

Gestão & Educação

Vol. 5, No 5 Jul./2022

G363

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 5 n.5 {jul. 2022} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2022.

108p: il, color.

Mensal

Modo de acesso: www.faconnect.com.br/revista . ISSN 2675-2891 (digital)

1.Educação. 2. Matemática. 3. Educação para crianças.
4. Plantas florestais – Mata Atlântica 5. Botânica – Mata Atlântica.
6. Ecossistemas – Mata Atlântica.7.Jogos educativos. 8.Brincadeiras.
9. Educação de crianças. 10.Psicologia do desenvolvimento.
11. Psicologia infantil. 12.Brincadeiras. 13.Jogos infantis. 14.Brinquedos.
15. Pessoas com deficiência auditiva – emprego. 16.Jogos educativos.
17. Recreação. 18. Educação de crianças- avaliação. 18. Crianças
com deficiência auditiva –educação. 19. Inclusão escolar. 20. Língua
Brasileiras de Sinais.

CDD 370

EDITORIAL

A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Por meio da tecnologia assistiva, como programas que ajudam na comunicação, a inclusão ganha eficiência e ajuda a explorar todo o potencial dos alunos, tendo em vista que permite que todos acessem os mesmos recursos e, portanto, participem das aulas de forma igualitária.

A tecnologia pode proporcionar às pessoas com as mais variadas deficiências, maior independência e aquisição de competências que as tornem aptas a adquirir conhecimento como os demais alunos, fazendo necessário buscar constante inovação nesse aspecto educacional, podendo diminuir a exclusão.

No contexto escolar pode-se citar como recursos tecnológicos o computador, a internet, a televisão, o rádio, reprodutores de vídeo, materiais impressos e as tecnologias convencionais que não são novas, como retroprojetores e outros, que ainda podem ter utilidade pedagógica na escola. A inovação para inclusão social mostra como a tecnologia tem uma missão que vai além de entretenimento e trabalho. Ela serve para romper barreiras e dar mais bem-estar e dignidade a todos, transformando a sociedade para melhor.

A importância da tecnologia é a chave da renovação contínua em nosso modo de viver. Por meio dela alcançamos patamares nunca antes imaginados e progredimos de maneira espantosa marcando a nossa história. Sem os avanços tecnológicos, nosso modo de vida não seria tão complexo.

Eliana Duarte de Souza

Pós - Graduada em Secretariado e Assessoria Executiva - Uninter Centro Universitário

Conselho Editorial

Profª Adriana de Souza
Profª Alessandra Gonçalves
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
Profª. Andrea Ramos Moreira
Profª Drª Daniela Oliveira Albertin de Amorin
Profª. Debora Banhos
Profª. Erika de Holanda Limeira
Profª Juliana Mota Fardini Gutierrez
Profª. Juliana Petrasso
Profª. Marina Oliveira Reis
Profª. Priscilla de Toledo Almeida
Prof. Dr. Raimundo Nonato de Carvalho Jr.
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Tayna Sousa

COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar Rede
Volume 5, Número 5 (Julho) - SP
ISSN 2675-2891 (Digital)
Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

Revista sem fins lucrativos. Publicação Mensal e multidisciplinar. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Sumário

05 EXPERIÊNCIAS DA MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS

ALEXANDRE DOS SANTOS PORFÍRIO

15 LEVANTAMENTO DE SOLANUM AMERICANUM E SOLANUM CINNAMOMEUM (SOLANACEAE) NO NÚCLEO CURUCUTU, PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO MAR, SÃO PAULO, SP

CÍNTIA SANTOS RODRIGUES FIALHO

27 JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIANA RAMOS DA SILVA BARBOSA

42 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL PELO OLHAR DA PSICOLOGIA

