura indígena, e seus conhecimentos medicinais retirados da mata, colocando suas vestis e calçando sandálias, e mudando seus hábitos alimentares. E por meio da catequese foram transformando os indígenas em homens obedientes através da religião, se tornando subísseis e mais dóceis de lidar, mas não sabiam ler e escrever seus próprios nomes. (HILSDORF, 2005)

Com a chegada de grandes indústrias e suas tecnologias os proprietários foram percebendo que era necessário que os seus funcionários precisassem saber ler, escrever, fazer pequenas contas e assinar seus nomes, então a alfabetização deles eram somente aprender fazer cálculos pequenos e escrever seus nomes e assim ficou por muito tempo e com isso não podiam nem mesmo reclamar os direitos de trabalhador que lhes eram negados.

Assim teríamos ainda muitas lutas pela frente com a educação, acesso escolar e conhecimento literário, até surgir a primeira biblioteca do colégio jesuítas em 1811 a primeira biblioteca pública, a poetisa Cecilia Meireles foi a criadora da primeira em biblioteca infantil em 1834 a biblioteca durou somente quatro anos porém a poetisa continuou a se escrever para o público infantil.

Com a chegada de livros literários criou-se em algumas escolas e creches uma sala conhecida por brinquedoteca que possibilita o contato dos alunos de zero a cinco anos com os livros e elas passaram a conhecer um mundo fantasioso cheio de ilustrações e contos onde podem usar imaginação, pois, mesmos os que não estão frequentando a sala de aula, acesso por meio de irmão, vizinho, internet, rádio a informação que serve para estimular esse pequeno leitor.

2 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA LITERATURA

Devido ao grande índice de analfabetismo funcional de interpretação de textos porque a maioria dos alunos consegue somente decodificar palavras, pensando nessa

realidade abordaremos a literatura infantil de zero a cinco anos, nessa idade começa o conhecimento, a criança quanto mais contato tiver com os livros isso irá aguçar a imaginação, curiosidade a oralidade e o desenvolvimento cognitivo. Estimular a criança à leitura e imaginação de histórias é um grande passo para as crianças se tornarem cidadãos críticos, pois não serão facilmente manipulados a fim das escolhas deles não ser superficiais, Pois através do envolvimento nos debates onde as fábulas infantis se refletem na moral e na ética ajudando as crianças a pensarem e distinguir entre o certo e errado, o bom e o ruim, onde os valores culturais não se percam e sejam repassados nas próximas gerações. As histórias infantis nos fazem refletir se a criança que escuta muitas histórias será um grande pensador, um bom leitor e observador crítico.

De acordo com VYGOTSKY (1962-1978) ao falar da teoria do desenvolvimento por faixa etária, nos mostra que se inicia aos dois anos de idade a criança começa a falar, imaginar, criar situações e argumentações próprias. Onde na creche e na escola começa os trabalhos pedagógicos, nessa fase já se percebe que a criança, terá uma dificuldade ou não de aprendizagem. Para que essa criança desenvolva leitura com oralidade e fundamental que na família tenham bons contadores de histórias onde contam com entonação da voz e gesticulação, dramatizando a história onde a imaginação começa a florescer dentro da criança, como exemplo as histórias folclóricas, adivinhações, contos, cantigas de rodas e assim os iletrados começam a decodificar o som das palavras fonemas obtendo o gosto pela leitura. Essa pesquisa vai impactar diretamente nos alunos de series iniciais e vai resgatar o prazer pela leitura.

O método utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa é qualitativo, pois temos como objetivo compreender o uso da literatura infantil voltado para educação infantil de zero a cinco anos, a fim de refletir sobre a importância de propiciar e desenvolver estímulos a leitura. Sabe-se que toda pesquisa na área da educação visa melhorias para o processo de ensino aprendizagem.

A pesquisa exige um estudo bibliográfico buscando melhorias para o desenvolvimento e entendimento do contexto através das leituras. Dentre as autoras utilizadas para um entendimento melhor sobre a literatura utilizamos ZILBERMAN (2014, p.09), levanta a questão de “como e porque ler”, em um ambiente pouco explorado na educação infantil, como deve ser trabalhada de maneira prática para os alunos busquem auto identificação na literatura. ARROYO, em seus estudos propõem “como estímulo a

biblioteca infantil, e a brinquedoteca como espaços que permitem a exploração da literatura como a ludicidade no imaginário infantil através de diferentes artes”. REGO (2013) nos mostra uma “visão da alfabetização e letramento possível através da literatura infantil como fundamental para esse processo de ensino aprendizagem construtivista”.

GIL (2017) trata sobre “o processo de entrada no campo como algo crucial”. Percebemos que a pesquisa de campo foi necessária para levantar dados estruturados, e durante a estadia em campo observamos que o apoio familiar e estímulo dentro da área escolar é muito importante para o desenvolvimento cognitivo alunos. Aconteceu em outubro de 2018.

2.2 AS práticas de leitura e a literatura na educação

A autora Magalhães Pinto (1916) foi uma educadora, referência no ensino e na literatura infantil, por pensar na realidade e no folclore do Brasil trazendo esse contexto para a literatura através de canto, histórias e brincadeiras, contribuindo para o desenvolvimento intelectual das crianças, ela foi a primeira a indicar livros para infância brasileira, e assim começou a segmentação dos livros por faixa etária. A autora, durante o século XX, período em que o papel da mulher era pouco significativo para os conhecimentos políticos da época, utilizou-se de materiais folclóricos para a elaboração de livros didáticos, fazendo a correlação da literatura, com a educação escolar e os velhos conceitos sobre a infância.

Podemos citar algumas obras de referência na literatura infantil, escritos pela autora Magalhães Pinto (1916), que contribuíram para o desenvolvimento e expansão da realidade cultural e folclórica do Brasil, e oportunizaram as crianças um contato com a realidade local. Escreveu os primeiros livros ilustrados para audição e análise de imagem: João Felpudo, O Menino Verde, Viagem numa casquinha de noz, Aves do Brasil, Mamíferos do Brasil, Aventuras de Hilário, Cristóvão Colombo, Ride de Comigo. O anjo da Guarda, João Patusco, entre outros. Esses livros uma vez lidos permanecem na memória e na história das crianças, por se tratar da realidade social do Brasil muitos leitores conseguem identificar e vivenciar a história contada.

A leitura é uma forma de vivenciar por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar. Principalmente em se tratando das crianças, que por terem liberdade de imaginar, utilizam-se das histórias e contos para aprenderem e desenvolverem cada vez mais o seu processo cognitivo, sua identidade, ações possibilitadas através de livro lidos durante a infância, que

permanece na memória das crianças, e alguns guardam a lembrança até a fase adulta, estes livros iram ser responsáveis por bons momentos aos quais as pessoas não se cansaram de regressar, temos alguns exemplos como os Gibis, as histórias do sitio do pica-pau amarelo, entre outros livros que as crianças gostam de ler, ouvir, e folhear. A leitura deve ser gostosa prazerosa que desperte a curiosidade o questionamento sobre a sociedade e sua cultura, a criança que é estimulada a leitura terá uma postura diferenciada, ela saberá questionar sobre determinados assuntos perante a sociedade em que vive, colocara suas próprias ideias e convicções, por isso ela sempre terá um livro de cabeceira, porque tudo que a criança ouve, lê fica registrado em sua memória. (ZILBERMAN, 2014, p.13)

De acordo com Fernandes (2003, p.70), “o livro deve ser manuseado, para que a criança se familiarize com ele, e ele passe a fazer parte de sua vida”. O livro, dado o seu conteúdo, possibilita ao leitor situar-se no mundo e o auxílio a interpretar a realidade e os acontecimentos que o cercam, de maneira crítica, reflexiva e consciente.

Os textos são renovados não apenas porque temas e seres tradicionais da literatura infantil aparecem numa condição diferente e transformadora, mas também porque as mudanças são lideradas por mulheres que, de um jeito ou de outro, se rebelam contra papéis previamente fixados, situações convenientes ou deveres consolidados pelo tempo. Pode-se entender por que a narrativa traz marcas da fábula: a personagem, que não tem nome, sendo apenas designada pela função política, passa por uma lição de vida, transmitida por tabela ao leitor.

A literatura infantil, atualmente ainda em seus moldes é limitada a um determinado público, não podemos dizer que são acessíveis a comunidade e a maior parte da sociedade, os livros principalmente voltados para o entretenimento e conhecimento pessoal, são caras e escassas. Voltado para essa falta de acesso que os escritores buscaram meios de inserir a literatura voltada para a realidade brasileira. Curiosamente, foi preciso o Brasil ir mal, para então a literatura infantil crescer e aparecer, ajudando o país a se recuperar do percalço políticos e culturais A transformação, por sua vez, não se fez tão somente por obra e graça dos agentes envolvidos com a literatura.

O governo até os dias atuais encontra dificuldades para lidar com investimentos para incentivar o financiamento dos escritores brasileiros para que mais pessoas tenham acesso, porém atualmente, há pouca credibilidade com a população em geral, atendendo apenas a classe dominante. Entretanto a literatura ainda não é acessível para todos, principalmente o acesso a livros literários, muito dos conhecimentos disponíveis são apenas para filhos de famílias de posse e status financeiros.

De acordo com Rego (2006, p.2), “a importância das práticas sociais de leitura e escrita também teve o suporte dos estudos que no âmbito da linguística e da psicolinguística enfatizaram as diferenças entre as modalidades”. Quando a criança é estimulada desde muito cedo, a ter o contato com histórias de conto de fadas, lendas, gibis, ficam mais curiosas e envolvidas para saber o porquê, o que aconteceu, e são estimuladas a desenvolver a sua oralidade, a pensar, a sonhar, e com isso se tornar um cidadão de experiência com livros.

Nesse processo realizado através da leitura é possível também saber as suas dificuldades com a aprendizagem, para alguns pesquisadores essa é uma boa maneira de ensinar, saindo do método tradicional que muitas vezes trabalhar com alfabeto, letras soltas sem consequentemente as crianças desenvolvem de maneira mais lenta a capacidade de refletir sobre os fonemas, frases e até mesmo texto.

O letramento é fundamental na vida do aluno onde irá desenvolver a leitura com segurança, criar sua própria autonomia. Sendo que a criança já vem para uma sala de aula com uma bagagem de sua cultura que vivencia em sua família e amigos, exemplo: quando a criança aprende uma receita de um bolo, uma melodia, brincadeiras, músicas, histórias ou lendas contadas por seus pais ou avós.

Os estímulos são fundamentais para leitores, muitas vezes iletrados são a imaginação e, os sentidos. Estimular o tato nas texturas de um livro com desenhos ásperos em florestas. Trabalhar com o olfato colocando os alunos para sentir o cheiro da terra molhada, as flores, para saberem os diferentes aromas, são exemplos que podem ser feitos. Além disso, pode-se ajudar a criança a ter uma outra visão dos animais com identificação nas músicas das fabulas, rimas. A exemplo dos versos: “Quem tem medo do lobo mau? Ele é um cara legal”. Onde cria-se uma outra visão sobre o lobo.

Na leitura dos livros infantis, o professor pode explorar, por meios didáticos, não só a imaginação através das ilustrações, mas o senso crítico democrático das crianças, criar meios didáticos de explorar as letras, fonemas, silábicas e chegar às formações das frases, o aluno vai se tornar um leitor ativo.

Em casa ele vai dar um retorno a leitura dividindo com o irmão e amigos e se tornara um elo, formando leitores críticos e democráticos. As crianças que têm estímulos de leitura precoce ou já está presente na rotina familiar são leitores investigativos, críticos

e questionadores. A criança que ouviu história desde cedo, que tem o contato direto com os livros e que é estimulada por amigos, vizinhos e familiares, certamente essa criança terá um desenvolvimento cognitivo favorável ao seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura por ser estimulada desde pequenina com métodos significativos de ensino-aprendizagem.

Com essa identidade que ocorre nas obras literárias brasileiras houve um processo de maior aceitação desses livros dentro da sua faixa etária o pioneiro deles é Olavo Bilac, Cecília Meirelles e Monteiro Lobato. Toda obra literária infantil possui algumas características em comum, embora exceções existam, no Brasil, o mais importante escritor infantil foi Monteiro Lobato. Escritor e editor brasileiro pré-modernista, contando a realidade brasileira, a sociedade se identificou com as suas histórias. Destacando-se nos gêneros conto e fábula. Dentre suas obras, destacam-se o Sítio do Pica-pau Amarelo, com tamanha relevância em suas obras literárias, deixou registrado reflexões que ecoam nos dias atuais: que a moral da história deve conter valores éticos e morais dentro da fábula onde se desenvolve a identidade da criança dentro das leis.

2.3 Reflexões sobre a literatura infantil na atualidade

A literatura infantil, segundo ARROYO (2014) foi a complementação a reação nacional ao enorme pré domínio da literatura didática e literatura infantil que vinha de Portugal em obras originais e traduzidas manifestou-se isoladamente algumas regiões mais desenvolvidas no país. Foi particularmente na área escolar que ela começou passando a dar exemplo de inconformismo pleno nas áreas de tradução e assim começa os problemas de alguns professores que cuidavam de uma literatura escolar original; e assim a reflexão de autores brasileiros simplesmente reproduzia o que os outros já haviam feito anteriormente.

Começou-se então a difundir dois vocabulários na pedagogia brasileira: leitura escolar e literatura infantil brasileira, sendo cada uma delas com suas características e determinada significação, pois a literatura infantil como era traduzida tinha dificuldade na assimilação de palavras ou expressões culturais trazidas pelos imigrantes. Em geral o livro estrangeiro nem sempre teve aceitação e aplicação no Brasil, pois a tradução não tinha identificação social com a nossa realidade.

Somente no início do século XX, através da autora Magalhães Pinto (1916), começou-se a pensar-se em contos populares, referências de parlendas sem exclusão e didática dentro da literatura escolar e assim as crianças passaram a se envolver com a cultura folclore de forma recreativa que caberá na rubrica de literatura infantil, o cinema, rádio, televisão, também são instrumentos lúdicos porém diretamente não poderá desenvolver na criança o sentido de criação imaginação e formação rubrica propiciada pela literatura infantil; que é um ensaio de tradição oral como contar a história em rodas de conversas como reproduzir a história em um teatro e uma expressão evolutiva a literatura infantil com sua acepção ampla defendida por Peixoto em (1923) que afirma a necessidade de “ensinar a ensinar ensaios da pedagogia aplicada a educação nacional”. E começou a pensar-se em didática, metodologias de estímulos a esses leitores letrados.

Segundo a afirmação de Zilberman (2014, p.9), “o ensino primário se tornou obrigatório, na década de 1930 e a disciplina relativa ao estudo da língua e da literatura chama-se português, constituindo seus principais conteúdos a aprendizagem da gramática e o conhecimento dos escritores mais importantes da literatura em língua vernácula”. Na década de 1970, o país não estava preparado para isso e alguns docentes foram instruídos de modo apressado, através de curso intensivo patrocinado pelos governos federal e estadual. Isso aconteceu devido à tamanha procura por matrículas e as salas de aulas ficaram assobradas de alunos. Mesmo com regulamentações posteriores, a situação não mudou muito: até hoje, muitos professores não estão suficientemente aparelhados para assumir tarefas didáticas, razão por que tendem a se escorar no livro didático, que lhes oferece lições acabadas. Como consequência o aluno não aprende e sim decora tudo que foi passado nas atividades, e assim se tornará um aluno de cópias.

A falta de preparo e conhecimento, faz com que a formação dos alunos, não aconteça a sequência didática, trabalhada com a literatura com o texto, parlendas, cantigas, fábulas e livros de identificação social. Ao escrever livros destinados a crianças o autor não precisa mudar seu registro, a história continua sendo mistério, suspense e animação sem perder a essência lúdica. Podem fazer as histórias infantis seguindo todas as regras da literatura, sem sair do contexto literário, que será criado para crianças de zero a cinco anos de idade.

Ao longo dos anos, a literatura foi se adequando à cultura brasileira, graças aos escritores que se dedicaram a expandir esse vasto campo de conhecimento e histórias de

que é o composto o Brasil. Poder-se-ia dizer que foi uma revolução em dobro: a literatura se modificou, e isso ocorreu por força das lideranças dos movimentos folcloristas do país. Fadadas pela tradição de traduzir fragilidade e dependência, elas começaram a romper esse padrão; e acabaram por introduzir outro paradigma, na condição de porta-vozes da liberdade e da rebeldia, mesmo quando conscientes de que os limites acabariam por dobrar e vencer algumas das iniciativas.

Não por outra razão a história da literatura infantil brasileira recorreu a temática, figuras e processos de conto de fadas desde seus começos. Contudo, na sequência, os escritores começaram a pesquisar caminhos menos dependentes da tradução europeia, como que nacionalizando a vertente. Afinal, se esse veio se consolidou na Europa graças ao olhar dirigido à matéria folclórica, os autores, com razão, resolveram encaminhar a atenção para esse elemento, só que privilegiando o que estava enraizado em nossa história. (ZILBERMAN, 2014, p.92)

Os livros destinados as crianças na faixa etária, esses livros deverão ser bem elaborados com ilustrações, figuras e cores quem sejam bem atrativos para chamar atenção e estimular a criança querer folhear, pegar, colocando-as a pensar como são feitas as histórias que são contadas para elas. A imaginação delas fica aguçada para saber, por exemplo, como na história do Sítio do Pica Pau Amarelo tem um jacaré (Kuka) que fala e faz feitiço com um caldeirão.

Em 1980, notou-se que havia novas concepções na alfabetização, sobre a qual foram feitas pesquisas e viram que esta tinha necessidade da leitura e da escrita. REGO (2006, p. 1) observa que, “a partir de 1980, a alfabetização escolar no Brasil começou a passar por novo questionamento, porém o foco das discussões era a emergência em criar novos movimentos e pesquisas para a aprendizagem efetiva dos alunos”. A pesquisa já indicava um déficit não só de analfabetismo, mas de pessoas que só escreviam e não compreendiam o que escreviam, entendiam que era somente um signo, precisavam assinar o nome, e não se estimulava os alunos a serem críticos.

Sendo assim, aprender somente a assinar os nomes não seria uma alfabetização e sim um reconhecimento de símbolos. As consequências viriam ao longo da vida, ao se tornarem adultos, e, pois, como conseguir o emprego ou recorrer aos seus direitos de cidadãos se não sabem como funcionam as leis do nosso país. Por exemplo: muitos trabalhadores rurais vão atrás de um emprego e, quando encontram, não procuram saber de seus benefícios. Somente assinam seus nomes e acham que está correto, sendo que não sabem ler o que realmente estão assinando.

Mas de uma maneira geral, trata-se de uma visão comportamental da aprendizagem que era considerada de natureza cumulativa, baseada na cópia, na repetição e no reforço. A grande ênfase era nas associações e na memorização das correspondências fonográficas, pois se desconhecia a importância de a criança desenvolver a sua compreensão do funcionamento comunicação do sistema de escrita alfabética e de saber usá-lo desde o início em situações reais de comunicação (REGO, 2006, p.1).

Observa-se culturalmente no Brasil que a maioria das famílias, ainda não têm hábito de ler. Mas, se a mãe desde a gestação começasse a aguçar a criança começaria o seu desenvolvimento com a oralidade, musicalidade, leitura, carinho na barriga, que responde as reações o desenvolvimento cognitivo. De acordo com a lei nº 13,306/2016 (A alteração veio a adequar a ECA aos artigos 4º, 29 e 30 da Lei de Diretrizes Bases da Educação - Lei ° 9.394/1996, que estabelecem que a educação infantil, creche e pré-escola) de zero a cinco anos, é uma lei atual onde a importância do desenvolvimento infantil é de extrema necessidade, para formação da identidade da criança nesse processo de alfabetização onde terá também sua própria autonomia, exemplo: essa criança se estimulada de maneira correta terá em a sua autonomia e identidade ela distinguira o certo do errado, o mau e do bem. Essa lei dará o direito a essas crianças de serem estimulados de maneira correta, terão um desenvolvimento melhor.

O texto não se limita a fotografar o cotidiano da população brasileira residente nos grandes centros urbanos; ele traduz à perspectiva com que a criança percebe o aperto dos pais, a boa intenção da professora, a fragilidade de sua condição pessoal, razão porque pode ser entendida e admirada por pequenos leitores (ZILBERMAN, 2014, p. 104).

Na maioria das vezes podemos afirmar que os problemas da falta de conhecimento não dependem somente dos professores e dos pais das crianças, mais sim dos órgãos responsáveis por fornecer os materiais didáticos, livros literários destinados as creches e escolas.