ELIANE RODRIGUES PESSOA VIANI

48 POR QUE AS CRIANÇAS BRINCAM?

MARIA ELIENEIDE SANTOS ASSIS

56 DEFICIENTE AUDITIVO: QUAL O AMPARO LEGAL PARA A SUA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO?

MARISTELA FATIMA DE SOUZA OLIVEIRA

69 EDUCAÇÃO EM JOGO: UMA ANÁLISE TEÓRICA DO POTENCIAL DOS JOGOS PEDAGÓGICOS

NATALIA SALES DE CARVALHO

77 OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PAULA ANTUNES DA SILVA

87 LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS

THAIS DA CRUZ HEER

96 A CULTURA DIGITAL E O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ESCOLA

VALDINEI NOGUEIRA DA SILVA

EXPERIÊNCIAS DA MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS

ALEXANDRE DOS SANTOS PORFÍRIO

Graduado em Letras – Português/Literatura pela Universidade Guarulhos (2005), Graduado em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009) e Graduado em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2016) e Pós-graduado em Docência Superior pela Universidade Nove de Julho (2009), Pós-graduado em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Universidade Nove de Julho (2011), Pós-graduado em Arte, Educação e Terapia pela Faculdade de Conchas (2016), Pós-graduado em Educação Especial pela Faculdade de Educação São Luís (2018), Pós-graduado em Educação Profissional e Tecnológica pela Faculdade de Educação São Luís (2018), Pós-graduado em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Metropolitana (2021), Pós-graduado em Educação Infantil e Letramento pela Faculdade Facuminas (2022), Pós-graduado em Contação de Histórias e Musicalização na Educação Infantil pela Faculdade Facuminas (2022). Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano São Paulo (2020). Atuante como Gestor Escolar..



RESUMO

O referido artigo articula os resultados de um estudo de situação prática da unidade temática “Números” da matemática nas séries iniciais. No envolvimento de docentes e estudantes em seus saberes. Que nas relações dá-se indícios de compreender estratégias utilizadas no processo cognitivo do ensino e aprendizagem. Discorrendo a partir da análise, formação continuada para professores. A metodologia utilizada foi a observação pelo gestor da aplicabilidade do jogo matemático pelos docentes, questionário e diálogo. Com a finalidade de compreender uma prática e a avaliação de todo o processo.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática; Estudantes; Formação continuada de professores.

INTRODUÇÃO

A matemática é assim... uma dificuldade... um não gostar... uma estratégia... uma vida cotidiana.

Observa-se que a matemática institui saberes do abstrato e no concreto para conceituar e procedimentar os conteúdos que em vivência resgata e insere novos olhares a cunho social.

Neste sentido, a pesquisa foi realizada de acordo com o processo de contextualização, da ação a partir do que o docente pensou a respeito do conteúdo, a trajetória dos estudantes em contato com o objeto de conhecimento, avaliação pelo olhar do professor e o gestor em suas percepções demarcando formação continuada aos professores. Têm-se por objetivo geral articular os resultados de um estudo de situações práticas de unidade temática “Números” da matemática nas séries iniciais. E aos objetivos específicos, concernir as finalidades da alfabetização em letramento matemático; conhecer a partir do diálogo o que o docente refletiu sobre o conteúdo em unidade temática e aos estudantes suas ações e avaliar o processo de construção, finalidade e conclusão das práticas educativas matemáticas. A partir, da situação-problema “Como o professor faz uso da educação matemática e como os alunos concede seus saberes na aplicação das atividades? Anunciando assim uma metodologia qualitativa que favorece descrições escritas a partir de diálogo

entre docente e gestor por meio de observação ao estudo de caso. Em que

O investigador qualitativo deve estar atendo à construção de instrumentos e “dicas” que considerem a abrangência da situação que vai estudar. No entanto, muito mais do que a mera aplicação desses instrumentos, tenha certeza de que sua presença, sua interlocução, seus estranhamentos e suas indagações passam a ser vivências em intersubjetividade quando estão no campo, gerando conhecimento empírico que vai além daquilo que ele pergunta. Neste sentido, pode-se dizer que uma amostra qualitativa ideal é a que reflete, em quantidade e intensidade, as múltiplas dimensões de determinado fenômeno e busca a qualidade das ações e das interações em todo o decorrer do processo (MINAYO, 2017, p. 9 – 10).

Ao que Minayo (2017) relata que é fundamental elaborar, verificar e encontrar razões para a pesquisa que se fundamenta na compreensão e no propor práticas pedagógicas e que se fundamenta a partir da avaliação.

E nesta, referências teóricas de PIMENTA (1999) que dialoga sobre o percurso da identidade do professor; BNCC (2017), normativa que é articulada no currículo escolar; SMOLLE (2012) traz o sentido da compreensão do significado da matemática para os estudantes e MANDARINO E BELFORT (2007), para dialogar com a prática educativa dos professores num cenário em que a alfabetização matemática é concedida em diversos espaços de construção de saberes e se amplia nas aplicabilidades.