De acordo com Zilberman (2014, p.106), “o leitor pode aceitar e incorporar o conhecimento adquirido a seu repertório de saberes, mas também ser convidado a algum tipo de ação que transcenda o imobilismo a que são jogadas as personagens”. Bem-sucedida mesmo quando expõe os limites da representação, dando margem ao aparecimento de novos gêneros literários, a literatura infantil colocou heróis mirins na posição de protagonistas e direcionou a leitura para horizontes mais amplos, como a narrativa policial, aventuras com a imaginação e de investigação, com as quais as crianças tenham a liberdade de brincar e aprender.

No Brasil, segundo REGO (2006, p.7), “foram poucos os estudos que se preocuparam em investigar empiricamente os efeitos produzidos pelas inovações pedagógicas introduzidas na alfabetização”. A alfabetização não tinha muita importância, porque não viam efeitos positivos em uma inovação na área da pedagogia, não viam como a leitura ou a escrita poderiam ajudar no desenvolvimento da criança em series inicial, com os avanços das pesquisas sobre a metodologia a ser aplicada em sala de aula.

De acordo com Meirelles (2016), ressalta-se o quanto é importante a imaginação, a literatura é uma arte verbal na qual envolve uma representação e uma visão de mundo que estão centralizadas no criador de literatura, onde este retira elementos do mundo para ajudar o leitor a estruturar seu universo cultural. “Uma cultura constitui um corpo complexo de normas, símbolos, mitos e imagens que penetram o indivíduo em sua intimidade estruturam os instintos, orientam as emoções” (Morin apud Filho, 2007, p. 33). Dessa maneira podemos estimular a criança tornar-se crítica com relação ao contexto social. As vezes a assimilação de cores é colocado como uma forma de representação, a construção de desenhos, a música e as brincadeira podem contribuir para esse processo de aprendizagem.

Quando a criança ouve ou lê uma história e é capaz de comentar, indagar, duvidar ou discutir sobre ela, realiza uma interação verbal, que neste caso, vem ao encontro das noções de linguagem de Bakhtin citado por Zilberman (1992). O confronto de ideias, de pensamentos em relação aos textos, tem sempre um caráter coletivo, social e expansivo de pensamentos e ações. A compreensão e sentido daquilo que o cerca inicia-se quando os bebês, nos primeiros contatos com o mundo, através dos sons, odores, toque, paladar, de acordo com Martins (1994), são os primeiros passos para aprender a ler. Ler, no entanto, é uma atividade que implica não somente a decodificação de símbolos, ela envolve uma série de estratégias que permite o indivíduo compreenderem o que lê. Através da literatura infantil, podemos cada vez mais estimular essa leitura.

Para Fernandes (2003, p.68) “a boa leitura promove na criança o desenvolvimento de atitudes de admiração pelo que é bom e belo, facilita a compreensão dos seres humanos e do mundo do seu entorno, e a compreensão de si mesma”. A literatura infantil é importante também por fornecer conhecimentos distantes no espaço e no tempo, por enriquecer experiências.

2.4 OS educadores estimularem a imaginação das crianças através da literatura.

O professor poder desenvolver diferentes atividades em sala de aula colocando os alunos para trabalhar a oralidade, depois que o educador realizar uma determinada atividade sendo música, poesia, rima em forma de textos, entre outras possibilidades, ela poderá juntamente com essa atividade colocar textos fatiados, ou embaralhados para os alunos colocarem em ordem, realizando assim um trabalho em grupo nessa atividade coletiva todos poderão construir sua própria leitura, e um aluno ajudando ao outro. Lauriti e Cristal (2013, p.23) ressaltam que “a leitura feita pela professora tem como finalidade o desenvolvimento da escuta e da concentração nos alunos”. Este tipo de leitura deve valorizar o diálogo espontâneo e crítico entre aquele que lê e aquele ouve.

Os alunos podem improvisar a partir de uma música ou de uma história, os jogos de improvisação podem ser realizados de diversos materiais, até mesmo o uso de instrumentos confeccionados. O professor pode aproveitar situações de interesse do grupo, transformando-as em improvisações musicais. Observando e aprendendo com a sonoridade dos materiais e suas possibilidades no tempo e no espaço, permitindo que as crianças conheçam diferentes conceitos.

De acordo com os autores Zacarias e Palma citado por Zulim (2011, p.14) “ler com os alunos e para os alunos: são duas atitudes positivas que colaboram para o leitor”. A afirmação implica em um professor leitor que, ao abrir espaços de leitura literária em sala de aula, utiliza também ele esse espaço para ler. E assim instiga a turma ler mais um livro, seja pelo título, seja porque é visto como exemplo. Além disso dispensar um tempinho no início, ou no final da aula, ou mesmo antes de liberar a turma para o intervalo, lendo aos alunos conto, uma crônica ou um poema bem capaz de encantar, também contribui, e muito para formar leitores. Os professores fazem essas leituras com os alunos logo na chegada em sala de aula que estão animados, e começam a fazer rodas entre eles para que seja feita uma leitura coletiva que todos participem e para interagir com toda a sala.

É de extrema importância que os alunos tenham esse convívio social, pois assim se tornaram cidadãos críticos, responsáveis, para cumprir seus deveres e exigir seus direitos, o livro com boas ilustrações já é um estímulo para a criança, porque ele já começa a se interessar pela leitura, ao ver um livro bem colorido e de capa bem ilustradas com desenhos em relevo, então o aluno já tem uma curiosidade, ansiedade, de querer saber a

história que aquele livro vai revelar com palavras lidas pela professora, e sendo uma leitura bem dinâmica.

Ressalta-se a necessidade de pais e professores, utilizarem a literatura no cotidiano, buscando diferentes formas didáticas e prazerosas para trabalhar a imaginação da criança colocando sempre cada história de acordo com a faixa etária, para estimular a oralidade, aguçar suas curiosidades sobre uma determinada história que está sendo contada. O educador que desenvolve essa habilidade de trabalhar, consegue interagir, mergulha no mundo imaginário juntamente com a criança, esta vai libertando os pensamentos e suas curiosidades sobre o mundo e suas culturas, livros literários ferramentas didáticas importantes que fazem com que o aluno tenha um melhor desenvolvimento cognitivo, saiba conversar e conviver de maneira compreensiva sociedade cheia de preconceitos, descobertas e aprendizados.

Assim, o comportamento da criança que ouve histórias contada por um adulto ela fica atenta a todos os detalhes, em seguida quer participar da história e até mesmo reconstruindo para reproduz para colegas ou familiares a leitura que ouviu. Outra forma de expressão acontece por gestos, desenhos e características sobre aquilo que ele ouve ou vê.

Para o autor Lajolo (2002, p.123), “outra forma de adequação e contribuição para leitura foi a inclusão de livros dirigidos à escola, de instruções e sugestões didáticas: fichas de leitura, questionários e roteiro de compreensão de texto marcam o destino escolar de grande parte dos livros infanto-juvenis”, exemplo: trabalhando textos conforme a disciplina aplicada em sala de aula, para que isso ocorra com sucesso o professor poderá colocar os alunos em grupos pequenos para desenvolver a leitura e fazer uma interpretação do texto que está sendo trabalhado no grupo.

De acordo com os autores Vieira e Fiuza citado por Mello (1995, p.151), diz que “a criança sente prazer em vivenciar a semelhança e os contrastes sonoros entre palavras, independentemente de sua significação”. Por isso, o uso de recursos como trocadilhos, onomatopéias, alterações, assonâncias, rimas, anáforas, aliados a outros fatores de ritmo, suscitam a fruição textual.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda trajetória histórica, os livros eram somente para adultos. Observamos que, nessa caminhada, as crianças não tinham acesso a livros. E nem eram estimuladas a

ler, pois se achava que elas não precisavam ter esse conhecimento. Muitas crianças principalmente de classes média e baixa serviam para serviços domésticos, juntamente com seus pais. Durante a infância a criança não tinha contato ou estímulo a fazer leitura ou ouvir uma história ou conto. Esse processo influenciava no comportamento das crianças perante a sociedade, pois não tinham bons modos ao se comunicar, a imaginação era limitada aquilo que via e ouvia dos adultos, pois nem mesmo nas escolas eram incluídas.

No século XXI, o avanço da tecnologia juntamente com a expansão da inclusão de materiais didáticos e livros literários nas escolas e creches, e com as traduções de livros para o público infantil, contando com a contribuição de grandes autores que defendem a importância da interação da criança com livros, esse mercado tornou-se expansivo e temos um grande núcleo com de diferentes livros, modelos e formatos, contendo ilustrações coloridas, sons, imagens e texturas para atrair as crianças e mesmo os adultos, aguçando a curiosidade e a ludicidade. Colaborando para que as crianças tenham mais acesso aos livros literários sendo estimuladas a decodificar, interpretar, competir, questionar, transferir, e compartilhar com outras crianças suas experiências vividas.

A literatura infantil tem o papel de transformar a criança em um pensador, analista crítico em suas atividades, refletindo sobre as decisões, seus direitos e deveres como cidadão.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABINO, Lia Copertino. **Literatura infantil na Brasil: origem, tendências e ensino.** São Paulo, 2015. Disponível em <<http://docplayer.com.br/8682229-A-literatura-infantil-no-brasil-origem-tendencias-e-ensino.html>> Acesso em 31/08/2020.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira.** São Paulo: Unesp, 2016.

BLOCK, Ana. Mercês, FURTADO. Odair, TEIXEIRA. Maria, **Introdução a estudo ao estudo de psicologia,** São Paulo: Saraiva, 2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais Curriculares Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEE, 1997. Disponível em <www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02pdf>. Acesso em 01/09/2020.

FERNANDES, Dirce Lorimier. **A literatura Infantil.** Loyola, São Paulo, 2003.

FILHO, Domício Proença. **A linguagem literária**. São Paulo: Ática, 2007.

GIL, Antônio. Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2016.

LAURITI, Thiago; CHRISTAL, Wendel Cássio (orgs.) **Literatura Infantil e Juvenil: Abordagem Múltiplas** (Pedagogia de A a Z; vol.7) - Jundiaí, Paco editorial: 2013.

MEIRELLES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Saraiva, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume III. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 01/09/2020.

NASCIMENTO, Zilda. **A importância da leitura no desenvolvimento infantil** - Americana: UEC, 2006. Disponível em <<https://mail.google.com>>. Acessado em 01/09/2020.

OLIVEIRA, Maria Alexandre. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino**. São Paulo, 2007. Dissertação (Doutorado em Educação) – curso de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042007-165512>>. Acesso em 01/09/2020.

PINTO Magalhães, **Cantigas das Crenças do povo e danças populares**. São Paulo: Francisco Alves. 1916.

REGO, Lúcia. **Alfabetização e letramento: refletindo sobre as controvérsias atuais**. São Paulo: 2006. Disponível em <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me03176a.pdf>> Acesso em 31/08/2020.

REGO, Teresa. **Vygotsky: Uma perspectiva histórica – cultural da educação**: São Paulo. Editora Vozes, 2018.

VIEIRA, Adriane Silene; FIUZA, Marina Miranda. **Literatura infanto-juvenil**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A. 2017.

VYGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZACARIAS, Iraci Lopes, PALMAS, Rejane. **A importância da literatura para o desempenho escolar, o crescimento intelectual e a emancipação humana**. PALMAS universidade Estadual de Londrina dissertação. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> > acesso em 01/09/2020.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2015.

ZILBERMAN, Regina. **Como é porque ler**. São Paulo: Objetiva, 1ªed. 2014.

CAPÍTULO 15: O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Paula Dolores Marques de Souza⁴⁴

Kátia Andréia de Oliveira Brandão⁴⁵

Eliza Maria Pinto⁴⁶

Keila Sena Barbosa dos Santos Carvalho⁴⁷

RESUMO

Este texto vem trazendo um breve contexto histórico sobre a educação especial no Brasil e suas políticas educacionais, apresenta questões sobre dificuldades da inclusão no ambiente escolar sobre os direitos de uma educação inclusiva para alunos com deficiência e faz uma indagação reflexiva sobre o papel do professor na formação ensino aprendizagem destes alunos. Aborda uma questão muito importante a ser discutido como a relação familiar e a instituição de ensino foi realizada uma pesquisa bibliográfica e de observação de campo analisando um ideal de estruturas para acolher os alunos com deficiência. Em uma instituição escolar em Cuiabá. Através da pesquisa refletimos sobre desafios da escola cumprir com eficiência a proposta de inclusão e promover e desenvolver um trabalho que visa a educação para todos os alunos que se encontram nas salas de ensino regular muitos alunos com deficiências sensoriais, físicas ou mentais ao lado de crianças tidas como normais. Sendo assim observaremos ao longo do artigo que a escola é para todos, que se reconhecem, respeitando as diferenças, que busca promover a aprendizagem e atender às necessidades de iguais e desiguais.

Palavras Chave: Inclusão, Políticas Educacionais e Escola.

ABSTRACT

This text has brought a brief historical context about special education in Brazil and its educational policies, presents questions about difficulties of inclusion in the school environment, about the rights of an inclusive education for students with disabilities and makes a reflective inquiry about the role of the teacher in training teaching learning of

⁴⁴ Licenciatura em Pedagogia, INVEST/ Faculdade de Ciências e Tecnologias. Especialista em Educação Infantil Séries Iniciais, INVEST- Faculdade de Ciências e Tecnologias. E-mail: pauladoloresouza@gmail.com

⁴⁵ Licenciatura em Letras /UNIDERP. Licenciatura em Pedagogia- Instituto Superior de Educação Alvorada Plus- São Paulo. Especialista em Comunicação: linguagens, construção textual e literatura. Associação Educacional do Vale do Itajaí- Mirim. Faculdade do Vale do Itajaí – Mirim – FAVIM. Mestre em Educação para Ciências da Educação- Faculdade _UAB: Universidade Aberta do Brasil E-mail: brandaopereira@hotmail.com

⁴⁶ Licenciada em Pedagogia, Faculdades Integradas Mato-Grossenses de Ciências Sociais e Humanas e Letras. Especialista em Coordenação Pedagógica, UFMT /Universidade Federal de Mato Grosso. Psicopedagogia, ICE/ Instituto Cuiabano de Educação. E-mail: eliza31maria@gmail.com

⁴⁷ Licenciatura em Pedagogia, UFMT/ Universidade Federal de Mato Grosso. Especialista em Interdisciplinaridade na Educação Básica, ICE/ Instituto Cuiabano de Educação. E-mail: Keiger_carvalho@yahoo.com.br

these students. It addresses a very important issue to be discussed as the family relationship and the educational institution was carried out a bibliographic research and field observation analyzing an ideal of structures to welcome students with disabilities. In a school institution in Cuiabá. Through research, we reflect on the school's challenges to efficiently fulfill the inclusion proposal and to promote and develop a work that aims at education for all students who are in regular education rooms, many students with sensory, physical or mental disabilities alongside children. taken as normal. Thus, we will observe throughout the article that the school is for everyone, who recognize themselves, respecting differences, which seeks to promote learning and meet the needs of equals and unequals.

Keywords: Inclusion, Educational Policies and School.

1 INTRODUÇÃO

A História, desde os tempos mais remotos nos mostram que as pessoas com deficiências eram tidas como doentes, e ficavam escondidas dentro de seus lares, porque a família assim como a sociedade segregavam estes indivíduos, tidos como incapazes.

A educação especial no Brasil teve como marco inicial no período Imperial com a criação do Imperial Instituto do Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos e Mudos. No século XX inicia-se as atividades no Instituto Pestalozzi e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), sendo assim, uma educação assistencialista promovida por Entidades Filantrópicas sem fins lucrativos que por longo período tirando do Poder Público a obrigatoriedade.

Quando se fala sobre pessoas com deficiências e seus direitos à educação, surge a indagação sobre que tipo de educação se dá as pessoas que possuem uma deficiência, tendo em vista a diversidade de deficiências que vão desde os déficits de atenção, superdotados, as diversas síndromes e mesmo as deficiências motoras e intelectuais.

A inclusão escolar não significa desconsiderar as especificidades e necessidades educacionais de cada aluno, pelo contrário, Inclusão significa preservar os direitos dos alunos de frequentar as escolas tidas como normais ou comum para que se alcance o desenvolvimento pleno. A palavra incluir no dicionário significa compreender fazer parte, abranger, pertencer. A inclusão só é possível se houver respeito à diferença, com a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiência aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir segundo seu ritmo e possibilidades.

2 A EDUCACAO COMO UM DIREITO DE TODOS - POLITICAS EDUCACIONAIS

A partir da década de 60, os atendimentos educacionais direcionados os deficientes passam a ser regidos pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, LEI nº 4024/61, onde evidencia o Direitos aos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro de um sistema geral de ensino.

A partir da década de 70 com o aumento de número de pessoas que passaram a ter acesso à educação, houve a implantação de classes especiais em escolas públicas.

Nas últimas duas décadas, mais especificamente a partir da Declaração de Salamanca em 1994 que a Inclusão Escolar ganhou repercussão sendo tema constante em pesquisas e eventos científicos, cuja abordagem paira na perspectiva político-filosófica, bem como na forma de se implantar diretrizes presentes nesta declaração.

Dentre outros documentos que asseguram a Inclusão e permanência dos alunos com deficiência temos ainda o Decreto nº 6.571/2008 trazendo como reforço pedagógicos para os professores no que tange os desenvolvimentos dos alunos, as salas multifuncionais, onde o profissional capacitado dentro das especificidades de cada aluno ajuda no desenvolvimento de suas habilidades.

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A educação é um direito humano e deve ser colocado à disposição de todos, sendo obvia de que as pessoas com deficiência também são titulares desse direito. Em se tratando de crianças e adolescentes com ou sem deficiência, seu direito a educação só estará totalmente preenchido se: a) o ensino recebido visar ao pleno desenvolvimento e seu preparo para o exercício da cidadania, entre outros objetivos (art. 205, CF); serem ministradas em estabelecimentos oficiais de ensino, em caso do ensino básico e superior, nos termos da legislação brasileira de regência(CF, LDBEN, ECA e normas infra legais);

tais estabelecimentos não forem separados por grupos de pessoas, nos termos da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960).

O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior. Por isso o Ensino Fundamental é obrigatório (art. 208, I, CF), e o especializado, apenas preferencialmente na rede regular (art. 208, III, CF).

O atendimento educacional especializado, quando impede ou restringe o direito ao ensino comum, fere o princípio da igualdade, previsto como crime punível com pena de reclusão, há até uma norma criminal, desde 1989 (art. 8º, LEI 7.853) no Brasil.

Quando os serviços de educação especial substituem totalmente os serviços oficiais comuns, fica caracterizada negação ou restrição de direito. Toda criança ou adolescente, mesmo que apresente características muito diferentes da maioria, precisa conviver e se desenvolver com sua geração.

2.1 Princípios filosóficos pedagógicos da Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (MEC), apresenta estratégias de apoio aos sistemas de ensino, cujo objetivo é garantir o acesso do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação.

Os Decretos, Leis e Organizações Sociais (ONGs), são outros documentos oficiais importantes, visam garantir a Educação Inclusiva e torna realidade ganhando cada vez mais espaço dentro das unidades escolares, a educação especial é uma modalidade de ensino que passa por todos os níveis e etapas da educação, por meio dela crianças, jovens e adultos participam da escola com recursos pedagógicos apropriados para o seu desenvolvimento.

Conforme a Política, “para atuar na educação especial o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos na área”.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas em sala de aula comum, mas não substituem a escolarização. (BRASIL,2008, p. 10).

Sendo assim, o atendimento educacional especializado dos alunos com deficiências tem dado grande passo, impulsionando a superação das barreiras que antes os impedia de participar da escola. Este atendimento colabora no desenvolvimento do aluno com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, produz materiais didáticos e pedagógicos visando às necessidades especiais dos alunos, permitindo a ampliação e suplementação curricular.