Para tanto, ofertado aos professores um questionário para responder com base no que tinha pensado a respeito do objeto de estudo e suas indagações perante toda a construção e ao que os estudantes sabiam a respeito da unidade temática de acordo com a BNCC.

ALFABETIZAÇÃO EM LETRAMENTO MATEMÁTICO

Há muitos anos a matemática é uma disciplina depurada em implicações ao ensino e aprendizagem num conceito de alfabetização e letramento em matemática que abrange sua utilidade em compreensão aos procedimentos pela qual, o sujeito faça uso e amplie o seu olhar diante das situações comunicativas.

Ao que em Smole (2012) chama a atenção que a matemática é uma nova linguagem a ser aprendida pelos alunos, se oferecemos uma educação matemática de qualidade, maiores são as chances de que desenvolvam habilidades, noções e conceitos que lhes serão úteis para a vida toda.

Articulando ao propósito da matemática ao que a BNCC (2017, p. 266) dispõe que

O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido com as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição).

Sendo assim, o letramento matemático em processo de alfabetização não constitui de decorar conceitos e procedimentos para resolver situações-problema. Ou seja, o contexto é prescindível nesta questão em que os alunos possam dialogar com o objeto de conhecimento, usando suas próprias estratégias e compreender que há diversas maneiras de solucionar e se capaz de ampliar seus conhecimentos. E complementa-se pelo Currículo Paulista (2019, p.312) em que o estudante desenvolva raciocínios cada vez mais sofisticados, tais como análise, prova, avaliação, explicação, inferência, justificativa e generalização, dependendo da situação-problema que enfrentam.

Enfatiza Smole (2012, p. 5) que a alfabetização matemática ocorra, há pressupostos, ou condições a serem cuidadas pela escola que dizem respeito ao que ensinar, ao porque ensinar e ao como ensinar para que os alunos aprendam de fato.

Em que a alfabetização é um processo em que a matemática deve se diluída na ressignificação de seu uso como parte essencial da construção do conhecimento sem que ela continue sendo dita como complicada e que a aprendizagem se constituiu em decorar sem finalidade.

DISCUSSÕES

Apresenta-se as ações matemáticas com implicações informativas pelo (s) professor (s) participante (s) e das respectivas respostas fornecidas pelos educandos em contato com o objeto de estudo. Embasando a construção com saberes teórico-práticos, bem como, Base Nacional Curricular Nacional (2017) numa perspectiva avaliativa e formadora.

A proposta apresentada foi um jogo matemático “trilha” em que o objeto de conhecimento é a construção de fatos fundamentais da adição, subtração, multiplicação e reta numérica e habilidade (EF03MA04) que estabelece a relação entre números naturais, e pontos da reta numérica para utilizá-la na ordenação dos números naturais e também na construção de fatos da adição e subtração, relacionando-os com deslocamentos para a direita ou para a esquerda. Incluiu frente e atrás.

Ao perguntar para as professoras envolvidas o que tinham pensado a respeito da atividade a resposta “contribuir para que os alunos estabelecessem relações entre números naturais com as operações matemáticas e noção de espaço, frente e atrás”.

A resposta traz apontamentos importantes ao conhecimento de números e noções matemáticas em que os estudantes estão imersos ao mundo matemático assim como das letras. E destas relações de cotidiano e escola que há necessidade de o estudante ser numeralizado ou seja,

Ser numeralizado significa ter familiaridade com o mundo dos números, empregar diferentes instrumentos e formas de representação, compreender as regras que regem os conceitos matemáticos imbricados nessas situações. Em última instância, ser numeralizado significa ser capaz de pensar matematicamente nas mais diferentes situações do cotidiano, estando associado tanto às experiências escolares como a experiências extraescolares que ocorrem antes mesmo da formalização da matemática através de situações de ensino (PNAIC, p. 21, 2014).

Para dizer que o descobrimento dos números começa antes da escolarização formal e acrescenta de informações para atuar com eles em diversos contextos matemáticos. Assim como, sua forma, representação e seu nome.

Com a finalidade de alfabetizar o educando nos diversos sistemas de escrita e não só na escrita “universal” matemática conforme Teixeira (2006, p. 02 apud MAIA, 2013, p. 123).