2.2 Espaço e sujeitos da educação inclusiva – acessibilidade



Foto: Leidiany Ferreira

Consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamento, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

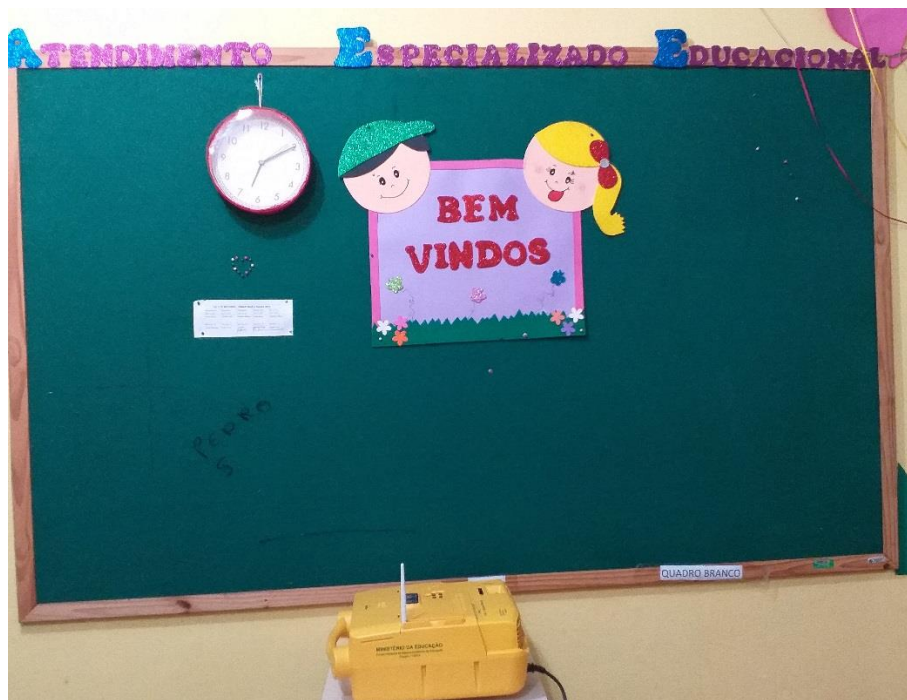
Para que ocorra a inclusão dos alunos com deficiência, o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta de AEE prevendo na sua organização:

- I- Sala de recursos multifuncionais: espaço físico mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II- Matrículas no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III- Cronograma de atendimento dos alunos;
- IV- Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V- Professores para o exercício da docência do AEE;
- VI- Outros profissionais da educação: tradutor e interprete de Língua Brasileira de Sinais, guia interprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII- Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.



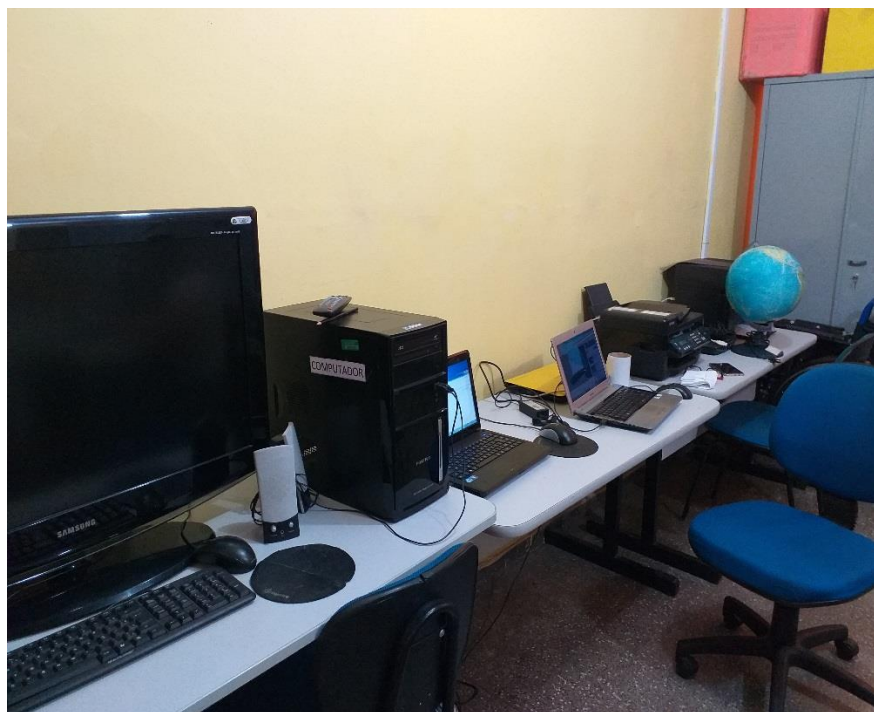
Entrada da Sala Multifuncional/ acessibilidade piso antiderrapante e corrimão.

Foto : Leidiany Ferreira



Sala de Atendimento Especializado Educacional / Datashow

Foto: Leidiany Ferreira



Sala de Recurso multifuncional/ Tecnologia Assistiva

Foto: Leidiany Ferreira



Máquina de digitar em Braille

Fotos : Leidiany Ferreira

2.3 Relação escola e família

Muito se sabe na história que em outros tempos, essas pessoas com deficiências eram tidas como doentes ou incapazes, então ficavam escondidas dentro de seus lares, sendo negado o direito de socializar com as pessoas de fora de seu círculo familiar.

A família é o primeiro e o mais importante lugar onde a pessoa com deficiência deve ter um ambiente saudável e adequado para o crescimento e desenvolvimento intelectual. É dever da família estimular a criança no seu desenvolvimento e é uma obrigação da escola incluir, promover e capacitar dentro de um ambiente educacional todo e qualquer aluno com deficiência ou não.

O aluno com deficiência deve interagir com o meio, se relacionar com os demais para que se desenvolva intelectualmente e emocionalmente. E que viver de forma isolado trará enormes prejuízos em todas as áreas. Proporcionar a troca de experiência e de aprendizagem, trará benefícios significativos tanto no seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo ampliando sua visão de mundo, tornando parte do contexto social ao qual vive. A pessoa com deficiência precisa ser vista como realmente é na sua totalidade, com suas limitações e capacidade, possuidora de direito e deveres.

Ser dadas a elas o direito de ter uma educação inclusiva, e papel da escola acolher, incluir e fazer tornar-se parte deste ambiente coletivo de diferentes realidades, cada um com suas respectivas particularidades, mas não inferiores à dos outros.

O maior desafio para a escola cumprir com eficiência a proposta de inclusão e promover e desenvolver um trabalho que visa a educação para todos os alunos que se encontram nas salas de ensino regular muitos alunos com deficiências sensoriais, físicas ou mentais ao lado de crianças tidas como normais.

A escola é para todos, que se reconhecem, respeitando as diferenças, que busca promover a aprendizagem e atender às necessidades de iguais e desiguais.

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação- 9394/96 estabelece que:

(...) todas as crianças, sempre que possível devem aprender juntas, independente de suas dificuldades e diferenças (...).

Acreditando que todos os educandos são capazes de aprender.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação pedagógica é um processo de investigação e de estudos na busca de soluções dos problemas, se deparando com inúmeros desafios, que devem ser solucionados superando os limites impostos, buscando novas estratégias para identificar as possibilidades de cada aluno para que possa aprender com os demais e superar seus próprios limites.

Em tempos de Inclusão, a formação de professores do ensino regular deve promover novas práticas pedagógicas, na organização curricular, no modo de ensinar, na concepção de aprendizagem, dentre outros componentes devem estar alinhados a novas perspectiva de inclusão, sabendo que essa nova perspectiva se contrapõe a força homogeneizadora, o que coloca todos com uma mesma deficiência sejam consideradas iguais, sabemos que cada pessoa tem sua particularidade e subjetividade própria.

Não existe uma receita universalizada, a formação dos professores do ensino regular busca resolver os ditos problemas de aprendizagem, com estudos sobre soluções paliativas, adaptações curriculares, como a redução de conteúdos para alguns alunos, avaliações diferenciadas, simplificação de tarefa, dentre tantos outros assuntos que sempre aponta os alunos com déficit ou deficiência como fonte principal de todo fracasso escolar.

É preciso uma mudança na prática pedagógica por parte dos professores, fundamentos e princípios inclusivos que devem servir de balizadores para que se tenha compromisso de mudanças, não é mais possível investir em formação continuada sem esse compromisso.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação Sobre as Necessidades Educativas Especiais. Brasil: Corde, 1994.

BRASIL. Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva. Versão preliminar, 2007. BRASIL. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades especiais.

BRASIL: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2000. Brasília. Versão Preliminar dos Referenciais para a Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos. Ministério da Educação. 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001, p. 79.

BRAGIN, Josiane Maria Bonatto - Pedagogia Educação Inclusiva Ead Unar, São Paulo –SP.

CAPÍTULO 16: O ESTUDANTE COM TRANSTORNO ESPECTRO AUSTISTA (TEA) NO DESENVOLVIMENTO DA SALA MULTIFUNCIONAL

Ilma da Guia Silva Arcas⁴⁸

Zayra Carvalho Silva⁴⁹

Lacy Cristina Vieira de Lima Silqueira⁵⁰

Ana Cláudia dos Santos Carvalho⁵¹

RESUMO

Esse trabalho apresenta uma reflexão sobre a inclusão de alunos com autismo severo na sala multifuncional, tendo como foco os desafios e meios como auxílio no ensino aprendizagem dos educandos, visando obter o desenvolvimento pleno nos processos de socialização e de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, a saber, o autista, observando sistematicamente o interesse e o comportamento dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, decorrentes das suas necessidades educacionais especiais no cotidiano na sala multifuncional. A pesquisa levou em consideração as experiências no âmbito escolar, bem como, a diversidade de atividades lúdicas e as estratégias aplicadas no cotidiano em sala especificada, na intenção de contemplar as necessidades do aluno autista, seja de cunho social, afetivo e no seu desenvolvimento de aprendizagem. Dessa forma, analisou-se que a escola está elaborando e contribuindo com seu papel buscando estratégias que permitam a integração dos alunos de forma mais autônoma, porém ainda há mudanças necessárias para a emancipação dos alunos com necessidades especiais, principalmente com a participação da família, objetivando uma escola de qualidade para todos.

Palavras-chave: autismo, Interagir, desafios, ludicidade, e família.

⁴⁸ Licenciada em Pedagogia /UNIRONDON. Especialista em Psicanálise do Campo Freudiano- Cehuta-Centro de Estudos Humanos de Terapia Alternativas. Mestre em Psicanálise, IESSI /Instituto De Educação E Serviço Social. Doutora Em Psicanálise, IESSI/ Instituto De Educação E Serviço Social. E-mail: Ilma68arcas@gmail.com.

⁴⁹ Licenciatura em Pedagogia, UFMT/ Universidade Federal do Mato Grosso. Especialização em Gestão escolar com ênfase em supervisão UFMT/ Universidade Federal do Mato Grosso.. E-mail: silvacarvalhozayra82@gmail.com.

⁵⁰ Licenciatura em Pedagogia, FACEL / Faculdade Cuiabana de Educação e Letras Especialização em Supervisão e currículo Instituto, Metodista de Ensino Superior. E-mail: lacylimasilqueira@gmail.com

⁵¹ Licenciatura em Sociologia, UFMT/ Universidade Federal do Mato Grosso a. Especialista em Gestão Escolar com Ênfase na direção, coordenação, supervisão, orientação e inspeção educacional/ Instituto de Educação Bom Jesus de Cuiabá / Faculdade Afirmativo. E-mail: anaclaudia13carvalho@gmail.com

ABSTRACT

This work presents a reflection on the inclusion of students with severe autism in the multifunctional room, focusing on the challenges and means as an aid in the teaching and learning of students, aiming to achieve full development in the socialization and learning processes of students with special needs, namely, the autistic, systematically observing the interest and behavior of students who have learning difficulties, arising from their special educational needs in everyday life in the multifunctional room. The research took into account the experiences in the school environment, as well as the diversity of recreational activities and the strategies applied in daily life in a specified room, with the intention of contemplating the needs of the autistic student, whether of a social, affective nature and in their development of learning. In this way, it was analyzed that the school is elaborating and contributing with its role seeking strategies that allow the integration of students in a more autonomous way, but there are still necessary changes for the emancipation of students with special needs, mainly with the participation of the family, aiming at a quality school for all.

Keywords: autism, Interact, challenges, playfulness, and family

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe especificar as atividades adequadas no ensino aprendizagem, no intuito de obter o sucesso escolar do aluno com autismo severo, propondo meios, focando a ludicidade como intervenção no desenvolvimento e inclusão como forma de interação entre alunos/profissionais da educação. Compreendendo que a escola tem o papel de subsidiar a aprendizagem e que deve demonstrar o respeito, a igualdade, justiça e solidariedade entre todos os educandos.

O direito do aluno com necessidades educativas especiais (autista), à educação é um direito constitucional. A garantia de uma educação de qualidade para todos implica, dentre outros fatores, um redimensionamento da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças. Esta valorização se efetua pelo resgate dos valores culturais, os que fortalecem identidade individual e coletiva, bem como pelo respeito ao ato de aprender e de construir.

2. COMO LIDAR COM O ALUNO EM RELAÇÃO AO AUTISMO SEVERO

Para Cavaco (2009), o autismo infantil, severo e o clássico partem do mesmo pressuposto de grande comprometimento cognitivo e das habilidades sociais, podendo ser retratado como uma série de deficiências em torno da comunicação e áreas sociais, é, portanto, um distúrbio que incapacita a pessoa severamente até o fim de sua vida. Para se obter um diagnóstico de autismo infantil é necessário haver sintomas nesses três

domínios, pelo menos dois sintomas dos aspectos sociais, um de deficiência de comunicação, e, pelos menos um de deficiência de comportamento, 19 com um total de seis desses sintomas.

Portanto é necessário um grau muito elevado de comprometimento das habilidades sociais da pessoa e esses sintomas precisam ser extremamente incapacitantes para que o diagnóstico possa ser realizado. Três grandes grupos de sintomas marcam a presença do autismo, como explica o autor: Prejuízo grave do desenvolvimento de interações sociais recíprocas, prejuízo grave do desenvolvimento da comunicação - não só a linguagem falada, mas também expressões faciais, gestos, postura corporal, etc. E, finalmente, ocorre uma importante limitação da variabilidade de comportamentos, de modo que as pessoas com autismo não podem fazer muitas coisas. Eles não conseguem mudar seu padrão de comportamento de acordo com a situação social, sempre vão se comportar à sua maneira: serão sempre eles mesmos e não mudarão de acordo com as demandas sociais ou o ambiente social.

Todos concordam que esses sintomas devem estar presentes para que um diagnóstico seja feito e que os problemas devem ser muito importantes (GILLBERG, 2005, p. 4). Dentre as características destes sintomas pode-se destacar principalmente as falhas no uso de contato visual durante a interação social, esta característica marca as tentativas de interação com a pessoa autista, demonstrando ser um dos traços mais marcantes do autismo, além disso são pessoas que geralmente possuem dificuldade em estabelecer relacionamentos amistosos com colegas de acordo com sua idade, como as pessoas típicas fariam. Outra característica que deve ser mencionada é que em geral pessoas com autismo não possuem o desenvolvimento sócio emocional que se encontra no desenvolvimento natural das demais crianças conforme vão crescendo num ambiente diversificado, sendo assim, pessoas autistas geralmente não tentam compartilhar de maneira espontânea suas experiências, sensações, medos ou prazeres.

Outro aspecto relevante quanto as características que abrangem o espectro autista, diz respeito à questão da fala, Gillberg (2005) aborda o assunto enfatizando que as pessoas com autismo não têm necessariamente um impedimento na produção de linguagem falada, como o caso das pessoas disfásicas, ou seja, não há nenhum impedimento vocal para que as crianças não falem, o que ocorre é que existe uma falha na comunicação, porque os autistas quando pequenos não compreendem a função da linguagem e sua

importância, por isso existe esta grande dificuldade de comunicação. 20 Entretanto, é válido ressaltar que a maioria das crianças autistas, diante de uma intervenção eficiente consegue falar e compreender algumas palavras, utilizando a linguagem oral para se comunicar, o que usualmente ocorre de forma direta, como por exemplo utilizando sempre de verbos que representam ações e também alguns substantivos.

Ainda de acordo com o autor supracitado, mesmo que alguns autistas tenham altas habilidades lingüísticas, não conseguem usar essa linguagem para criar e estabelecer uma conversação da mesma forma como faria uma pessoa. Então, tendem a falar sobre seus interesses especiais, por exemplo, mas não conseguem manter uma conversa sobre outro assunto. E o interlocutor neste caso precisa ser uma espécie de motor da conversa porque os autistas tendem a realizar perguntas repetidas e das quais eles já sabem a resposta. Isto ocorre porque tais crianças não compreendem o verdadeiro sentido de realizar perguntas que é: receber respostas novas, descobrir algo novo, os autistas acreditam que as perguntas são realizadas para que se receba as respostas corretas exemplo: “Quando você vai embora?”. Outro aspecto da fala do autista é a ecolalia, em que a pessoa tende a repetir o que ouviu outras pessoas falarem, na maioria das vezes, essa fala pode não ser percebida com traços da ecolalia, por parecer apropriada à situação, mas não é, pois não pode ser mudada, trata-se apenas de algo que já ouviu em uma situação parecida, e memorizou, portanto não surtiu de uma reflexão do contexto da conversa, como discorre Gillberg (2005). Segundo Gillberg (2005), os autistas são presos a uma determinada rotina e tendem a expressar reações negativas quando é interrompida, portanto, necessitam que aquela rotina seja seguida no mesmo horário do dia, exatamente no mesmo local e com as mesmas pessoas.

Podem apresentar ainda, alguns comportamentos motores estereotipados que variam de agitar os dedos ou abanar as mãos, como descreve o autor: Esse tipo de movimento conhecido como “flapping” não é visto em muitas outras condições médicas, apesar de que bebês bem pequenos, por volta de seis, sete, oito meses, quando estão muito empolgados, possam fazê-lo. Mas para as pessoas com autismo isso continua sendo feito por muitos anos. Mesmo uma criança com autismo de alto funcionamento poderá apresentar esse comportamento quando ficar muito empolgada. (GILLBERG, 2005, p. 6).

2.1 Atividades específicas para o aluno com autismo

Autistas gostam da sensação do jogo, de lidar com suas regras e de chegar a objetivos predefinidos. No entanto, tome cuidado para que eles não se fixem na atividade por muito tempo e percam o foco no objetivo da aula. Proponha atividades para que haja a inclusão no grupo social dos colegas, dando preferência ao desenvolvimento do raciocínio lógico. Não se esqueça de trabalhar a construção de vínculos afetivos por meio da interação dos alunos nas atividades.

Imagine se tivéssemos que aprender tudo em nossas vidas por tentativa e erro? Sem poder observar e imitar o outro, o processo de aprendizagem seria muito mais difícil. Uma criança com autismo observa muito mais seu ambiente ou os objetos nele inseridos do que uma criança típica. As duas principais estratégias de aprendizado das crianças neurotípicas são a observação e a imitação. Dessa forma, as crianças com autismo aprendem muito mais sobre objetos do que sobre pessoas e como elas agem. Quando temos orientação social, observamos outras pessoas e vemos o que elas estão fazendo, assim aprendemos a fazer também a mesma coisa.

Então, para estimular crianças com autismo, o fator primordial no início do tratamento é adotar técnicas que aumentem a orientação social. A criança precisa estar de volta ao ciclo social, observar o outro, ter interesse por ele, pelo que ele está fazendo e, conseqüentemente, tentar iniciar uma interação. Ao tentar conseguir a orientação social da criança, um erro muito frequente é tentar chamar a atenção através do nome. Se ela ainda não aprendeu a responder quando chamada pelo nome, as tentativas não serão efetivas. Antes de desenvolver essa habilidade é essencial trabalhar a orientação social de diversas maneiras, como pré-requisito para que ela consiga responder pelo nome posteriormente de maneira consistente. Inicialmente, é preciso identificar quais são os interesses inatos daquela criança e utilizá-los para direcioná-la ao seu círculo social. A atenção da criança está dirigida para os seus interesses, dessa forma, pode-se utilizar a atenção que está voltada para um objeto específico para atrair a atenção dela e criar uma oportunidade de aprendizagem relacionada à orientação social.

O objetivo é fazer com que a criança, que agora tem a atenção no objeto, passe a ter atenção no outro. Quando a criança está brincando com um objeto, as pessoas têm a tendência de instantaneamente mostrar como ela deveria estar brincando, o que cria uma

situação de oposição, em que ela é atrapalhada de atingir os seus próprios objetivos. Isso não gera atenção nem orientação social, uma vez que muitas vezes esses comandos excessivos e a tentativa de comandar a brincadeira geram aversividade, fazendo com que a criança tenda a sair de perto. Para atrair a criança deve-se primeiro entrar no seu mundo, observar o que ela gosta de fazer e analisar seus interesses.

Assim, é possível juntar-se a ela gradativamente, entrando no seu foco de interesse através dos atos de jogo que ela gosta de brincar. Posteriormente, deve-se inserir variações que sejam atraentes para ela, que tirem sorrisos e conseqüentemente auxiliem a obter sua atenção. As pessoas têm a tendência de brincar de forma funcional, fazendo apenas a única ação explícita do brinquedo, entretanto, as crianças entre dois e três anos nem sempre brincam de maneira sistemática, associando o brinquedo a sua função específica. Por exemplo: ao brincar com blocos, a tendência inicial é empilhá-los, porém, inúmeras variações podem ser feitas. Quando enfileirados, eles podem servir como uma pista de carros. Uma guerra de blocos pode ser travada, ou apenas jogá-los dentro de um balde também pode ser divertido. Colocar uma peça na cabeça e fazer "Atchin", derrubando-a em seguida, ou mesmo amassar os blocos de silicone, podem ser variações possíveis.

O ideal é entrar na brincadeira da criança. Considere a situação: a criança está correndo com um bloco e o adulto a impede de fazer uma ação que ela gosta e solicita que ela os empilhe. Neste caso, as oportunidades de aprendizagem não estão sendo aproveitadas e cria-se uma contingência de ensino pouco motivadora. Nada impede que a criança corra com o bloco na mão e o jogue dentro de um recipiente, volte correndo e pegue outro bloco:

criar novas ações de jogo e desenvolver novas habilidades a partir desse contexto altamente motivador possibilita o desenvolvimento de diversas situações de ensino. Por exemplo, através dessa ação é possível ensinar uma habilidade de motricidade grossa ao arremessar os blocos no balde e, até mesmo, trabalhar um objetivo de cognição contando quantos blocos foram colocados no recipiente. Criar um vínculo de parceria de jogo e engajar a criança é fundamental para que ela tenha interesse em interagir com outras pessoas.

Caso ela não possua essa vontade e brincar sozinho seja mais atrativo, ela terá dificuldades de desenvolver sua orientação social. Reciprocidade não é necessariamente obter o contato visual. Se a criança observa as mãos ou o corpo de seu parceiro de atividades, ela já tem orientação social, dessa forma, ela já possui um potencial de aprendizado muito maior. É preciso sentar no chão e brincar com a criança, trazer ela de volta ao círculo social e adotar estratégias que chamem sua atenção e potencializem a interação social. Alguns procedimentos que intensificam esse processo e podem ser adotados são: narrar o que a criança está fazendo, imitar suas ações, seguir sua liderança, fazer sons vocais lúdicos e inserir variações.

Se a criança sabe fazer uma brincadeira e não tem vontade de compartilhar com outras pessoas, ou se ela sabe brincar de empilhar blocos, mas não observa nem imita as ações dos seus pares, suas oportunidades de aprendizado e taxa de desenvolvimento serão baixas e conseqüentemente irá se instaurar uma cascata de prejuízos. Assim, é essencial trabalhar a orientação social da criança, utilizando métodos eficazes de intervenção.

2.2 Imitar com objeto

Uma habilidade absolutamente fundamental é a imitação. Crianças pequenas aprendem por observação e imitação. A criança que não aprende a imitar outras crianças ou imitar comportamentos que ela vê no dia a dia fica muito limitada no seu próprio aprendizado. Crianças que observam e imitam têm a possibilidade de aprender novas habilidades e ações através dos parceiros, das rotinas diárias, dos encontros com as crianças na escola, em casa ou em qualquer outro ambiente.

A imitação é uma habilidade fundamental para o aprendizado em todas as esferas do desenvolvimento. Especificamente, a imitação com objetos é muito importante para que a criança possa aprender novas ações de motricidade fina e ampliar sua gama de ferramentas para uma melhor interação com outras crianças. Se a criança não é capaz de ter um repertório amplo de jogo, quando ela começar a brincar com seus pares na escola, ela deixará de ser um parceiro de interação interessante. Por exemplo: se quatro crianças estão brincando juntas com carrinhos, elas provavelmente irão fazer várias variações, como subir o carrinho na rampa, entrar na caixa como se fosse uma garagem ou até mesmo arremessar os carrinhos. Entretanto, por não observar e imitar os colegas, a criança com autismo tende a repetir a mesma ação sempre, sem acompanhar os amigos.

Consequentemente ela não se torna um parceiro de jogo e os colegas não irão buscá-la para brincar.

Dessa forma, ela irá perder múltiplas oportunidades de engajamento social e de aprendizado de novas habilidades. O aprendizado da imitação permite a aquisição de um repertório que no futuro será um repertório ocupacional ou até mesmo profissional. Se a criança não aprende a imitar, dificilmente ela será capaz de ter autonomia no futuro, porque ela não vai saber como se colocar à mesa, como fazer um sanduíche, ou outras ações cotidianas. Sem a habilidade da imitação o ensino torna-se sistemático e difícil, necessitando de apresentação etapa por etapa, como se fosse um objetivo específico de aprendizado. Quando a criança crescer e se tornar um adulto que não aprender a imitar para ensiná-lo a varrer a casa, por exemplo, será necessário o ensino de cada etapa separadamente. Primeiro será preciso ensiná-lo como segurar a vassoura e depois qual movimento deve-se fazer através do suporte básico total e ir esvanecendo o suporte gradativamente, uma vez que, quando criança, ela não aprendeu a imitar. Em contexto mais amplo torna-se inviável o ensinamento de diversas habilidades diárias a partir desse procedimento, já que são inúmeras as atividades básicas que praticamos diariamente, como lavar louça, passar pano e dobrar as roupas, além de ações mais complexas, como estudar e buscar um emprego. Sem a possibilidade de imitação e observação, o ensino de habilidades de autonomia por meio da orientação direta, item por item, demoraria meses, ou até anos.

A imitação precisa ser consolidada, se possível, na infância, uma vez que ela será uma habilidade muito importante em todas as outras fases da vida. Se a criança só aprende objetivos através de planos de intervenção, dentro das horas de intervenção, o repertório que ela aprende será muito pequeno. Então é preciso garantir a imitação generalizada em vários contextos para que essa criança, quando se tornar um adulto, tenha um repertório amplo o suficiente e seja capaz de imitar em novos contextos para estar sempre aprendendo. Dessa forma ela pode se tornar autônoma em seus processos de aprendizado. Para ensinar a criança a imitar com objetos é primordial seguir a sua liderança, para que estabeleça-se uma parceria de jogo e ela tenha interesse em observar a pessoa com quem está brincando.

Algumas ações facilitam o processo de entrar no holofote da criança, tais como: narrar o que ela está fazendo, fazer sons vocais lúdicos, estabelecer um posicionamento

frontal e imitar o que ela está fazendo (seja a ação funcional ou não). Realizar essa aproximação durante 30 segundos em média já é suficiente para aumentar a orientação social da criança e facilitar a ativação do processo de imitação quando a pessoa fizer uma variação de jogo. Depois de entrar na brincadeira da criança deve-se fazer uma variação sutil e voltar rapidamente a realizar a ação que ela estava fazendo espontânea, é preciso continuar fazendo a mesma variação e brincar com a nova ação proposta algumas vezes.

2.3 A ludicidade como intervenção no ensino aprendizagem do aluno autista.

O termo lúdico tem origem na palavra latina ludus, se designava ao jogo propriamente dito: jogo infantil, de azar e competitivo. Por sua vez, existia no latim vulgar a palavra jocus, que designava a palavra burla, broma, que eram utilizadas indistintamente com as palavras jogo e brinquedo. Conhecer e compreender o significado da palavra jogo é muito importante. Trata-se de um conceito muito rico e amplo, o que torna difícil sua categorização, mas se reconhece o seu valor funcional e, conseqüentemente, sua importância para o desenvolvimento e crescimento do sujeito humano, pois o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (HUIZINGA, 2000, p. 33). 14 A definição de Huizinga é considerada uma das mais completas e aceitas de jogo, pois explica que o jogo, em seu aspecto formal, é uma ação livre, executada e sentida como estivesse fora da vida cotidiana, mas que, apesar de tudo, pode absorver por completo o jogador, sem que haja nele nenhum interesse material, nem se obtenha dele proveito algum, que se executa dentro de um determinado tempo e espaço, que se desenvolve em uma ordem submetida a regras e que dá origem a associações, rodeadas de mistério ou disfarçadas para destacar-se do mundo habitual.

Por outro lado, Piaget (1976) entende o conceito de jogo como um fazer ou uma participação do sujeito no meio, que lhe permite assimilar e incorporar a realidade. Para o autor, os jogos constroem uma grande rede de dispositivos que permitem à criança a assimilação de toda a realidade, incorporando-a para revivê-la, dominá-la e compensá-la. O jogo é uma atividade lúdica presente durante toda a infância. Geralmente, ele é associado aos anos iniciais de vida, mas o certo é que se manifesta ao longo de toda a vida, inclusive na velhice. Todas as crianças do mundo jogam e esta atividade é tão

importante que pode ser considerada a razão de ser da infância (UNESCO, 1980). Essa atividade lúdica está enraizada, como realidade universal, em todos os povos, cuja identidade cultural pode ser lida através dos jogos e dos brinquedos criados histórica e culturalmente. Em todas as culturas, as práticas e os objetos lúdicos são infinitamente variados e estão marcados profundamente pelas características étnicas e sociais específicas.

O jogo infantil, condicionado pelos tipos de habitat ou de subsistência, limitado ou estimulado pelas instituições familiares, políticas e religiosas, funciona como uma verdadeira instituição, com suas tradições e suas regras, constituindo um autêntico espelho social (UNESCO, 1980). Atualmente, o jogo é reconhecido como um aliado saudável para o desenvolvimento das crianças. Tanto os pais como a comunidade reconhecem no jogo uma atividade importantíssima para desenvolver a capacidade de aprendizagem da criança, um meio de expressão e maturação no plano físico, cognitivo, psicológico e social. A reflexão atual sobre a atividade lúdica gira em torno dos jogos e seu papel em cada cultura, a criação de novos brinquedos cada vez mais adaptados às necessidades da criança e no resgate de brincadeiras já existentes, da criação de espaços dedicados ao jogo, assim como o papel participativo que devem assumir os pais e adultos nas atividades lúdicas.

As definições sobre o lúdico ou o jogo são diversas, mas de uma maneira sensível e educativa, o jogo pode ser definido como uma atividade necessária e inata que as crianças realizam, de qualquer cultura e classe social, para proporcionar-lhes entretenimento e diversão, de forma voluntária e espontânea. 15 Na opinião de Di Biasi (2012), as características do jogo o tornam um veículo de aprendizagem e comunicação, que são ideais para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência, como também para o desenvolvimento de determinadas faculdades mentais, como de: abordagem de experiência, cooperação, concentração e de criação. Por outro lado, segundo Velázquez & Peñalda (2009), para a maioria dos pesquisadores, são 12 as principais características ou objetivos do jogo:

1. O jogo é livre. É uma atividade espontânea e autônoma, não condicionada a partir do exterior. A maioria dos jogos definem-se por seu caráter gratuito e não obrigatório.

2. O jogo produz prazer. Realiza-se por prazer e proporciona satisfação imediata. Há uma série de comportamentos associadas ao jogo, como a piada, o riso, a diversão, a relação social, o fato de ganhar, etc., que são prazerosas por si mesmas e se convertem no verdadeiro objeto de interesse do jogo. O caráter gratificante do jogo, converte o desejo de jogar das pessoas em uma necessidade.

3. O jogo implica atividade. Nem todos os jogos são motores ou exigem exercício físico, mas o jogador está psiquicamente ativo durante seu desenvolvimento. Algumas das capacidades implícitas ao fato de jogar são: explorar, mover-se, pensar, deduzir, imitar, relacionar e comunicar-se com os demais.

4. O jogo é algo inato e se identifica como atividade própria da infância. Muitos jogos não necessitam de explicação, se fazem de forma quase automática.

5. O jogo tem uma finalidade intrínseca. Uma das características mais singulares do comportamento do jogo é que são mais importantes os processos para os fins para os quais fins; ou seja, o importante é participar. No jogo não se busca ninguém outro objetivo que o mero fato de desfrutar com a atividade lúdica, isto é, o prazer do jogo não se encontra tanto na meta ou resultado final como no processo. A ação de jogar se converte na meta dos comportamentos do indivíduo, porque são satisfação pelo simples fato de realizá-las, sem pensar em qualquer outra finalidade que não seja a própria ação. O próprio processo do jogo encerra a emoção, tensão e diversão suficientes como para fazê-lo atrativo e interessante para o jogador.

6. O jogo organiza as ações de um modo próprio e específico. Em todos os jogos se desenvolvem procedimentos, normas e formas de fazer as coisas que, passo a passo, levam a conseguir as metas propostas pelos próprios jogos e pelos jogadores. Porém, o jogo carece de uma lógica organizativa similar ao do mundo adulto. As crianças propõem seus próprios procedimentos e mudam as regras durante o jogo para torná-lo mais divertido. Assim, se pode diferenciar um comportamento lúdico, com elementos 16 característicos da situação de jogo, de outros comportamentos que não têm as características próprias de jogo. Ou seja, uma das características principais do jogo é que possui algumas normas e procedimentos distintos do resto das atividades que não são lúdicas, e que todos são capazes de diferenciar.

Crianças autistas costumam apresentar como característica um comportamento resistente ao aprendizado, porém é preciso salientar que isso não quer dizer que não aprendem, apenas possuem interesses, fixações, em coisas bem peculiares, não estando abertas para aprenderem outras coisas enquanto não deixam de lado o objeto de fixação. A intervenção educacional deve ser realizada sobre estes interesses peculiares do autista como afirma Cunha (2009, p. 56): “Se realmente quisermos construir com o nosso educando, atraentes situações de aprendizagem, não caberá em nosso trabalho nenhum modelo pedagógico que não parta dele”.

Neste caso o autor trata tais interesses como o ponto de partida para o trabalho com o autista, uma vez que somente o professor que vivencia diversas situações com o aluno conseguirá estabelecer uma forma de aprendizado efetiva com o aluno. Cunha (2009) alerta ainda, que um dos fatores que mais atrapalham na aprendizagem do autista é o déficit de concentração, que causa uma grande dificuldade na compreensão dos comandos fornecidos. Desta forma é preciso que o professor estimule a concentração do aluno durante as tarefas, para minimizar as dificuldades comunicativas, para conseguir esse feito o autor aponta três estágios fundamentais: No primeiro estágio é realizada uma espécie de avaliação inicial, com o objetivo de proporcionar ao professor informações sobre o que o aluno já sabe, quais habilidades já possui, e traçar uma metodologia para auxiliá-lo a alcançar as que ainda não possui. Já o segundo estágio é caracterizado por sinais de quebra da resistência oferecida pelo aluno, desta vez o autista começa a estabelecer formas de comunicação com seu professor, que podem ser manifestadas através de um olhar, um toque, um comportamento, são os primeiros sinais de confiança, que estão oferecendo uma oportunidade de trabalho ao professor.

No terceiro estágio o aluno possui mais autonomia para explorar todo o ambiente e as pessoas que o cercam. Neste estágio normalmente são manifestados os primeiros traços de interação. Tendo conhecimento desses estágios Cunha (2009) fala da importância dos materiais pedagógicos na educação do autista: “[...] as atividades e os objetos que exploram o sensorial são naturalmente estimulantes, ainda que não sejam obviamente pedagógicos, podem adquirir essa função quando engajam o aprendiz e exercem efeito sobre seu comportamento.” (p.63). É possível compreender, portanto, que o campo das relações sociais é a maior ferramenta que o professor possui para trabalhar com o aluno autista, e que qualquer abordagem deve ser feita considerando suas características, porém não se pode permitir que este fator impeça uma aproximação com

o aluno. Mas, como existe um grave prejuízo na capacidade de interação social do indivíduo autista, este costuma apresentar uma postura de isolamento e até de irritação quando se sente “invadido” no âmbito escolar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados expostos neste trabalho foram percebidos como oportunidades para grandes aprendizagens dos alunos com necessidades especiais na sala multifuncional, e na escola sobre o autismo principal vertente que é a educação especial.

Existem inúmeras formas de ajudar o autista, a fundamental é entender suas necessidades e trabalhar suas dificuldades para se chegar a uma aprendizagem. O desenvolvimento da criança autista é muito lento, precisa de grande atenção, elogios e motivação. Família e educadores juntos devem incentivar a criança, mostrar que podem aprender. Revestiu-se o processo entre família e escola, para o bom desempenho social e intelectual da criança autista e a atuação do professor através das práticas pedagógicas para o desenvolvimento da criança com esse tipo de transtorno que afeta o lado emocional da família, que se preocupa com essa sociedade cheia de preconceitos em todos os sentidos, com isso afeta a vida da criança e de todos os seus familiares. É importante salientar, que é de grande relevância a abordagem e as informações descritas nesse documento, para ajudar familiares e profissionais do espaço educacional a distinguir uma criança autista e direcionar aos profissionais especialistas na área para um diagnóstico correto.

Pode-se afirmar através da pesquisa bibliográfica discutidas neste artigo, que embora o autista apresente grande dificuldade para se relacionar social e para se desenvolver intelectualmente é provável que se torne uma indivíduo que convive perfeitamente em sociedade, evoluindo na aprendizagem como qualquer outro estudante ou muito mais, quando se descobre sua potencialidade. As escolas precisam e a sociedade precisa estar preparada, aceitando as diferentes formas de aprendizagem, para que este seja de fato incluído e compreendido.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<https://blog.portabilis.com.br/como-lidar-com-alunos-com-deficiencia/>

Autismo: primeiros passos da estimulação/instituto Farol/ Autor: Thiago Araújo Lopes.

Coordenadora Geral do **Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar: Prof^a Dr^a Diva Albuquerque Maciel**

BRASIL. Diretrizes Operacionais do **Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009

CAPÍTULO 17: A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL

Laura Cristina Vieira de Lima Silqueira⁵²

Eranice Domingas de Souza Costa⁵³

Zayra Lúcia Galindo de Sousa Oliveira⁵⁴

Izabel Silva de Freitas⁵⁵

RESUMO

A ludicidade no sentido de sistematizar conhecimentos teóricos e práticos centrais para a utilização do lúdico como recurso pedagógico pelos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental tem como ponto principal o entendimento sobre as necessidades e os interesses dos educandos e do educador no processo de ensino e aprendizagem. Ensinar através da ludicidade é ver como o brincar na escola pode ser diferenciado dependendo dos contextos e situações; é buscar novas formas de trabalhar as informações; é ter novos paradigmas para a educação; é deixar de lado o modismo; é atribuir sentido e significado às ações educacionais; portanto, o brincar é uma ferramenta a mais que o educador pode lançar mão para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, proporcionando um ambiente escolar planejado e enriquecido, que possibilite a vivência das emoções; os processos de descoberta, a curiosidade e o encantamento, os quais favorecem as bases para a construção do conhecimento.

Palavra-chave: Ludicidade. Aprendizagem. Conhecimento. Educação.

ABSTRACT

The playfulness in the sense of systematizing theoretical and practical knowledge central to the use of playfulness as a pedagogical resource by teachers of early childhood education and the early years of elementary school has as its main point the understanding of the needs and interests of the students and the educator in the process of teaching and learning. Teaching through playfulness is seeing how playing at school can be differentiated depending on contexts and situations; it is to seek new ways of working with information; it is having new paradigms for education; it is to put aside the fad; it is to attribute meaning and meaning to educational actions; therefore, playing is one more

⁵²Licenciada em Universidade Anhanguera -Uniderp. Especialista em Alfabetização e Letramento Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera. E-mail: laurasilqueirasouza@gmail.com

⁵³ Licenciada em Pedagogia. FAIARA / Faculdade Integrada de Araguatins. Especialista em Educação Infantil e Alfabetização. FIAVEC- Faculdades Integradas de Várzea Grande. E-mail: erancesouza@hotmail.com

⁵⁴ Licenciada em Pedagogia, Centro Universitário de Várzea Grande. UNIVAG. Especialista em Educação Especial com ênfase em Libras/ Surdocegueira, Faculdade de Educação de Tangara da Serra. UNISERRA. E-mail: zayragalindo10@gmail.com

⁵⁵Licenciada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra); Especialista em Educação Infantil na Primeira Infância e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, pela Faculdade de Tecnologias Darwin. E-mail: ifreitas_coracao@outlook.com

tool that the educator can use to favor the development and learning of students, providing a planned and enriched school environment, which allows the experience of emotions; the processes of discovery, curiosity and enchantment, which favor the bases for the construction of knowledge.

Keyword: Playfulness. Learning. Knowledge. Education.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar a relevância da utilização da ludicidade como atitude pedagógica do professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, no processo de ensino-aprendizagem considerando o educando um sujeito ativo e reflexivo, contribuindo assim para o seu desenvolvimento cognitivo. O educando quando aprende de forma descontraída, leve, divertida, sem exigências, sua atenção e concentração são despertadas, ele aprende a memorizar com mais facilidade a informação recebida tornando a aula mais atrativa, menos cansativa e prazerosa. É mais interessante adquirir conhecimento de forma lúdica e interativa.

Os profissionais de educação, na sua grande maioria, têm a intenção de fazer um trabalho pedagógico mais eficiente, por isso, nesse meio, a discussão sobre a melhoria do ensino tem-se voltado para a busca de alternativas que tornem o ensino mais atraente e que proporcionem uma aprendizagem significativa pela via do prazer, do afeto, do amor e do despertar das emoções, pois a falta de concentração dos alunos, o desinteresse pelas aulas, a indisciplina, a ansiedade, a falta de capacidade de memorização, de lógica e de apropriação dos conteúdos tem sido a tônica das discussões escolares.