Ativa o saber a partir da reflexão do conhecimento numérico num trabalho em que as noções matemáticas se constituem para representar a lateralidade e auxilia o estudante na detecção do número concebido aos números anteriores e posteriores.

Numa junção de informações que os estudantes devem ter e se aprimorar por meio de jogos matemáticos para indagar a descoberta em que

Sabemos que o estabelecimento de relações, ou conexões entre noções e conceitos de Matemática é um processo interno dos alunos, isto é, ocorre no cérebro. No entanto, assumimos que esta aprendizagem mais integrada é favorecida se o professor, por meio de atividades e do material didático que utiliza, for capaz de organizar o planejamento percebendo as possíveis ligações entre temas, de modo que sua aula ajude aos alunos a terem pistas sobre um tema se relaciona com outro, auxiliando-os a fazerem sínteses e fechamentos para explicar as relações percebidas (SMOLLE, p.5, 2012). E a BNCC (2017, p. 268) integra ao ressaltar que no processo da construção da noção de número, os alunos precisam desenvolver, entre outras, as ideias de aproximação, proporcionalidade, equivalência e ordem, noções fundamentais da Matemática.

Ao que se propõe uma consideração de atuação numérica e as noções matemáticas assim como, operações ao que atribui McIntosh, Reys e Reys (p.3, 1992 apud Gonçalves, p. 7, 2008) ao considerar que

O sentido de número diz respeito a uma compreensão pessoal geral sobre o número e operações, bem como à capacidade e propensão para usar esta compreensão de formas flexíveis para fazer julgamentos matemáticos e desenvolver estratégias úteis para lidar com números e operações. Reflete uma propensão e uma capacidade para usar números e métodos quantitativos como meios de comunicação, processamento e interpretação de informação. Resulta numa expectativa de que os números são úteis e de que a Matemática tem uma certa regularidade.

Nesta discussão, o estudante deve realizar dá sentido numérico, compor decompor, estimar e fazer relações matemáticas. Cabendo ao professor conceituar, procedimentar e avaliar juntamente com os estudantes de como adquiriu aprendizagem por meio de jogo matemático.

Outra questão importante que contribui com a pesquisa diz respeito ao questionamento às professoras “Ao colocar em prática, quais considerações importantes para a sua própria formação continuada”? Têm-se a resposta: No âmbito da construção da aprendizagem alguns jogos têm o propósito de auxiliar o aluno na aprendizagem e desenvolvimento do raciocínio matemático e conhecimentos linguísticos. Já em outros momentos, eles os auxiliam no desenvolvimento afetivo, físico-motor e social.

Atendendo-se o significado de jogos matemáticos para o desenvolvimento cognitivo e no auxiliar o afetivo, físico-motor e social que o PNAIC (2014, p. 5) relata que

É importante observar que o jogo pode propiciar a construção de conhecimentos novos, um aprofundamento do que foi trabalhado ou ainda, a revisão de conceitos já aprendidos, servindo como um momento de avaliação processual pelo professor e de autoavaliação pelo aluno. Ainda o PNAIC cita Anastácio (2003, s/p) para descrever que o professor pode observar a forma como cada aluno lida com a situação e atuar de maneira a propor atividades que envolvam a cooperação (construção de um jogo por todos os alunos da sala, uma brincadeira).

Neste sentido, podemos afirmar que os jogos matemáticos ajudam o estudante a criar suas próprias estratégias além de resgatar seus conhecimentos prévios. E o professor deve ter consciência que cada um tem sua maneira de pensar e cultivar o hábito participativo de todos atendendo suas especificidades. Em que o ganhar e perder fazem parte do processo, mas o que se pensa a respeito de todo o desenvolvimento do jogo é autoavaliação que vai discorrer sua importância e contribuir de forma significativa na compreensão do conteúdo descrito.

Desta forma, Mandarino (2013, p.3) citou em sua obra um trecho do PCN (1997) que deve evidenciar

A confrontação daquilo que cada criança pensa com o que pensam seus colegas, seu professor e demais pessoas com quem convive é uma forma de aprendizagem significativa, principalmente por pressupor a necessidade de reformulação de argumentos (dizendo, descrevendo, expressando) e a de comprová-los (convencendo. Questionando). (BRASIL, 2000, p.41).