O ser humano, em todas as fases de sua vida, está sempre descobrindo e aprendendo coisas novas, por meio do contato com seus semelhantes e do domínio sobre o meio em que vive. O ser humano nasceu para aprender, descobrir e apropriar-se de todos os conhecimentos, desde os mais simples (levar a colher à boca) até os mais complexos (criar e solucionar problemas), e, é isso que garante a sobrevivência e a integração na sociedade como ser participativo, crítico e criativo.

A abordagem sobre o lúdico na educação está fundamentada aqui nas concepções teóricas e práticas de autores de grande expressão na área educacional, enfocando as concepções de ludicidade, infância, educação, sociedade, bem como, a

apresentação sobre a classificação de jogos. A esse ato de busca, de troca, de interação, de apropriação é que damos o nome de Educação.

O estudo justifica-se porque em muitas unidades escolares e professores de outras disciplinas encontram dificuldades em compartilhar conhecimentos, que poderiam ser enfatizados com a prática da atividade lúdica, inserida numa perspectiva na qual os educandos poderiam desenvolver seus conhecimentos. Através de um breve levantamento bibliográfico e a afirmação de alguns pesquisadores do assunto, verificamos que se pode trabalhar o corpo e o movimento dentro da sala de aula de uma forma mais lúdica, onde o aluno irá ter mais interesse em aprender; pois o aspecto lúdico desperta o interesse e a motivação para a aprendizagem.

Justifica-se também, que por meio da brincadeira, a criança se envolve no jogo/atividade e sente a necessidade de partilhar com o outro, de dividir com o amigo. Esta relação expõe as potencialidades dos participantes, afeta as emoções e põe à prova as aptidões, testando limites e propondo desafios. Brincando e jogando, a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional e social, tais afetividade, o hábito de permanecer concentrada e outras habilidades perceptuais e/ou psicomotoras, pois brincando, a criança torna-se operativa (AGUIAR, 1998).

A atividade lúdica é reconhecida como meio de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades, além de trabalhar estas habilidades na criança, ajudará no desenvolvimento da criatividade, na inteligência verbal-linguística, coordenação motora, dentre outras. Partindo da consideração de que as atividades lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento Intelectual da criança, Platão ensinava matemática às crianças em forma de jogo e preconizava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados por jogos educativos (AGUIAR, 1998, p. 36). Desta maneira, a criança aprende com mais facilidade; e dificilmente irá esquecer o conteúdo que foi passado, guardará em sua memória para o resto da vida e também terá incentivo em ensinar aos seus colegas, aprendendo cada vez mais, conseguindo se socializar com o próximo.

O professor de EF pode desenvolver um espaço com os outros professores, trabalhando a interdisciplinaridade no aprendizado da criança. Para a criança, isto será

algo interessante, aprender matemática de uma maneira mais dinâmica; língua portuguesa, geografia através de coreografia; história através da dança. Mas isto só poderá acontecer se entre os professores e suas disciplinas ocorrer a união das matérias, o trabalho em grupo, com apenas um objetivo: os alunos serem beneficiados e participarem do processo de produção e busca de conhecimento.

Ensinar a criança de uma maneira mais dinâmica é buscar cada vez mais o seu interesse em querer aprender, os jogos e as brincadeiras são somente uma maneira de ensino diferente do que a escola está acostumada a ver. O lúdico na escola é fundamental para promover atividades com jogos, buscando um meio de aprendizagem prazeroso para a criança, ao mesmo tempo em que facilita o trabalho do educador (o professor), pois, através dos jogos, pode ser feita facilmente uma investigação do modo de pensar dos alunos, para ajudá-los a compreender os conteúdos escolares e superar suas dificuldades.

Com a inclusão do lúdico nas aulas das matérias diversas, podemos perceber que a educação física não será vista apenas como algo apenas alienante e recreativo, mas sim uma disciplina que se legitima e se faz necessária no ambiente escolar, aproveitando o jogo, o esporte e a brincadeira como experiência para o amanhã da criança. Outro importante objetivo, consiste em compreender e apresentar a atividade lúdica como uma ferramenta no desenvolvimento das inteligências múltiplas, dos saberes e na construção do conhecimento dentro do ambiente escolar. O estudo trouxe como metodologia uma pesquisa de revisão bibliográfica. Nele, lançaremos mão de obras e autores pertinentes ao tema e também ao fazer cotidiano na escola. Foram realizadas buscas e pesquisas através do site www.google.com.br; site da educação física e esportes, www.efdeportes.com, com as palavras-chave "ludicidade", "criança" e "aprendizagem"; além de pesquisas em livros e artigos do acervo disponível na biblioteca da UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso); UNIC (Universidade de Cuiabá); e também da UNIVAG (Centro Universitário de Várzea Grande), durante os meses de junho a agosto de 2019.

2. O BRINCAR E A LUDICIDADE

O brincar por si só é instrumento de alegria, de diversão, de entretenimento, de práticas das emoções e de construção do conhecimento. Brincar é a primeira conduta inteligente do ser humano. Quando a criança nasce, suas brincadeiras tornam-se tão essenciais como o sono e a alimentação. Portanto, na escola, a criança precisa continuar

brincando para que se desenvolvam e crescimento físico, intelectual, afetivo e social possam evoluir e se associar à construção do conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo, enfim, do campo de possibilidades que a vida lhe reserva. Portanto, o brincar trabalha com as emoções, é uma característica da infância que persiste na juventude, continua na idade adulta e alcança a velhice.

A escola, de modo geral, tem-se preocupado pouco com o valor prático da ludicidade. Os educadores exigem que os alunos prestem atenção, contem histórias, demonstrem memória, tenham pensamento lógico, criatividade e imaginação, mas quando oferecem atividades lúdicas, estas estão dissociadas do contexto do aluno e, também, de qualquer tipo de aprendizagem. Eles não têm o hábito de desenvolver habilidades e nem de usar os jogos como estratégias de intervenção psicopedagógica. Portanto, não aproveitam o lúdico para afiar as habilidades e desenvolver competências e inteligências.

2.1. A ludicidade na aprendizagem

Ludicidade é o conceito dado a qualquer atividade que possibilite o aprendizado em momentos de prazer e integração entre as pessoas envolvidas, mas esse conceito não se restringe apenas à noção de divertimento. Ele está ligado à evolução que tais práticas podem trazer para o aprendizado em diversos aspectos importantes para o desenvolvimento humano.

O lúdico propicia imaginação, solução de problemas que possibilita descoberta de novas possibilidades na sala de aula, os ganhos são imensuráveis, o aprendizado fica mais leve e o conhecimento pode ser construído em conjunto.

O prazer, muitas vezes manifestado nas realizações das atividades, não deve estar vinculado ao que o aluno possa conseguir executar nem mesmo aos prêmios que possa receber por isso. O prazer está no ato da brincadeira e não no resultado de uma ação. Só assim é que desenvolve propostas permeadas pela ludicidade, ou seja, oferecemos às crianças atividades adequadas à sua compreensão, interesse e expectativas, e que ao mesmo tempo proporcionam prazer no momento em que são vivenciados.

Uma situação vivida em aula de forma prazerosa certamente poderá se transformar numa aprendizagem significativa, e cada vez que se retornar aquele conceito

aprendido, virá junto uma sensação de alegria, de prazer e de satisfação (Toledo, Velardi; Nista-Piccolo, 2009)

A ludicidade, como ciência, fundamenta-se em quatro eixos:

- ✓ Sociológico, porque a atividade de cunho lúdico engloba demanda social e cultura;
- ✓ Psicológico, porque se relaciona com o processo de desenvolvimento e de aprendizagem do ser humano em qualquer idade em que se encontre;
- ✓ Pedagógico, porque serve tanto da fundamentação teórica existente como das experiências educativas provenientes da prática docente; e
- ✓ Epistemológico, porque tem fontes de conhecimentos científicos que sustentam o jogo como fator de desenvolvimento.

Benefícios ligados às atividades lúdicas: Estímulo à independência; desenvolvimento de habilidades motoras; socialização; Interação e Autoconhecimento; melhora na percepção auditiva e visual; relação entre o mundo externo e interno; desenvolvimento da imaginação; vivenciar sentimentos positivos.

2.2. Ludicidade: um novo olhar para a formação do Educador

Muitos profissionais da área educacional utilizam a ludicidade como um recurso pedagógico, pois a utilização de recursos lúdicos, como os jogos e brincadeiras, auxilia a transposição dos conteúdos para o mundo do educando. A ludicidade na educação dá sequência aos estudos teóricos sobre esse tema, enfocando como este pode fazer parte do currículo escolar, a partir da conceituação sobre o jogo, o brinquedo e a brincadeira.

Kishimoto diz (2008, p.37): O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultura e biológico é uma atividade livre, alegre, que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao mundo, reparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos.

A Lei Federal 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo II, artigo 16 que diz no inciso IV- Brincar, praticar esportes e divertir-se. Nota-se que o documento sugere que toda criança deve desfrutar de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação. Ficando toda pessoa, especialmente pais e professores, responsáveis em promover o exercício desse direito. A criança constrói e reconstrói sua compreensão de mundo por meio do brincar; amadurecem algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e experimentação de regras e papéis sociais presentes nas brincadeiras.

É brincando que a criança constrói sua identidade, conquista sua autonomia, aprende a enfrentar medos e descobre suas limitações, expressa seus sentimentos e melhora seu convívio com os demais, aprende entender e agir no mundo em que vive com situações do brincar relacionadas ao seu cotidiano, compreende e aprende a respeitar regras, limites e os papéis de cada um na vida real; há a possibilidade de imaginar, criar, agir e interagir, auxiliando no entendimento da realidade.

2.3. As diferentes visões e teorias envolvendo a ludicidade

A preocupação em educar as crianças de uma maneira melhor, tem sido alvo de muitos debates e estudos. Há reflexões sobre a utilização de materiais e atividades lúdicas no sentido de tornar o ensino aprendizagem um processo dinâmico e significativo.

Do ponto de vista fisiológico e motor, o brincar auxilia 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, permite a observação, interação e troca de modelos de comportamento; e do ponto de vista psicológico e tão importante quanto os outros, o brincar sugere o entendimento da realidade.

Para Freud, o brincar reproduz os sentimentos da criança. Ela não brinca apenas para reproduzir situações e acontecimentos satisfatórios, mas também para expressar suas angústias, sendo em sua concepção o brincar uma representação da realidade.

Para Vygotsky deu enorme importância para o brinquedo no desenvolvimento humano, patê do princípio que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades humanas que ocorrem em contextos sociais específicos, não ocorrendo o processo de forma passiva nem direta. O desenvolvimento humano é visto como um

processo, marcado por etapas qualitativamente diferentes e determinadas pelas atividades mediadas.

Nesta visão, o brincar tem posição privilegiada; a brincadeira e o jogo de faz de conta seriam considerados espaços de construção de conhecimento pelas crianças, as situações que fazem parte do seu cotidiano e os significados que transitam nas brincadeiras são apropriados por elas de forma específica. Vygotsky (1988) afirma que:

[...] A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinante na brincadeira. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê; Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê. (VYGOTSKY, 1988, p. 127).

Vygotsky ainda ressalta que a criança satisfaz algumas necessidades por meio do ato de brincar. Porém, o que acontece é que muitos desejos não são realizáveis, sendo o brinquedo, uma forma de solucionar o problema; elas entram no mundo da fantasia e imaginação e os realizam por meio das brincadeiras.

[...] se as necessidades não realizáveis e mediatamente, não se desenvolvem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam experimentar tendências irrealizáveis (VYGOTSKY, 1988, p. 106).

Para Vygotsky, é nessa situação que as crianças se tornam capazes de transformação e toda situação imaginária contém regras que a criança precisa vivenciar e respeitar. Diz ele que: [... jogos puros com regras são essencialmente, jogos com situações imaginárias da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento (...)] (VYGOTSKY, 1988, p. 125)”.
Para Piaget (1998, o intelectual não pode ser separado do físico, assim, não há aprendizado sem um funcionamento total do organismo. A brincadeira e o jogo, neste aspecto, assumem funções fundamentais no desenvolvimento do indivíduo. Piaget (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, indispensável á prática educativa.

Para Piaget (1976, p.48) afirma que o jogo é uma atividade influente pra o exercício da vida social e da atividade construtiva da criança. É possível observar que todo jogo, mesmo os que envolvem regras ou uma atividade corporal, abre espaço para a

imaginação, a fantasia e a projeção de conteúdos afetivos, além de toda a organização lógica implícita. Por isso “deve-se compreender as manifestações simbólicas dessas atividades lúdicas e procurar-se adequá-las às necessidades das crianças”. Para Piaget (1998) há uma estreita relação entre os jogos e a construção da inteligência. O jogo espontâneo influencia o processo de aprendizagem uma vez que faz a criança utilizar sua inteligência de modo significativo e a estimula a investigar e a explorar. (GRASSI, 2008, p. 75).

Outro que se destaca pela sua importante contribuição em relação ao papel do jogo é Froebel, que deu muita importância à criança, destacando suas atividades estimuladas e dirigidas, valorizando a liberdade de expressão e o interesse das crianças, percebidos por meio de brincadeiras livres e espontâneas. Froebel foi o primeiro pedagogo a incluir o jogo no sistema educativo por acreditar que as crianças aprendem através do brincar e que sua personalidade pode ser aperfeiçoada e enriquecida pelo brinquedo (MARINHO; JUNIOR; FILHO E FINCK, 2007, p. 81).

Froebel pregava uma pedagogia de ação; Ele dizia que a criança para se desenvolver não devia apenas olhar e escutar, mas agir e produzir. As manifestações lúdicas que acompanham o desenvolvimento da inteligência estão associadas aos estágios de desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget. Cada etapa do desenvolvimento está relacionada a um tipo de atividade lúdica que se sucede da mesma maneira para todos os indivíduos.

2.4. A respeito do jogo

[...] O jogo é um caso típico das condutas negligenciadas pela escola tradicional, dado o fato de parecerem destituídas de significado funcional. Para a pedagogia correta, é apenas um descanso ou o desgaste de um excedente de energia. Mas esta visão simplista não explica nem a importância que as crianças atribuem aos jogos e muito menos a forma constante de que se revestem os jogos infantis, simbolismo ou ficção (PIAGET, 1972, p. 156).

O jogo é construtivo, pois pressupõe uma ação do indivíduo sobre a realidade, é uma ação carregada de simbolismo, do faz-de-conta, que reforça a motivação e possibilita a criação de novas ações. Souza (2006) considera o jogo importante para o crescimento de uma criança, apresentando a ideia de desenvolvimento humano a partir das ações que o sujeito exerce sobre o ambiente. Piaget identifica três tipos de estruturas mentais que surgem na evolução do brincar infantil, o exercício, os símbolos e os jogos de regras.

Grassi (2008) diz, o jogo, segundo Piaget (1998), pode ser classificado de três formas de acordo com as fases do desenvolvimento em que aparecem: jogos de exercícios psicomotores, jogos simbólicos e jogos de regras, sendo que essas três modalidades de atividades lúdicas podem coexistir de forma paralela ao adulto.

Jogo de exercício – Manifesta-se de zero a dois anos. Representa o jogo inicial na criança e caracteriza o período sensório-motor do desenvolvimento. É através dele que a criança repete gestos, assimila ações, incorporado novos fazeres. O princípio é de exploração e repetição. O jogo consiste em manipulação de objetos em função dos desejos e hábitos motores das crianças. A função dos jogos de exercício psicomotor é a ação, o “exercício das funções psicomotoras através de atividades lúdicas que envolvem prazer pelo funcionamento, pela exploração, pela experimentação, pela ação e pelo movimento” (GRASSI. 2008, p. 78).

Jogo simbólico – Compreende de dois aos sete anos aproximadamente. A ludicidade nesse estágio adquire o caráter simbólico. É a aplicação do que foi assimilado anteriormente. É a substituição do real por símbolos. Nesta fase o faz de conta ganha destaque. Os jogos simbólicos têm algumas características próprias: liberdade de regras, ausências de objetivos, ausência de uma lógica da realidade, adaptações da realidade aos desejos. A função do jogo simbólico é transformar o real para satisfazer as necessidades do eu em função dos desejos.

Jogo de regras – Tem quando a criança começa a se interessar pelas regras. Permite a relação entre ideia e pensamento, antecipa jogada, planeja estratégias, utiliza o raciocínio operatório. Trabalha acima de tudo, respeito e ética, pois apesar da estratégia, é necessário observar regras, esperar sua vez de jogar e lidar com o imprevisto, lidar com perdas e ganhos, é importante para o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Nesse estágio, o jogo provoca muitos conflitos internos, a necessidade de buscar saída, é desses conflitos que o pensamento sai enriquecido.

2.5. O jogo como recurso pedagógico

O jogo é uma atividade que tem valor educacional intrínseco. Leif diz que: “jogar educa, assim como, viver educa, sempre sobra alguma coisa”.

1. É um recurso no processo de ensino-aprendizagem: o jogo.

2. O jogo corresponde a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfaz uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica.
3. A situação do jogo mobiliza os esquemas mentais: sedo uma atividade física e mental, o jogo aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento.
4. O jogo integra as várias dimensões da personalidade e afetiva, motora e cognitiva.

Froebel, que viveu de 1782 a 1852, pregava uma pedagogia da ação, e mais particularmente do jogo. Ele dizia que a criança, para se desenvolver, não devia apenas olhar e escutar, mas agir e produzir. Brincando e jogando, a criança aplica seus esquemas mentais à realidade que a cerca, reproduz as suas vivências, transformando o real de acordo com seus desejos e interesses. Por isso, pode-se dizer que, através do brinquedo e do jogo, a criança expressa, assimila e constrói a sua realidade.

Para Piaget (1998): “O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgasta energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”. O jogo supõe relação social, interação, por isso, a participação em jogos contribui para a formação de atividades sociais: respeito mútuo, solidariedade, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade, iniciativa pessoal e grupal.

2.6. O jogo de construção

O jogo de construção, enfatizado por Freire (2002), difere da caracterização de Souza (2006) e é mais uma forma de desenvolvimento da criança, uma mudança no ato de brincar:

[...] O jogo como o desenvolvimento infantil, evolui de um simples jogo de exercício, passando pelo jogo simbólico e o de construção, até chegar ao jogo social. No primeiro deles, a atividade lúdica refere-se ao movimento corporal sem verbalização; o segundo é o faz-de-conta, a fantasia; o jogo de construção é uma espécie de transição para o social. Por fim o jogo social é aquele marcado pela atividade coletiva de intensificar trocas e a consideração pelas regras (FREIRE, 2002, p.69).

A criança, através de objetos e brinquedos, mostra o mundo simbólico, um simbolismo lúdico, no qual a brincadeira que a criança desenvolve é quase que imaginária, o brincar de faz-de-conta, aquilo que não é. São representações livres, pouco vinculadas à realidade que atinge o nível de compreensão da criança em relação ao mundo que a cerca.

Ao trabalhar com o próprio corpo, a criança tem certa dificuldade em interpretar o simbolismo com o ato corporal. Mas, com a evolução do brincar, suas descrições verbais passam aos objetos utilizados, procurando reproduzir com materiais o que caracteriza o jogo de construção. O jogo de construção deixa de lado um pouco o simbolismo, para desenvolver a socialização da criança com o mundo social. Para que a criança encontre amplo espaço de expressão dentro do jogo de construção, precisa dispor de material variado e de contato com a natureza. O professor irá trabalhar com os lados: cognitivo, físico e afetivo da criança trazendo a criatividade para dentro da sala de aula.

A improvisação de material é estimular a criatividade da criança para que ela também possa fazer o mesmo, criar um brinquedo do seu próprio gosto. Isto irá despertar o interesse da criança em aprender e a criar algo diferente. Materiais diversificados trazem o lúdico como uma forma de aprendizado e desenvolvimento: "O jogo contém um elemento de motivação que poucas atividades teriam para a primeira infância: o prazer da atividade lúdica" (FREIRE, 2002, p.75).

2.7. Tipos de brinquedos e brincadeiras

Os brinquedos são objetos manipuláveis, recursos voltados ao ensino que desenvolvem e educam de forma prazerosa; permitindo a ação intencional, a manipulação de objetos, o desempenho da ação sensório-motora e troca na interação, em um contexto diferenciado. A função do brinquedo no processo pedagógico hoje é permitir o desenvolvimento da criança na apreensão do mundo e em seus conhecimentos. Para tanto, esse brinquedo pode ser escolhido voluntariamente e vai atingir sua função lúdica quando propiciar prazer, diversão ou até mesmo desprazer.

Os brinquedos educativos materializados destinados a ensinar estimulam o raciocínio, atenção, concentração, compreensão, coordenação motora, percepção visual, dentre outras. São brincadeiras com cores, formas, tamanhos, brincadeiras de encaixe, que trabalham noções de sequência; quebra-cabeças que exigem a concentração, memória e raciocínio para juntar uma peça na outra; tabuleiros que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas (FREIRE, 2002).

A psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto. Procurando

estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão incluídos.

O uso do brinquedo / jogo educativo com fins pedagógicos para situações de ensino-aprendizagem (a qual envolve o ser humano em processos interativos, com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais) é de grande relevância para desenvolvê-lo, utilizando o jogo como ensino-aprendizagem na construção de conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (KISHIMOTO, 2001).

[...] O brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo, o brinquedo educativo conquistou espaço na educação infantil. Quando a criança está desenvolvendo uma habilidade na separação de cores comuns no quebra-cabeça à função educativa e os lúdicos estão presentes, a criança com sua criatividade consegue montar um castelo até mesmo com o quebra-cabeça, através disto utiliza o lúdico com a ajuda do professor (KISHIMOTO, 2001, p. 36-37).

2.8. Combinações com atividades de sala

O que a criança aprende quando pequena, serve de base para uma aprendizagem superior. Ela não aprende de um dia para o outro, mas gradativamente. Portanto, deve-se trabalhar em grupo suas capacidades individuais, para que seja desenvolvido o convívio em grupo.

Na escola, o jogo dramático estimula a leitura e a escrita e, com base neste estímulo, o indivíduo exercita-se sem fadiga, adquirindo um bom domínio na linguagem corporal, oral e escrita, naturalmente desencadeada pelo exercício gestual, geralmente de forma prazerosa (CANDA, 2006).

Com as atividades corporais, a criança melhora suas habilidades na qual já existe um conhecimento. E também aprende outras, aprende a realizá-las em grupos e com regras. Espera-se que todo conhecimento em matemática, da escrita e leitura, e da Educação Física possam se entrelaçar num todo que garante a esse aluno uma vida de participação social satisfatória, de dignidade, de justiça e de felicidade.

2.9. Exemplos de algumas atividades com função educativa

Para o desenvolvimento destas habilidades, serão apresentadas como exemplos ilustrativos algumas atividades lúdicas com função educativa, que se apresentam a seguir.

a) Jogos de palavras - Este jogo poderá envolver várias matérias como, por exemplo, ciências físicas e biológicas, geografia ou história, uma teoria ou um teorema, uma lei natural ou outro tema descrito com as palavras fora de ordem, um estímulo para sua estruturação no vocabulário e configurarem-se em um valioso recurso para o uso em sala de aula. A estratégia de aprendizagem reconhecida como jogo de palavras, trabalha a concepção visual, além de enriquecer o repertório linguístico do educando (ANTUNES, 2002).

b) Jogo do telefone sem fio - além de ser uma estratégia para o pensamento crítico, é um estímulo às contextualizações e também representa uma ferramenta valiosa para a inteligência verbal-linguística.

c) Jogo de trava-línguas - também irá estimular o aluno a desenvolver sua inteligência verbal-linguística, pois exigirá um empenho maior da criança sobre o que está sendo ensinado. A forma em que a criança consegue pronunciar palavras rápidas e longas, desenvolvendo a fala, a audição e atenção.

d) Jogo de caça ao erro - um jogo elaborado pelo próprio professor dentro da sala de aula. O "caça aos erros" pode ser feito em anúncios, avisos, recados, frases ou mesmo nos textos elaborados pela escola. É possível selecioná-los nos conteúdos das disciplinas ensinadas, inclusive a Educação Física, ou em alguns eixos temáticos importantes e solicitar aos alunos que busquem notícias sobre os mesmos, estimulando a concepção visual, a escrita, trabalhando a língua portuguesa. O caça ao erro estimula o raciocínio rápido, o conhecimento entre as palavras e também incentiva a busca de novas palavras (ANTUNES, 2002).

e) Fantasiando com a verdade - a brincadeira "Fantasiando com a verdade", poderá ser desenvolvida através de teatro, abordando os assuntos como: geografia, história, literatura, ciências e educação física. O professor poderá sugerir divagações e a criação de fantasias que contextualizem esses temas ou tema que se pretende demonstrar, os personagens da história podem ser inventados pelos alunos, mas o cenário do enredo criado pode ser verdadeiro. A imaginação de uma criança flui sem parar, basta dar

oportunidade a ela e acreditar que será capaz de criar os personagens, falas, cenários (ANTUNES, 2002).

f) Adivinhar o tempo - o professor avisa às crianças que vai marcar no relógio um determinado tempo, em segundos e/ou minutos. Ao sinal de início do professor, as crianças tentam calcular mentalmente o tempo. Conforme seus cálculos, elas informam ao professor quando acham que o relógio chegou ao tempo proposto pelo professor. Assim, ao término do jogo, o professor revela qual delas chegou mais perto ou acertou o tempo (FREIRE, 2002).

O espaço e o tempo segundo Freire (2002), não são categorias acessíveis ao nosso mecanismo sensorial, ninguém vê o tempo ou o espaço, somente vai formando a ideia de tempo. Os professores devem estimular a realização de atividades rítmicas, com a preocupação de desenvolver a noção de tempo das crianças. As atividades com música, com capoeira e danças folclóricas, o uso de instrumentos, da voz, são alguns dos recursos que, dependendo das condições de cada escola, podem ser propostas num programa de Educação Física.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida para analisar como a ludicidade pode intervir no aprendizado da criança em algumas disciplinas, desenvolvendo seus saberes com criatividade e desempenho e a sua importância como recurso metodológico de aprendizagem. Com a ludicidade na escola, é possível perceber a criança e estimulá-la no que ela precisa aprender.

A palavra ludicidade tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se achasse confinada a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogo, ao brincar, ao movimento espontâneo, mas passou a ser reconhecido como traço essencialmente psicofisiológico, ou seja, uma necessidade básica da personalidade do corpo e da mente no comportamento humano, as implicações das necessidades lúdicas extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo de modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo.

O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, trabalhando com a cultura corporal, movimento e expressão. Os jogos e as brincadeiras estão presentes

em todos as fazes da vida dos seres humanos, tornando especial a sua existência, o lúdico acrescenta um ingrediente indispensável no relacionamento entre as pessoas, possibilitando que a criatividade aflore. Sabendo que o jogo é reconhecido como meio de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades, trabalhando também o desempenho dentro e fora da sala de aula.

Através desta pesquisa, fica possível perceber que a atividade lúdica e o jogo intervêm no aprendizado da criança na sala de aula. O jogo é agradável, motivador e enriquecedor, possibilitando o aprendizado de várias habilidades e também auxiliando no desenvolvimento mental, na cognição e no raciocínio infantil. A ludicidade precisa ser trabalhada por todos os professores, independente da disciplina que atuam, dentro e fora da sala de aula.

Os professores devem usar a interdisciplinaridade para ensinar as crianças. E precisam planejar cuidadosamente os objetivos das aulas e trocar informações entre si. O que não ocorre normalmente. Os professores precisariam se unir para trazer novamente o prazer às crianças em aprender. E também os próprios professores recuperarem a vontade de ensinar.

O foco que devemos ter é apenas o benefício da criança, conhecê-la realmente, saber suas dificuldades e vontades; e é através do lúdico que conseguiremos reconhecer os problemas de cada criança, apresentando a elas um mundo real, misterioso e curioso para se aprender e transformar. Através da interdisciplinaridade, os professores não deixariam os aspectos teóricos e os conhecimentos de lado... Apenas problematizá-los em conjunto com os aspectos práticos e problematizações reais e contextualizadas. Ensinaríamos o que fosse preciso, aplicável, usando a dinâmica de jogos e brincadeiras, que poderia estimular o desenvolvimento do raciocínio, além de estimulá-las com desafios que as incitassem a serem mais ágeis, espertas, atenciosas, criativas e dinâmicas, condutoras de seus próprios movimentos.

Pudemos observar que a ludicidade, apesar de diversão e prazer, é uma possibilidade muito rica de aprendizado, com inúmeras potencialidades para se desenvolver habilidades, competências e produtos culturalmente valorizados atribuídos à resolução de problemas e situações reais ou simulativas. Consequentemente, estas

situações estimulariam momentos de criatividade espontâneos e individualidades; crescimento intelectual e continuidade para o desenvolvimento das inteligências múltiplas. Assim sendo, surge nessa proposta a necessidade de um alto engajamento, envolvimento e motivação por parte dos educadores, pois ensinar e aprender passa a ser uma responsabilidade muito grande... Finalizando, poderíamos pensar no surgimento de outro paradoxo, utópico, mas que poderia se realizar: como a diversão e brincadeiras são coisas que deveriam ser levadas muito "a sério" no ambiente educacional...

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. *Ludicidade como Instrumento Pedagógico*. Disponível em: <http://www.cdof.com.br>

ANTUNES, C. *Novas Maneiras de Ensinar- Novas formas de Aprender*. Rio de Janeiro: Artmed, 2002, p.113-152.

_____. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998, p. 13-152.

AGUIAR, J.S. **Jogos para o ensino de conceitos**. Campinas: Papirus, 1998, p.33-40.

CANDA, C.N. **Jogando, se expressando e aprendendo**. <http://www.faced.ufba.br>

FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física**. 4ºed. São Paulo: Scipione, 2002.

KISHIMOTO, M.T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5ª ed. São Paulo. Editora Cortez, 2001.

LEIF, Joseph e Brunelle, Lucien. **O jogo pelo jogo-RJ**, Zahar,1978

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. 2ºed. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

_____. - **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1976

RIZZLI, Leonor/ Haydt, Regina Célia. **Atividades lúdicas na Educação**. Série educação. 7ª edição – ed. Ática, SP-2001

SANTOS, Santa Marli Pires dos – **O brincar na escola: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas**, 3ª ed. Editora Vozes – Petrópolis, RJ, 2014

Disponível em:

Lei Federal 8069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990; <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-lei-8069-90>

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-ludicidade-construindo-aaprendizagem-de-criancas-na-educacao-infantil/50878>. Acesso em: 29 de julho de 2019

<https://www.educamundo.com.br/blog/ludicidade-curso-online> Acesso em 29 de julho de 2019

<https://www.efdeportes.com/efd119/a-ludicidade-no-desenvolvimento-e-aprendizado-da-crianca-na-escola.htm> Acesso em 01 de agosto de 2019

CAPÍTULO 18: RÓTULO OU DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM?

Ione Conceição Soares⁵⁶

Atalia Bicudo Dornela Dos Reis⁵⁷

Climério Pereira De Araújo Neto⁵⁸

Adriana de Almeida Souza⁵⁹

RESUMO

O processo da aprendizagem se dá na transformação que ocorre no cérebro sempre que uma nova informação neurossensorial é integrada, e convertida de forma inter-relacionada com os dos sistemas biológicos e psicológicos do ser humano. O movimento que o aprendiz executa para aprender necessita da articulação do biológico e psicológico, do afetivo, do cognitivo e do social, relacionados entre si para ocorrer à aprendizagem. A criança ao se deparar com o processo de aprendizagem apresenta obstáculo, ou um distúrbio que pode ser de caráter cultural, cognitivo, afetivo ou funcional ele não consegue dar prosseguimento ao aprendizado, e tão pouco consegue interagir de forma satisfatória a permitir o seu pleno desenvolvimento. Esses conflitos originam conceitos qualificativos que chegam a virar rótulos. E o processo de rotulação é o resultado da interação do indivíduo com o ambiente em que ele vive. Ninguém é proficiente em todas as habilidades. Todos exibem um padrão de múltiplas potencialidades e múltiplas debilidades. De modo que, a presença dessa dificuldade no decorrer da aprendizagem, não significa que seja permanente, na maioria das vezes, são equilibrados, atenuado, ou até mesmo, superados. Por esse motivo faz-se necessário que os profissionais da educação precisam conhecer e entender para poder identificar rapidamente e encaminhá-lo aos profissionais habilitados para fazer o devido tratamento, e também, acreditar nas possibilidades e capacidades do indivíduo.

Palavras-chave: Aluno. Aprendizagem. Rótulo. Dificuldade de aprendizagem

ABSTRACT

The learning process takes place in the transformation that occurs in the brain whenever new neurosensory information is integrated, and converted in an interrelated way with the biological and psychological systems of the human being. The movement that the learner performs to learn needs the articulation of the biological and psychological, the affective, the cognitive and the social, related to each other for learning to occur. The child, when faced with the learning process, presents an obstacle, or a

⁵⁶ Licenciada em Pedagogia, UNIJALES/ Centro Universitário de Jales; Especialista em Educação Infantil e Especial, INVEST/ Faculdade de Ciência e Tecnologia. E-mail: ione1172conceicao@gmail.com

^{2.} Licenciada em Pedagogia, UNITINS/ Faculdade Estadual de Tocantins. Especialista em Educação Infantil, UNITINS/ Faculdade Estadual de Tocantins. E-mail: ataliabdosreis@gmail.com

⁵⁸ Licenciada em Pedagogia – Faculdade de Ciências Administrativas e de Tecnologia/FATEC. Especialista Psicopedagogia Clínica e Institucional – Faculdade do Maciço de Baturité – FMB. E-mail: climerioneto77@gmail.com

⁵⁹ Licenciada em Pedagogia, UNIRONDON- Centro universitário Candido Rondon. Especialista em Gestão Pública- ICE- Instituto Cuiabano de Educação. E-mail: adrianabarreto.souza@gmail.com

disorder that can be of a cultural, cognitive, affective or functional nature, he is unable to continue learning, and neither can he interact in a satisfactory way to allow his full development. . These conflicts give rise to qualifying concepts that become labels. And the labeling process is the result of the individual's interaction with the environment in which he lives. No one is proficient in every skill. All exhibit a pattern of multiple strengths and multiple weaknesses. So, the presence of this difficulty in the course of learning does not mean that it is permanent, most of the time, they are balanced, attenuated, or even overcome. For this reason, it is necessary that education professionals need to know and understand in order to be able to quickly identify and refer it to professionals qualified to do the proper treatment, and also, to believe in the possibilities and capabilities of the individual.

Keyword: Student. Learning. Label. learning difficulty

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa Científica tem como tema “Rótulo ou Dificuldade de Aprendizagem?” no Ensino Fundamental. A pesquisa surgiu da necessidade de entender “o porquê de tantas crianças com dificuldades no aprender, assimilar e socializar o conhecimento”. A questão é saber se realmente esse impedimento existe, ou se é meramente um rótulo atribuído por possuir um baixo desempenho escolar, e por não estar proporcional a capacidade intelectual de aprender. Muitas vezes não está só nos aspectos pedagógicos, mas também nas competências sociais, o que reflete no desenvolvimento e integração do indivíduo na sociedade.

Crianças acabam por ser rotulada negativamente como lerda e preguiçosa, pelos pais, professores e colegas. Essa crítica destrutiva pode ocasionar a elas um grande trauma e perturbações de difícil superação que culminariam no fracasso do seu desenvolvimento socioafetivo, principalmente se ocorrer na fase inicial de aprendizagem onde a criança está mais aberta ao processo de desenvolvimento intelectual e cognitivo. Desse modo formula-se a seguinte pergunta: até que ponto as dificuldades ou problemas de aprendizagem são reais?

Ao considerar esses fatos relevantes, foram realizadas pesquisas bibliográficas a partir de materiais já existentes de autores renomados na área, com subsídios teóricos significativos para o embasamento sobre a rotulação e a dificuldade de aprendizagem não só no Ensino fundamental, mas também em outras áreas que envolvem a educação. Esse é um desafio encontrado para compreender a causa e a consequência desses problemas.

O estudo visa ajudar os fundamentais protagonistas da educação, a entender o porquê da não aprendizagem. O objetivo é orientar e auxiliar especialmente os professores a compreender e a entender as especificidades da aprendizagem e do aprendiz. Para contribuir com as mudanças necessárias no processo de ensinar / aprender, e dos transtornos que podem ocorrer nessa relação. A fim de encontrar soluções para ajudar o aprendiz a desenvolver suas habilidades para a construção do conhecimento.

Espera-se que esta pesquisa venha contribuir e assessorar os profissionais da educação a ampliar os conhecimentos do funcionamento cerebral para ressignificar a prática pedagógica que caminhe na forma sensório motora ao funcionamento operatório formal para atingir um avanço no processo ensinar/aprendizagem. E também para poder identificar as principais dificuldades de aprendizagem apresentadas nas escolas brasileiras com intuito de relacioná-las as sugestões de práticas favoráveis às superações cognitivas de acordo com os estudos da Psicopedagogia e da Pedagogia aplicada.

2 DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

É difícil encontrar uma definição clara e abrangente para designar “dificuldade de aprendizagem” ou “distúrbios de aprendizagem”. Apesar dos esforços realizados de vários profissionais de diferentes áreas médicas, neurologistas, psicólogos, psiquiatras, não encontraram uma definição concreta e universal do que seria considerada dificuldade na aprendizagem, por coexistir um grupo heterogêneo de sintomas que torna difícil diagnosticar com precisão as causas desses problemas.

Segundo ROSS definir os distúrbios é bastante difícil e deduz:

[...] Um distúrbio de aprendizagem apresenta-se quando a criança não manifesta sub-normalidade mental geral, não é portadora de deficiência das funções visuais ou auditivas, não está impedida de desempenhar tarefas educativas em razão de distúrbios psicológicos desconexos e é dotada das vantagens proporcionadas por educação e cultura adequada, mas desempenho teórico (ROSS, 1979, p.28).

O termo dificuldade de aprendizagem (DA) para García (1998) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordem significativa na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio lógico, cognição, atenção e afetividade. Para ele esses transtornos são inerentes aos indivíduos, estão ligados a eles e são inseparáveis, devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital, como por exemplos: deficiências sensoriais, retardamento mental, transtornos emocionais

graves que podem existir simultaneamente com outros problemas que por si próprias geram dificuldades no aprendizado que são: problemas nas condutas de autorregulação, percepção social e interação social, diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente. Essas são as causas encontradas por García (1998).

Na visão de Visca (1987), in Barbosa (2006, p. 53) estar com dificuldade para aprender, significa que o aprendiz ao se deparar com o processo de aprendizagem ele apresenta um obstáculo que pode ser de caráter cultural, cognitivo, afetivo ou funcional e não conseguem dar prosseguimento à aprendizagem por não possuir ferramentas para ajudá-lo na assimilação.

Barbosa (2006) diz que os obstáculos descritos por Visca (1987) podem ser de quatro ordens:

[...] Primeiro é o de ordem do conhecimento, que se caracteriza por oferecer uma informação muito mais complexa do que o sujeito aprendiz dá conta de compreender; um obstáculo ligado ao conhecimento exige do professor ou professora a capacidade de trabalhar com diferentes níveis de compreensão, com uma dinâmica capaz de acolher conclusões com distintos graus de complexidade, sem gerar no grupo de aprendizes os sentimentos de superioridade e inferioridade.

Segundo é o de ordem cultural, o mais comum em nosso país, porque se espera que todos aprendam as mesmas coisas, ao mesmo tempo, apesar de terem tido experiências sociais bem distintas, caracterizando diferentes culturas; Este obstáculo poderá ser minimizado quando os professores souberem trabalhar com a pluralidade cultural; O terceiro é de caráter afetivo e diz respeito aos medos de que o aprendiz sente ao novo conhecimento a ser aprendido; O aprendiz pode sentir medo da confusão gerada pela novidade e não conseguir superá-lo, apresentando, desta forma um comportamento dependente, esperando que os outros obstáculos aprendam, respondam e realizem por ele, ou pode sentir medo de que o novo conhecimento ataque àquele que já conseguiu obter ou simplesmente de perder o que havia obtido.

O quarto tipo é o de caráter funcional e diz respeito às questões orgânicas e aquelas ligadas ao funcionamento do pensamento (estilo de aprendizagem) durante o processo de ensino / aprendizagem; O obstáculo funcional necessita de um conhecimento específico de parte do professor e da professora sobre as várias formas de abordar um assunto, para que eles possam compreender a diversidade e posicionar-se diante da produção de seus alunos e alunas (BARBOSA, 2006 p. 58 e 59).

A existência de um obstáculo no transcorrer da aprendizagem não significa que existam dificuldades ou distúrbios que sejam permanentes, ainda que esta seja a forma que o aprendiz encontrou de autorregular seus esquemas de aprendizagem. Neste sentido, segundo Barbosa (2006), “a busca da superação desse obstáculo deve acontecer não como

uma proposta de cura, mas como um encontro para ampliação de recursos a serem utilizados neste movimento de busca de equilíbrio e de autorregulação”.

Em razão disso, faz-se necessários que os profissionais da educação estejam atentos, e precisam acreditar nas possibilidades do aprendiz e ajudem a superar os obstáculos, entendendo seu desempenho como o melhor possível naquele momento, instigando-o sempre a buscar a melhor produtividade a partir da mediação. Em razão disso, o papel do professor mediador passa a ser de extrema relevância, pois a maneira como encara a dificuldade pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento e a aprendizagem de um aluno (a) que, por algum motivo, esteja diante de um obstáculo em seu processo de aprender.