A perspectiva de que o pensamento da criança seja escutado e ressignificar seus saberes caracterizando como um sujeito de constante transformação e de mudanças para interpretar o próprio mundo.

Na terceira questão, “Que respostas dadas pelos alunos ao objeto de estudo que prontifiquem o entendimento ou não da proposta da atividade”? A resposta “Os alunos demonstraram interesse na atividade, e todas as respostas vieram de encontro com o objeto do jogo. Após, a realização dos

jogos fizemos a sistematização dos aprendizados adquiridos durante o jogo e foi surpreendente como alguns alunos que não compreendiam os conceitos, começaram a compreender melhor”.

Naturalmente, quando os estudantes estão envolvidos num objetivo descrito anteriormente à atividade, nas ações o seu protagonismo é colocado em prática, seus saberes se ampliarão em mais conhecimentos ao objeto de estudo. E o jogo, é um recurso importante que ressalta seu significado e proporciona a vivência para que os estudantes possam ter experiências em demais unidades estabelecidas pela BNCC, assim como, adquirir as habilidades para sua série de estudo.

Perante a observação da atuação dos docentes e dos estudantes no “jogo matemático” enquanto gestor percebi as seguintes situações:

Docentes	Estudante
.Explicação do objetivo do jogo matemático	.Perguntas sobre o jogo matemático
.Expressão oral e demonstração das regras do jogo matemático	.Em diversos momentos, resgate das regras do jogo
.Conversa após o término do jogo matemático	.Os conhecimentos prévios e adquiridos pelo jogo matemático em diálogo com os docentes.

Observa-se que a interação a partir do objetivo da atividade explicado com clareza aponta diálogo numa discursiva alfabetização matemática em que Smole (2012, p. 7) evidencia o planejar e avaliar como caráter diagnóstico, todas as vezes que ouvimos e observamos o aluno, permitindo que ele registre de algum modo o que sabe ou pensa que sabe sobre uma situação e os conceitos nela envolvidos.

Em percepção, a avaliação como processo de construção de aprendizagem e traz informações do que o estudante já faz uso e que precisa, que é necessário observar as necessidades e sistematizar ressignificando o objeto de estudo conforme o é preciso entender como

Um processo de ensino e aprendizagem em Matemática é aquele em que há espaço para a comunicação, o diálogo, a troca de opiniões dos alunos entre si e com o professor, enfim, em que a construção do conhecimento esteja baseada na ação e reflexão e não simplesmente na transmissão e reprodução de informações (MIGUEL, 2007, p. 423 apud LIMA, 2016, p. 21).

Com intuito de saber que há aprendizagem quando se explora no concreto como no abstrato as variáveis formas de compreender sua utilização, deixando a matemática atraente no sentido de saber sua finalidade.

O PROFESSOR E A MATEMÁTICA: FORMAÇÃO CONTINUADA

De um ponto de vista atual e em observação do trabalho docente enquanto gestor escolar é notável que muitos trazem consigo sua vivência de seus estudos principalmente durante o ensino fundamental ao ensino médio do que é explanado no ensino superior.

Em que muitas marcas comportamentais enquanto professor numa forma de expor o conteúdo que garanta aos olhos do sujeito uma finalidade em finalização, acrescida de uma única definição metodológica.

Em virtude, a formação continuada de professores deve ser garantida e em decorrência ao que Sartori (2018, p. 12) acrescenta que ser professor implica conviver, nos dias atuais, com desafios constantes, severos e que colocam verdadeiramente à prova a vocação para esse trabalho. E Lemmer, p.190, 2006 apud Rego, 2018, p. 45) atenua a aprendizagem ao longo da vida expressa a ideia de que a aprendizagem é um processo contínuo que tem lugar ao longo de toda a vida, e que se torna necessário pelo facto de a informação estar a aumentar rapidamente e a mudar durante a nossa vida.

Constando que a formação continuada se relaciona e flexiona para atendimentos dos educandos e na ampliação da linha de pensamento pela qual se define em seu trabalho no âmbito escolar.

Ao passo que o docente vai criando sua própria identidade de entendimento educativo ao que Pimenta (1999) discorre

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que persistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p.19).

Perante a construção de identidade do docente as significações de suas práticas educativas passam a ser entendidas como ressignificativas quando se busca aprimorar seus conhecimentos possibilitando relações de ensino e aprendizagem ao contemporâneo.

A formação continuada é assim... processo de ensino e aprendizagem como é dos estudantes

dentre espaço e tempo perpetuando possibilidades de trabalhar com o conhecimento.

Para a professora atuante que expos sua estratégia e entendimento antes, durante e término do processo de ensinagem à aprendizagem dos estudantes é evidente que sua formação de pedagogia com as formações continuadas na escola e com diálogos entre seus pares foi fundamental para entender que uma atividade perante o conteúdo estabelecido ressignificou sua prática assim como, embasou sua identidade profissional.

É o que se espera do docente, ser amante do que faz e entender o que faz para atenuar possibilidades e potencialidades em prática educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores expressa uma necessidade de dialogar com a linha de pensamento da escola em que há muitos anos que se cultiva o olhar perante o que é ensino e aprendizagem. Para dizer, que a prática educativa se faz na sala de aula e projetada de acordo com as informações prestadas pelo território maior e global da escola que o docente vai acrescentando saberes na busca de uma identidade que sempre é aberta, assim como, a educação escolar se prevalece de tempo e espaço historicamente construída.

Ao passo que a formação do professor se processa nos seus próprios saberes e destes, sua aquisição de ensino numa abordagem do meio social onde estas relações são as vivências dentre as experiências. Ou seja, o professor constrói e reconstrói sua prática pedagógica a todos os momentos para atender os sujeitos aprendentes.

A partir, a formação do professor é continua, modificada e consciente do seu papel como formador e aprendente de novas teorias e práticas.

A observação pelo gestor com os docentes foi de suma importância para entender o que se pensou e sabia a respeito do objeto de estudo e de que forma o recurso “jogo” é uma boa opção de agregar os estudantes a descobrir o universo dos números e que destes são formatos para o campo aditivo da adição e às noções matemáticas.

Nesta esfera, a observação relatada no corpo da pesquisa demarcou a consciência de ser professor perante a contemporaneidade num trabalho que acredita que no caso foi o jogo matemático à unidade “números” conforme a BNCC estabeleceu ao ensino das séries iniciais da educação básica.

É, importante resgatar e esclarecer que uma boa atividade deve ser cabível para todos numa adaptação (re) que acrescente informações e destas, conhecimentos próprios. E a intervenção é o próprio processo de aprendizagem, ou seja, possibilidades de se chegar e adquirir saberes ao objeto de estudo. Avançar para ter habilidades e competências e a partir, consciência e ressignificação do que aprendeu enquanto estudantes aos anos de estudo.

Nesse sentido, houve a avaliação como processo de amadurecimento para compreender as ressignificações práticas dos objetos de estudo desde o princípio como a projeção de novas atitudes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Quantificação, Registros e Agrupamentos**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

GONÇALVES, A. C. J. **Desenvolvimento do sentido de número num contexto de resolução de problemas em alunos do 1º ciclo do Ensino Básico**. 2008.

LIMA, Priscila Ferreira de. **Análise de práticas de ensino de matemática no ciclo de alfabetização: um estudo a partir da teoria da base do conhecimento do professor**/Priscila Ferreira de Lima – 2016.

MAIA, Madeline Gurgel Barreto. **Alfabetização Matemática: aspectos concernentes ao processo na perspectiva de publicações brasileiras**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC - SP

MANDARINO, M.C.F. **Avaliação em Matemática nos anos iniciais: a interpretação de pedagogos e de licenciados em matemática**. SBEM, Curitiba, PR- 18 e 21 de julho de 2013.

MINAYO, M.C.S. **Amostragem e Saturação em Pesquisa Qualitativa: Consensos e Controvérsias**. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v. n. 7, p. 01-12 – abril. 2017

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo; Cortez Editora, 1999.

(p. 15 a 34).

REGO, A. M. X. **Educação: concepções e modalidades**. Scientia Cum Industrial, V. 6, N. 1, PP. 38 – 47, 2018.

SARTORI, R. V. **Novos caminhos para profissionais da educação**/Rodrigo Vinícius Sartori. - 1ª ed. – Curitiba (PR): IESDE Brasil, 2018.

SMOLE, k. S. **Alfabetização matemática: implicações para ensino e aprendizagem da matemática**. Suplemento Pedagógico APASE. 28 – julho de 2012

LEVANTAMENTO DE SOLANUM AMERICANUM E SOLANUM CINNAMOMEUM (SOLANACEAE) NO NÚCLEO CURUCUTU, PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO MAR, SÃO PAULO, SP

CÍNTIA SANTOS RODRIGUES FIALHO

Graduação em Ciências Biológicas pela UNISA – Universidade de Santo Amaro (2011); Professora de Ensino Fundamental II na EMEF Dr. Afrânio de Mello Franco.



RESUMO

A ordem Solanales compreende 5 famílias, 165 gêneros e 4080 espécies. Dentre as famílias de Solanales, encontramos Solanaceae Juss., composta por 102 gêneros e 2460 espécies com distribuição cosmopolita (APG III, 2009) (Fig.1).



Figura 1: Distribuição geográfica de Solanaceae no mundo. Fonte: APG III (2022).

A maior riqueza de espécies de Solanaceae pode ser encontrada na América do Sul. Reconhecem-se cerca de 90 gêneros e 2600 espécies de Solanaceae, com ampla distribuição geográfica nas regiões tropicais e temperadas, sendo a maioria nativas da América do Sul e Central (CARVALHO et al., 2001 apud Purdie et al., 1982). No Brasil encontramos 32 gêneros e 350 espécies (LORENZI & SOUZA, 2001). O gênero *Solanum* é um dos maiores das Magnoliophyta, ocorrendo principalmente na América, África e Austrália, com uma distribuição tropical e subtropical. Um menor grupo é encontrado na Europa e Ásia. O número de espécies aumentou extraordinariamente, desde as primeiras atribuídas por Linnaeus, podendo chegar a 2000 segundo alguns autores. Estima-se que na América do Sul ocorra cerca de 1000 espécies. Este dado mostra que o continente sul-americano apresenta a maior diversidade do gênero em todo o mundo. Um dos principais interesses no conhecimento da taxonomia e biologia de *Solanum* está no fato de que muitas das espécies produzem glicoalcalóides esteroidais, como a solasodina, importante fonte de matéria prima para a síntese de esteróides, usados na indústria farmacêutica (MENTZ et al., 2000 apud HUNZIKER, 1979).

PALAVRAS-CHAVE: *Solanum*; Curucutu; Serra do Mar.

INTRODUÇÃO

A MATA ATLÂNTICA

Uma das principais características da Mata Atlântica é a constante presença de água, seja em riachos, chuvas ou nevoeiros. Isso se dá porque as características topográficas da Mata Atlântica (serras ao longo da costa, com altitudes de até 1500 m), funcionam como barreiras contra os ventos cheios de umidade advindos do mar. A elevação dessas massas de ar reduz a sua capacidade de reter água, e precipita em forma de chuvas ou nevoeiros. Por esse motivo aliado à incidência de luz solar e a mudança das altitudes (do nível do mar até 1000 m em média), faz com que haja grande diversidade em sua vegetação. Essas características possibilitam formações florestais bem distintas, como a floresta ombrófila do litoral (Serra do Mar), a floresta semidecídua do planalto, a floresta com araucárias no sul do Brasil além de manguezais, restingas e campos de altitude (TONHASCA JR., 2005).

Na época do descobrimento do Brasil, a Mata Atlântica tinha uma extensão de 1306421 km², ou seja, cerca de 15% do território nacional. Hoje, em consequência da devastação, restaram apenas 7% da área original, ou 99466 km², que correspondem a 2,9% do território brasileiro (SMA, 2022) (Figura 2).



Fonte: SMA (2022).

Figura 2: área original e remanescente de Mata Atlântica

PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO MAR

A região da Serra do Mar é composta por importantes cadeias de montanhas, que se estendem desde o nordeste do Rio Grande do Sul até às proximidades do sul do Estado da Bahia. A distância em relação ao mar é bem variada podendo estar bem próxima ou muito afastada, e neste caso dá origem à extensa planície costeira como acontece no sudeste do Estado de São Paulo e no litoral do Estado do Paraná (JOLY, 1970).

A origem desta serra se deu há 600 milhões de anos, no encontro das placas tectônicas de Nazca (costa oeste da América do Sul) e a placa sul-americana, formando as cadeias de montanhas dos Andes. Como resultado desse movimento na área de convergência, a placa sul-americana sofreu um processo secundário de elevação do terreno, um soerguimento, que se estendeu por 900

km ao longo da costa brasileira (TONHASCA JR., 