Conforme os estudiosos, a maior parte dos problemas elencado sobre a aprendizagem são manifestados em crianças a partir dos sete anos de idade, logo no início da fase escolar e os mesmos deverão ser detectados pelo educador. Situações essa que muitas vezes pode ser exposta como um grande desafio profissional. Atentando-se sempre para o ritmo, comportamento, e percepções aos chamados padrões de linguagem seja na fala, leitura, escrita, cálculos, localização, historicidade, seja de fato uma dificuldade, pois atualmente confundida como formada por algum déficit. Cabe a ele identifica, e utilizar metodologias e atividades diferenciadas para possibilitar um melhor desenvolvimento, e providenciar encaminhamento ao profissional especializado para averiguar as causas do bloqueio.

1.1.Principais distúrbios de aprendizagem

Dentre os problemas mais comuns detectados em sala de aula, considerados prejudiciais à aprendizagem da criança podemos citar:

MEMÓRIA: É um dos problemas mais comuns encontrados no ambiente escolar refere-se à memorização. A memória pode ser definida como a capacidade do indivíduo de gravar as experiências e acontecimentos ao longo da vida. Pode ser dividida em: Memória de Curto Prazo – guarda informações por menos tempo, até que seja esquecida ou armazenada. Memória de Longo Prazo – retêm informações, e recordações de episódios e fatos de uma vida inteira. Memória Remota – envolve informações armazenadas há meses ou ano. Os transtornos da memória têm sido a causa mais frequentes, relatado como déficits *de habilidades* associados com algum tipo de disfunção

cerebral. Os psicólogos fazem distinção de três tipos de memória que são: a Psíquica – liga aos mecanismos de esquecimentos; a Cognitiva – referente ao estocar e evocar informações; e a Memória do “saber fazer” – ligada aos programas genéticos que necessitam de encontros específicos com o ambiente, ambas são importantes para aquisição do conhecimento.

Outro fator importante é a ser destacado são: o da visão e o da audição. Os problemas visuais podem gerar desatenção, sonolência, dor de cabeça, desinteresse, alterações no estado emocional e psicológico na criança, e muitas vezes seguido de indisciplina, e pode ainda tirar o gosto pelas atividades como a leitura ou até mesmo pela prática de esportes. Todavia, a maioria das imperfeições da visão pode ser corrigida, se for diagnosticar e tratada a tempo.

Já o problema auditivo apresenta atrasos no desenvolvimento nas áreas de habilidades de comunicação receptiva e expressiva. Frequentemente apresenta dificuldade de memorização em atividades diárias, tem desatenção, distração, agitação, fadiga e tensão em aulas, troca de letras na fala ou escrita, entre outros, e com isso pode enfrentar grandes obstáculo no modelo de ensino tradicional. Além disso, costuma apresentar uma redução no desempenho escolar e dificuldades na comunicação e socialização com a família e colegas. Quando diagnosticado com precisão e com tratamento e acompanhamento pode sim ocorrer à aprendizagem.

Outro distúrbio a ser observado na fase inicial do ensino fundamental é o da linguagem, caracterizado por dificuldade específica em decodificar e compreender palavras escritas, e também, em distinguir as palavras que tem sons ou aparências semelhantes, e até mesmo em estruturar a informações recebidas. E com isso interfere de modo significativo nas atividades cotidianas que requeiram habilidades de leitura, pode ter sérios problemas em comunicação e expressão, isso reflete em seu desempenho tanto cognitivo como social.

Os distúrbios da linguagem são:

Afasia: é a perda parcial total da capacidade de linguagem, de causas neurológicas centrais decorrentes de AVC (Acidente Vascular Cerebral), lesão cerebral nas áreas da fala e linguagem – área da palavra falada (afeta a simbolização).

Apraxia: incapacidade de executar os movimentos apropriados a um determinado fim, conquanto não há paralisias. Desconexão de sistemas cerebrais que desordena a ação da criança tanto a nível verbal quanto não verbal.

Disfasia: transtorno da linguagem-afasia congênita. Refere-se à recepção e análise do material auditivo, verbal e dificuldades com o discurso – perturbação na comunicação verbal – devido a lesão no sistema nervoso central e / ou periférico. Isto é, a paralisia em que os músculos têm sua ação inervada dificultada, afetando assim a produção da articulação da fala.

Dislalia: transtorno funcional primário que corresponde ao atraso da fala, caracterizado pela dificuldade em articular as palavras. A criança portadora troca as palavras por outra similar na pronúncia, fala de modo errôneo, omite, substitui ou deforma os fonemas. Porém, não há nenhuma intervenção na musculatura responsável pela emissão das palavras. Mesmo que elas sejam incompreensíveis, o desenvolvimento da linguagem pode ser normal ou atrasado.

Disgrafia: é a dificuldade ou ausência na aquisição da escrita. A criança fala, lê, contudo, apresenta obstáculo na estrutura da escrita, posição das letras, pontuação, organização dos parágrafos, além de ter graves problemas motores e de equilíbrio. Na maioria dos casos, está ligado a distúrbios neurológicos. Essa é uma das queixas mais frequentes nas series iniciais do fundamental.

Disortografia: é a incapacidade para transcrever corretamente a linguagem oral. É uma das dificuldades com ortografia na visão psicopedagógica. Já na visão da epistemologia convergente, segundo Barbosa (2006, p. 109) “é um indicador que pode ter causas diferenciadas e, portanto, não pode existir nenhum tratado de como se fazer, considerando apenas o resultado disortográfico de uma escrita”. Esse conjunto de erros da escrita que afetam apenas as palavras, mas não o seu traçado ou grafia e nem sempre se repetem na leitura. Essas trocas são normais nas séries iniciais, pois a relação entre a palavra impressa e os sons ainda não estão totalmente dominados. Porém, se persistir essas trocas após as séries pode se tratar de uma disortografia, por isso é que o professor esteja sempre atento.

Discalculia: é o distúrbio neurológico caracterizado pela dificuldade ou incapacidade de reconhecer e codificar os sinais numéricos, e também de realizar cálculos mentais ou registrar operações aritméticas e geométricas, sem que seja resultado de um ensino inadequado ou retardo mental global.

A **Dislexia:** é considerado um transtorno específico de aprendizagem, de origem neurológica caracterizada por dificuldade na aquisição da leitura – relação do fonema e letra –, e da escrita – forma espelhada, na precisão e/ou no reconhecimento de palavras e baixa capacidade de decodificar símbolos como o alfabeto e formular palavras, e tende a ter problemas de memorização. Além disso, as crianças disléxicas demoram um pouco mais que as outras para adquirir noções temporais e espaciais e o conceito de direita e esquerda, e também pode confundir “ontem e hoje”; “abaixo e acima”.

Os especialistas comprovam que há diferenças no funcionamento do cérebro dos disléxicos, porém não há um consenso em relação a fatores causadores deste distúrbio, uma vez que os disléxicos não apresentam o mesmo padrão de dificuldades ao que se refere ao processamento da palavra escrita, ainda pode-se esperar que diferentes deficiências sejam apresentadas paralelamente as diferentes formas de dislexia. O que vai variar é se ela é adquirida ou desenvolvida.

No caso se for desenvolvida são deficientes na leitura em voz alta de palavras não familiares e na leitura de palavras regulares sobre os irregulares surge o uso da convenção sublexical de letras para sons. Talvez haja problemas lóbulo temporal – informação auditiva. E também cometem erros visuais ao ler uma palavra, como por exemplo: “boutique” lê “boquet”, porventura seja devido a algum problema de lóbulo occipital – informação visual. Já a adquirida apresenta incapacidade ler, principalmente em voz alta, resultante de um AVC, e tem comprometimento do hemisfério esquerdo. E isso tudo não estão atribuídos à fraca audição ou baixa visão, inteligência ou ensino inadequado e nenhum tipo de doença, simplesmente uma particularidade da criança que utiliza espécie de ritmo ou de variações para poder aprender. Desse modo, todos os disléxicos podem aprender de maneira plena e ativa, desde que sejam diagnosticados cedo e façam o tratamento adequado.

E por fim, o **TDAH – Transtorno do Déficit de atenção e Hiperatividade:** é um distúrbio biopsicossocial, ou seja, apresenta fortes fatores genéticos, biológicos, sociais e

vivenciais que contribui para intensificar o problema. Esse transtorno compromete o funcionamento do lobo frontal do cérebro, responsável pelas funções executivas e pode vir acompanhado ou não de hiperatividade. Desse modo, a criança com TDAH apresenta baixo desempenho por apresentar deficiência e ausência de memória ou ainda tem aprendizado insatisfatório, e até mesmo disperso, desatento, e meio alienado. Tem dificuldade de concentrar e de manter concentrada a atenção em objetivo central, isto é, manter a concentração em uma explicação ou na leitura para compreender, assimilar e discriminar o foco central de estímulo.

Essas manifestações são devido à atividade psicomotora excessiva com sintomas diferenciados, com característica de superestimulação nervosa, passa a falsa impressão de ser desatento e desligado, pelo contrário está ligado a tudo ao mesmo tempo, por isso não consegue concentrar em um único estímulo. Aliás, possui um comportamento impulsivos tais como: fala sem parar, é apressado, agitado e não consegue esperar por sua vez, interrompe e atropela tudo e todos em sua volta. Esses comportamentos são considerados negativos, pois pode gerar desobediência, desorganização e problemas sociais. Essas situações resultam de um desenvolvimento inadequado e causam dificuldades na vida diária da pessoa com TDAH, além disso, reflete negativamente em seu processo de aprendizagem.

2.2. Rótulo ou Dificuldade de Aprendizagem?

Rótulo “dificuldade de aprendizagem” (DA) não é unicamente biológico e nem tão só social, e sim uma interação entre os dois fatores. O fato de uma pessoa ser rotulada como tendo uma DA não depende só da condição biológica ou da situação social dela, não obstante corresponde ao lugar em que vive. O ambiente exerce um papel essencial na vida de quem é rotulado, pois é dele que tende a estimular ou desestimular algumas habilidades. Deve-se ressaltar que uma pessoa não nasce com uma dificuldade de aprendizagem, ela será identificada como possuidora ou não de uma DA, vai depender do tipo de apoio ambiental teve, e da maneira como ela interage com o grupo que vai determinar o desenvolvimento de certas habilidades. Além do mais, dependerá também de como essa pessoa é vista pela sociedade, se apresenta um ritmo mais lento para aprender ou se aprende de forma diferente, com maior ou menor grau específico de aprendizagem, é imediatamente rotulada e assim permanece como se tivesse uma patologia.

Diversos rótulos têm sido utilizados nos meios escolares na defensiva de justificar os números elevados de retenção, exclusão e evasão de alunos das classes de poder aquisitivo baixo, populares. O que acontece na verdade, é que os discentes dessa categoria “ditas” populares, são repudiados e considerados alunos “problemas” pelo motivo de ser imaturos e vêm de famílias desestruturadas, que, aliás, faltam-lhes tudo até estímulos e por isso são ignorados e tratados como incompetentes. Nesse caso eles são rotulados como portadores de distúrbios ou dificuldades de aprendizagem. Tudo isso são justificativas para explicar o fraco aprendizado e as diferenças no rendimento escolar ou insucesso desses alunos. E essa deficiência passa a ser a principal causa do fracasso escolar. Nesse âmbito a escola é vista como um ambiente de contradições, visto que deveria ser o lugar de promoção da igualdade, reforço da autoestima e elevação do conhecimento, muitas vezes exhibe aspecto de discriminação e exclusão.

Vale ressaltar que isso não significa que não existem alunos com reais comprometimentos no desenvolvimento do aprende. Sem dúvida alguma, eles existem. Mas o que é realmente questionável é o fato de ter um número altíssimo de alunos sendo identificados como portadores de distúrbios de aprendizagem, só por serem leitores inábeis ou por não ter habilidade em uma determinada disciplina ou ainda por apresentar um ritmo mais lento que o normal, sem antes analisar os diversos aspectos seu contexto sociocultural. Assim, exigir que todos os alunos o mesmo desempenho é uma escolha ineficaz, pois cada ser é único, tem a sua própria maneira de desenvolver suas habilidades em seu tempo real e psicológico. É de fundamental importância respeitar o ritmo de cada um, e preservar o aluno de pressões que poderão influenciar no desajuste geral nas estruturas do processo de ensino e aprendizagem.

Afinal, todas as pessoas têm potencialidade e debilidades. Inclusive as rotuladas como DA pela escola e a sociedade, possui potencial a oferecer, como também aptidão a ser desenvolvidas, bastam aceitarem do jeito que são e procurarem incentivá-las, encorajá-las para que elas possam despertar a autoconfiança para prosseguir em frente e serem capazes de construir a sua própria formação e estar ativo no processo de aprendizagem. Contudo, é lamentável o que se vê que a maior parte dessas pessoas são vítimas que do que vencedores. Ignorá-las ou tratá-las como portadora de alguma deficiência é totalmente injusto e desrespeitoso tornando-a incapaz, e isso é não proveitoso tanto para elas quanto para a sociedade.

Diante dessa questão levantada, conclui-se os problemas relacionados à aprendizagem e conseqüentemente a rotulação deve ser buscada nos aspectos relacionados à prática pedagógica e na relação escola e sociedade. Com relação à prática pedagógica faz-se necessário que seja revista para que seja adequada a real necessidade do aluno para assim promover a integração entre professor e o aluno, e também ensino/aprendizagem centrado no educando, vendo-o como ser único e proativo em seu desempenho e valorizando suas capacidades e conhecimento. Além do mais, é essencial propiciar um ambiente mais agradável dentro da sala de aula para que o aluno com possível DA possa interagir e desenvolver condutas para uma plena socialização. Aliás, o diretor e coordenador da instituição podem melhorar ainda mais se levar em consideração à ciência das dificuldades de aprendizagem, mantendo uma relação transparente e dialética com a sociedade de forma que possam reproduzir e renovar os conceitos e transformar as relações sócias culturais.

2.3. Propostas de Práticas Pedagógicas

Os profissionais da educação deverão preparar-se para analisar e detectar as dificuldades de aprendizagem ainda na alfabetização para acompanhar o desenvolvimento da criança. Sempre monitorar e se adequar aos novos recursos para cada uma das situações que eventualmente irão surgir. É indispensável fazer com que a aprendizagem ocorra de maneira satisfatória, para isso é essencial dispor de diferentes técnicas, recursos para que os alunos permaneçam o maior tempo possível na escola, eliminando todas as probabilidades de evasão e reprovação.

Segundo os pesquisadores a situação didática imposta de maneira uniforme a um grupo de alunos é inadequada, pois nem todos aprendem da mesma forma. Por isso valorizar o ensino diferenciado é essencial, é organizar as interações e atividades de forma que a criança possa estar à frente de situações didáticas que lhe seja a mais conveniente para aprender. Igualmente, propor desafios a serem solucionados de diferentes formas, e também, estar valorizando sempre seu desempenho, suas conquistas e ajudá-las a corrigir os erros, incentivando-a a empenhar-se cada vez mais para ampliar os seus conhecimentos.

Sendo assim, o professor tem que identificar em seu aluno quais são as habilidades, estratégias que ele utiliza para aprender. Ferreira (2001, p. 12) diz que: “Toda

criança tem seu talento próprio, e o professor não pode se esquecer de que esta é a porta de entrada do desenvolvimento dela”. Nessa perspectiva esquematizou o desenvolvimento da criança em uma flor de seis pétalas. Para ela o centro da flor, parte do pólen, como capacidade criadora, representa o talento da criança, e cada pétala específica se relaciona intensamente e integralmente com as outras. A separação que acontece é apenas didática, e o professor é o mediador no processo pedagógico no desenvolvimento da criança. Cada pétala a autora atribui um desenvolvimento:

- Desenvolvimento Afetivo: Procura resolver suas dificuldades, autonomia, construção do humor saudável, relação com a figura da autoridade;
- Desenvolvimento da linguagem: Construção do vocabulário, com fluência e boa codificação, articulação e organização do pensamento;
- Desenvolvimento Neurosensório-motor: Esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal, tônus, postura, equilíbrio, coordenação dinâmico-manual, coordenação visual-motora;
- Desenvolvimento escolar: Organização do estudo, estética e limpeza, geografia, história; interação espacial, participação nas aulas, disciplina, conhecimento adquirido, caligrafia, acompanhamento das aulas;
- Desenvolvimento social: Construção do relacionamento grupal, grupo familiar, relação com o trabalho;
- Desenvolvimento intelectual: Tempo de concentração, nível de leitura, nível de escrita, raciocínio lógico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do presente estudo, por intermédio de pesquisas teóricas, foi possível compreender a existência de um obstáculo no transcorrer da aprendizagem e não é permanente. Tem solução, desde que seja diagnosticado e tratado logo no início. Na maioria das vezes, as crianças que apresentam dificuldades em aprender são desmotivadas e sentem certo desconforto com as tarefas escolares, gerados por sentimentos de incapacidade, que leva à frustração e bloqueio.

Por certo, a criança nas séries iniciais ao realizar uma atividade de pintura, por exemplo, ou participa oralmente, ela provavelmente será elogiada e receberá os parabéns. Ao contrário do que acontece com aquela que não consegue realizar suas atividades com

presteza, ela fica desmotivada e com autoestima baixa não consegue progredir em seus estudos. Logo, todos (coordenação, professores, família) tem que buscar uma justificativa para definir tal comportamento. E a partir daí deve-se formar uma equipe investigativa para analisar as causas destas dificuldades que podem ser de fator orgânico.

Vale ressaltar que de fato existem os problemas inerentes à carência emocional, são manifestados por problemas neurológicos, distúrbios com atraso mental em relação à idade cronológica, a dislexia, falta de concentração, hiperatividade e desinteresse em executar as atividades escolares, entre outros já relatados anteriormente, de forma sucinta. Pode-se dizer que é algo que bloqueia o aprendizado, impedindo o educando de progredir no processo de escolarização.

Diante desse estudo realizado, conclui-se as crianças portadora de dificuldades de aprendizagem (DA) precisam de mais apoio, mais atenção, mais afetividade e autoestima, um outro olhar por parte do professor, pois é ele quem vai mediar à aprendizagem e as interações com outros colegas. Além disso, deve estar sempre buscando orientação para melhorar o dia a dia da criança, deve-se se instrumentalizar, utilizar recursos que possa valorizar ainda mais suas explicações e colaborar no processo de ensino/aprendizagem, para que todas possam assimilar e sintetizar os conhecimentos para contribuir no desenvolvimento integral delas. Aliás, é imprescindível que o educador perceba os estágios cognitivos de seu aluno, para que possa utilizar os mecanismos educativos apropriados e que promovam práticas pedagógicas estimulantes e não restrita ao período de amadurecimento de cada idade.

O tema abordado resultou em um aprendizado significativo, reflexivo repleto de conhecimentos e entendimento sobre as diversas dificuldades de aprendizagem que permeia o âmbito escolar. Os subsídios presentes neste trabalho são benéficos e significativos, os quais expõe certa sensibilidade, respeito aos diferentes ritmos de aprender, e uma convincente reflexão em torno da prática pedagógica do professor/mediador, o papel da escola, dos pais, dos especialistas/ psicopedagogo, das ações cotidianas no contexto escolar e do respeito para com a diversidade em sala de aula.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGUAIA, Mariana. "**Sistema Nervoso Central**"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biologia/sistema-nervoso-central.htm>. Acesso em 10 de julho de 2020.

ARAUJO, Claisy Maria Marinho. **Relações interpessoais professor-aluno: uma abordagem para a questão das dificuldades de aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 1995. www.scielo.br. Acesso em 30 de julho de 2020.

BARBOSA, L.M.S. **Psicopedagogia: Um diálogo entre a psicopedagogia e a educação**: Bolsa Nacional do Livro, 2006.

CARRAHER, T.N; SCHIEMANN, A. **Fracasso Escolar: uma questão social**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, nº 45, p.3-19, Maio, 1983.

DOCHRELL, Julie; MCSHANE, Jonh. **Crianças com Dificuldades de Aprendizagem Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERREIRA, Márcia. **Ação psicopedagógico na sala de aula: uma questão de inclusão**/ Márcia Ferreira. – São Paulo: Paulus, 2001. – (Pedagogia e educação)

JOHNSON, Doris I. & MYKLEBUST, Helmer R. – **Distúrbios da Aprendizagem: Princípios e Práticas Educacionais**: São Paulo: Pioneira, 1987.

MELLO, G.V. **A proposta psicopedagógico é viável?: Reflexões acerca da(im) possibilidade de união e/ou contribuição em Psicanálise e pedagogia/Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista de Marília, 1996.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. – São Paulo: EPU, 1999.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: TA. Queiroz, 1991.

RACY, Andréa; VIEIRA, Patrícia. **As dificuldades de aprendizagem na escola**. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia/ Associação Brasileira de Psicopedagogia. – Vol. 10, nº 21 (1991). São Paulo: ABPp, 1991 - Disponível em: <http://www.abpp.com.br>>. Acesso em 24/06/2020.

CAPÍTULO 19: O LÚDICO: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Weyboll Rocha Weimer⁶⁰

RESUMO

Os jogos, brinquedos e brincadeiras são inerentes ao universo infantil. Sendo assim, o estudo procura trazer a importância das atividades lúdicas no universo da educação infantil. Dessa forma, pretende investigar como a ludicidade contribui para a construção do conhecimento nessa modalidade de ensino, por meio de uma consulta aprofundada, embasada em autores que já possuem uma discussão neste campo, bem como a registros documentais, artigos científicos, dentre outros. A pesquisa teve uma abordagem quantitativa e qualitativa, a partir da aplicação de questionários constituídos de perguntas objetivas e subjetivas para cada categoria, dos quais os dados obtidos foram analisados por categoria. Adotou-se o método descritivo interpretativo para análise da pesquisa de campo. Percebeu-se que os atores escolares que fizeram parte desta pesquisa possuem uma compreensão sobre a importância do lúdico na educação infantil, entretanto o grupo dos pais demonstrou desconhecimento a respeito do assunto.

Palavras-chave: Brinquedos. Brincadeiras. Jogos.

ABSTRACT

Games, toys and games are inherent to the children's universe. Therefore, the study seeks to bring the importance of recreational activities in the universe of early childhood education. In this way, it intends to investigate how playfulness contributes to the construction of knowledge in this teaching modality, through an in-depth consultation, based on authors who already have a discussion in this field, as well as documentary records, scientific articles, among others. The research had a quantitative and qualitative approach, based on the application of questionnaires consisting of objective and subjective questions for each category, from which the data obtained were analyzed by category. The interpretive descriptive method was adopted to analyze the field research. It was noticed that the school actors who were part of this research have an understanding of the importance of play in early childhood education, however the group of parents showed a lack of knowledge about the subject.

Keywords: Toys. jokes. Games.

⁶⁰ Licenciado em Educação Física – UFMT. **Especialista:** em Educação Física Escolar – UFMT/Universidade Federal do Mato Grosso. E-mail: weybollwrw@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar sobre o lúdico na Educação Infantil. Procura investigar como as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem. A atividade lúdica desenvolve na criança várias habilidades como a atenção, memorização, imaginação, enfim, todos os aspectos básicos para o processo da aprendizagem, que está em formação. Sendo a educação infantil a base da formação socioeducacional de todo cidadão, o lúdico se constitui num recurso pedagógico eficaz que envolve o aluno nas atividades, permitindo a criança se desenvolver cognitivamente.

Valorizando o trabalho com jogos e brinquedos, os professores terão uma ferramenta indispensável para o trabalho cotidiano na aprendizagem de seus alunos. De tal forma, que contribua para a disciplina de Educação Física.

2. A HISTÓRIA DA LUDICIDADE

A história da humanidade a partir da Idade Média mostra que os jogos, embora sempre presentes nas atividades socioeducacionais, não eram vistos como um recurso pedagógico capaz de promover a aprendizagem, mas tendo como foco as atividades recreativas. Ariés (1981) afirma que:

[...] Na Idade Média, os jogos eram basicamente destinados aos homens, visto que as mulheres e as crianças não eram consideradas cidadãos e, por conseguinte, estando sempre à margem, não participavam de todas as atividades organizadas pela sociedade. Porém, em algumas ocasiões nas quais eram realizadas as festas da comunidade, o jogo funcionava como um grande elemento de união entre as pessoas (ARIÉS, 1981, p. 56).

Ariés (1981) relata que apenas os homens tinham o privilégio de participar dos jogos, pois nesse período as mulheres e as crianças não exerciam esse direito, por não serem considerados cidadãos. Na Idade Média as crianças eram vistas como adultos em miniaturas e tinham que trabalhar, raramente os meninos eram inseridos nas brincadeiras.

Apesar de todas essas restrições, nos momentos festivos os jogos eram considerados um instrumento de união e integração entre a comunidade.

No Renascimento, inicia-se o período no qual uma nova concepção de infância desponta e tem como características o desenvolvimento da inteligência mediante o brincar, alterando a ideia anterior de que o jogo era somente uma distração. Sobre isto, Kishimoto (2002, p. 62) afirma que:

[...] O renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Por isso, foi adotada como instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares. Para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos.

A autora confirma a informação de que, durante o Renascimento o jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de áreas como história e geografia, com base de que o lúdico era uma conduta livre que favorecia o desenvolvimento da inteligência, facilitando o estudo. Iniciando um processo de entendimento por parte das sociedades, com relação a algumas especificidades infantis, mudando a concepção de que as crianças eram adultas em miniatura. É bastante conhecida a influência portuguesa através de versos, adivinhas e parlendas. Sobre isso Kishimoto (2002, p. 22), afirma que:

[...] Desde os primórdios da colonização a criança brasileira vem sendo ninada com cantigas de origem portuguesas. E grande parte dos jogos tradicionais popularizados no mundo inteiro como, jogo o de saquinho (ossinho), amarelinha, bolinha de gude, jogo de botão, pião e outros, chegou ao Brasil, sem dúvida por intermédio dos primeiros portugueses.

Posteriormente, no Brasil receberam novas influências aglutinando-se com outros elementos folclóricos como, o do povo negro e do índio. Kishimoto relata que as brincadeiras e as cantigas, que fazem parte da cultura brasileira, receberam fortes influências dos portugueses, não descartando a contribuição de outras culturas de povos, como a do negro e do índio.

Muitos pesquisadores denominam o século XXI como o século da ludicidade. Período que a diversão, lazer e entretenimento apresentam-se como condições muito pesquisadas pela sociedade. E por tornar-se a dimensão lúdica alvo de tantas atenções e desejos, faz-se necessário e fundamental resgatar sua essência, dedicando estudos e pesquisas no sentido de evocar seu real significado. Dalla Valle, (2010, p. 22) relata que:

[...] Independente do tempo histórico; o ato de brincar possibilita uma ordenação da realidade, uma oportunidade de lidar com regras e manifestações culturais, além de lidar com outro, seus anseios, experimentando sensações de perda e vitória.

Dalla Valle (2010) considera que a importância do brincar não depende do espaço e nem do tempo o qual está inserido, em qualquer contexto desempenha muito bem seu papel de oportunizar a criança à compreensão de regras, de estar em grupo e poder absorver para sua vida manifestações culturais e emoções novas por meio das brincadeiras infantis.

2.1 Um espaço de construção do Lúdico

As brinquedotecas no Brasil começaram a surgir nos anos 80. Como toda ideia nova, apesar do encantamento que desperta, tem que enfrentar dificuldades não somente para conseguir sobreviver economicamente, mas também para se impor como instituição reconhecida e valorizada a nível educacional.

A incorporação do jogo como recurso para desenvolver e educar a criança, especialmente da faixa pré-escolar, cresce paralelamente à expansão de creches, estimulada por movimentos sociais de reivindicações populares. Cunha (2009, p. 13) afirma que:

[...] Dento do contexto social brasileiro, a oportunizarão do brincar assumiu, através da brinquedoteca, características próprias, voltadas para a necessidade de melhor atender as crianças e as famílias brasileiras.

Como consequência deste fato, seu papel dentro do campo da educação cresceu e hoje podemos afirmar, com segurança, que ela é um agente de mudança do ponto de vista educacional. Cunha (2009) relata que no Brasil as Brinquedotecas vêm ganhando espaço no contexto educacional, melhorando significativamente o aprendizado, com características específicas, como o brincar livremente com finalidade educativa, atendendo as necessidades da comunidade escolar.

As Brinquedotecas têm como objetivo proporcionar estímulos para que a criança possa brincar livremente e, por ser um local onde as crianças permanecem por algumas horas, é um espaço onde acontece uma interação educacional. E as pessoas que trabalham na brinquedoteca são educadores preocupados com a felicidade e com o desenvolvimento emocional, social e intelectual das crianças.

Froebel (1912, p. 54) concebe o brincar como “atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo. E os dons e brinquedos como objetos que subsidiam as atividades infantis.”

De acordo com Froebel (1912), por meio da atividade livre, que as Brinquedotecas podem proporcionar, a criança desenvolve sua estrutura física e psíquica, permitindo que a mesma cresça livremente. Já os brinquedos irão ajudar na realização das atividades que serão aplicadas. E assim a criança aprende com aquilo que lhe é natural, o brincar.

Segundo Nylse Helena da Silva Cunha, Presidente da Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABB): a Brinquedoteca é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar.

De acordo com Cunha (2009), a Brinquedoteca proporciona a criança estímulos para que ela possa desenvolver suas capacidades, permitindo que mesma tenha acesso a brinquedos diversificados em um ambiente apropriado e cheio de atrativos, onde ela possa explorar e se desenvolver cognitivamente.

Ressalta-se, então, a importância da brinquedoteca no meio educacional como espaço que propicia diversos estímulos num momento tão decisivo como a infância, pois é nesta fase que ocorre o desenvolvimento harmonioso e consciente do educando, o que permite ampliar suas habilidades e capacidades de forma global.

Pode-se dizer que a Brinquedoteca é um espaço que permite, na contemporaneidade, o resgate em vivenciar o lúdico esquecido pelas pessoas, e negado às crianças. Mas, acima de tudo, como destaca Cunha (2009, p. 16), ela tem a função de "fazer as crianças felizes, este é o objetivo mais importante".

Cunha (2009), afirma que a Brinquedoteca proporciona à criança a felicidade do brincar de forma livre e muito significativa para o desenvolvimento físico e cognitivo da criança. A principal implicação educacional da Brinquedoteca é a valorização da atividade lúdica, que tem como consequência o respeito às necessidades afetivas da criança. Promovendo o respeito à criança, contribui para diminuir a opressão dos sistemas

educacionais extremamente rígidos. Além de resgatar o direito à infância, a brinquedoteca tenta salvar a criatividade e a espontaneidade da criança, tão ameaçada pela tecnologia educacional de massa.

Portanto, nos últimos anos, a tecnologia e a ciência obtiveram avanços significativos sob todos os âmbitos, refletidos na sociedade atual. Mas, no que tange à infância e o desenvolvimento da criança, houve progressos e regressos. O brincar, por exemplo, faz parte e interfere no desenvolvimento das crianças, e progressivamente, estudiosos da área da Psicologia, da Pedagogia e outras ciências, reconheceram a relevância do brincar para o desenvolvimento global das crianças.

2.2. A Brincadeira e a Criatividade

O jogo simbólico ou de faz-de-conta, particularmente, é ferramenta para criação da fantasia, necessária a leituras não convencionais do mundo. Abre caminho para autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos. Atua também sobre a capacidade da criança de imaginar e representar outras formas de expressão. Trata-se de oferecer à criança os brinquedos que, por sua forma, sentido e manipulação, criam possibilidades de desenvolver o raciocínio através do jogo.

A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamentos com o mundo. Isso ocorre em virtude das características da brincadeira.

Os objetos manipulados na brincadeira, especialmente, são usados de modo simbólico, como um substituto para os outros, por intermédio de gestos imitativos reprodutores das posturas, expressões e verbalizações que ocorrem no ambiente da criança. Na verdade, só o fato de colocarmos o material a disposição da criança permite que ela desenvolva sua atividade real. Com o material a criança age, e nessa idade toda a aprendizagem ocorre por meio da ação.

É através da apercepção criativa, mais da qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida. Muitos indivíduos experimentaram suficientemente o viver criativo para reconhecer, de maneira, a forma não criativa pela qual estão vivendo, como se estivessem presos à criatividade de outrem, ou de uma máquina. Viver de

maneira criativa ou viver de maneira não criativa constituem alternativas que podem ser nitidamente contrastadas.

A criatividade que estamos estudando relaciona-se com abordagem do indivíduo a realidade externa. Supondo-se uma capacidade cerebral razoável, inteligência suficiente para capacitar o indivíduo a tornar-se uma pessoa ativa e a tomar parte na vida da comunidade, tudo o que acontece é criativo.

Segundo Marzollo e Lloyd (1972, p. 162): “a criatividade é basicamente uma atitude, que ocorrem facilmente entre as crianças pequenas, mas que precisa ser mantida e reforçada para não ser sacrificada no nosso mundo excessivamente lógico”. Assim, brincando, a criança vai, pouco a pouco, organizando suas relações emocionais; isso vai dando a ela condições para desenvolver relações sociais, aprendendo a se conhecer melhor e a conhecer e a aceitar a existência dos outros.

A criatividade também está situada no domínio cognitivo, mas exerce uma influência mais forte sobre o domínio afetivo, e tem relação com a expressão pessoal e a interpretação de emoções, pensamentos e ideias. Moyles, (2002, p. 82) considera que “é um processo mais importante do que qualquer produto específico para a criança pequena, como podemos constatar”.

As crianças criam e recriam constantemente ideias e imagens que lhes permitem representar e entender a si mesmas e suas ideias sobre a realidade. As atividades expressivas das crianças de quatro anos inicialmente vão representar aquilo que as impressionou em situações de vida real, mas dentro de um ano ou dois as crianças rapidamente se tornam mais imaginativas e criativas, na medida em que sua capacidade de simbolizar aumenta. Meek, (1985, p. 41) afirma que:

[...] A criatividade e a imaginação estão enraizadas no brincar de todas as crianças pequenas e, portanto, são partes do repertório de todas as crianças, não de minorias talentosas. Ela diz enfaticamente que elas constituem a base da verdadeira educação.

Poderíamos dizer que o brincar leva naturalmente à criatividade, porque em todos os níveis do brincar as crianças precisam usar habilidades e processos que proporcionam oportunidades de ser criativo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, conclui-se, que o lúdico é uma forma facilitadora de aprendizado. Com ele a criança desenvolve aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais, podendo assim interagir com o meio em que vive de forma dinâmica e prazerosa.

O jogo, a brincadeira e o brinquedo não podem ser ignorados nas fases iniciais da vida da criança e, infelizmente, é o que acontece quando muito professores, em função de não terem acesso a informações mais precisas sobre o lúdico, acabam agindo de maneira tradicional, deixando de utilizar esse elemento facilitador no processo de formação de um cidadão crítico e reflexivo.

Entender que a Educação Física é de extrema importância para a saúde das crianças nesse processo de alfabetização ajuda nesse processo de alfabetização com excelência.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo N. **Educação lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

ARANÃO, Ivana V. D. **A matemática através de brincadeiras e jogos**. 4. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2002

BARBOSA, Ângela; GUIMARÃES, Elizabete; LIMA, Hellen. **Gestão escolar: Mudanças nas relações em busca de novos desafios para uma gestão democrática**. Belém: UVA, 2004.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. V. 43. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, Nylce Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Vetor, 2009.

DALLA VALLE, Luciana de. **Jogos, Recreação e Educação**. Fael. Curitiba. 2010.

FERREIRA, Nilda T. **O jogo infantil e o imaginário da criança**. [PPGEFUGF 535 (Lires – Rio)]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

KISHIMOTO, Tisuko M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____ (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MACHADO, Adriana; PANTOJA, Jaspe; AMARAL, Orlandina. **Jogos regionais na alfabetização: Uma proposta inovadora para o ensino-aprendizagem**. Belém: UEPA, 1990.]

MARANHÃO, Diva Nereide M. M. **Ensinar brincando: A aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vigotsky: **Aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

REGO, Tereza Cristina. **Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROCHA, Maria Sílvia P. M. L. **Não brinco mais**. Ijuí: Ed UNIJUÍ, 2000.

CAPÍTULO 20: 17º FESTIVAL ESTUDANTIL TEMÁTICO DE TRÂNSITO – FETRAN/ EMEF. 15 DE OUTUBRO

⁶¹Silvana Carnaúba dos Santos

⁶²Abdo El Kadri

O Festival Estudantil Temático - FETRAN, é realizado pela Superintendência da Polícia Rodoviária Federal do Estado de Mato Grosso, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e outros departamentos e Secretarias, com objetivo de promover a segurança e a educação no trânsito, através das artes cênicas, como ferramenta didática, com intuito de formar cidadãos comprometidos com a segurança de todos, a fim de, diminuir os índices de acidentes no trânsito.

O festival é realizado em várias etapas e em Campos de Júlio, ocorreu no dia 26 de agosto de 2022. A Escola 15 de Outubro participou pela primeira vez, na categoria infantil, com estudantes das turmas dos 4º e 5º anos do ensino fundamental, tendo como tema: Estudantes como passageiros de transporte escolar, com o título: A Linha do Rio Formiga, com ênfase em uma das linhas do transporte escolar do nosso município, situações do cotidiano de nossos estudantes, que utilizam o transporte escolar, direitos e deveres que todos precisam conhecer e coloca-los em prática.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental 15 de Outubro, foi criada pela Lei Municipal nº 479/2011, atende uma clientela do 4º aos 6º anos, sendo um total de 460 estudantes e 41 profissionais da educação. Entre seus princípios norteadores está o de ensinar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, vimos no FETRAN uma oportunidade de explorar o potencial artístico de nossos estudantes, com objetivo de levar ao público uma mensagem de conscientização, uma vez que, o respeito as Leis de trânsito é fundamental para diminuir os índices de ocorrências e acidentes no trânsito.

⁶¹ Licenciada em Letras Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT; Especialista: em Educação Especial, Claretiano Centro Universitário – CEUCLAR. E-mail: carnauba.edu@hotmail.com

⁶² Licenciado em Pedagogia Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Especialista em: Educação Inclusiva: Portadores de Necessidades Educativas Especiais - Faculdade da Amazônia – FAMA. E-mail: abdoelkadri2021@gmail.com

Título: A Linha do Rio Formiga

1 – Motorista Donald: - Bom dia, monitor Peninha, preparado para mais um dia de aventura com os motoristas do futuro?

2 – Monitor Peninha: - Bom dia, motorista Donald. Com certeza! Sairemos bem cedinho para não atrasar as crianças.

*Os estudantes começam a entrar em cena, cada um com suas interpretações;

3 – Rosinha, estudante sonolenta, pois acorda muito cedo para ir à escola;

4 – Hortência, estudante animada, adora ir à escola;

5 – Margarida, estudante receosa, pelos perigos que podem aparecer no caminho;

6 – Bromélia, estudante atrasada, pois se distrai com as coisas belas que vê pelo caminho.

*O ônibus entra em cena fazendo as paradas nos pontos dos estudantes;

*Cada estudante ao subir no ônibus cumprimenta aos que já estiverem dentro dele;

*Todos embarcados, hora de fazer o trajeto até o centro do palco;

Monitor Peninha: Pessoal, todos sentados por favor, coloquem o cinto de segurança, nada de sujar ou danificar o ônibus, detalhe... não quero ninguém abrindo as janelas do ônibus para colocar o braço ou a cabeça para fora, isso é muito perigoso, muito menos jogando lixo no meio ambiente.

Rosinha: Motora, Motora...

Bromélia: Ei, você não pode distrair o motorista! Ele precisa estar atento a estrada.

Rosinha: Mas, estou com medo, choveu muito...as estradas são perigosas.

Bromélia: Quieta!

Hortência: Ah, eu vou tirar o cinto de segurança, ele está me incomodando... (estudante tira o cinto, levanta e sai pelo corredor do ônibus com fone de ouvido)

Margarida: Hortênci

a, para a segurança de todos, volte ao seu lugar, você não ouviu o que o monitor Peninha falou? Se o motorista frear ou mesmo em uma curva, você pode perder o equilíbrioeu não quero pensar no pior, as estradas estão lisas.

Rosinha: Aí que fome, acho que vou fazer um lanchinho.

Monitor Peninha: Deixem para comer ou beber, quando chegarem à escola, pois lá tem café da manhã, afinal já estamos chegando. Se comer no ônibus você pode passar mal!

Neste momento completa o percurso, placa da escola.

Monitor Peninha: Desçam com cuidado, boa aula crianças!

Guardinha Luizinho: Bom dia crianças, fizeram uma boa viagem?

Todos juntos: Sim

Todos juntos: Transporte escolar é um direito nosso, é nosso dever cuidar bem do ônibus e respeitar as regras de segurança.

Monitor Peninha: A ajuda dos pais é fundamental na orientação dos filhos.

Todos juntos: Juntos temos um papel muito importante na sociedade, seremos futuros motoristas, por isso pedimos, respeitem o trânsito!

Autores: Abdo el Kadri e Silvana Carnaúba dos Santos

Campos de Júlio, 01 de agosto de 2022.

ACERVO PESSOAL DOS AUTORES:











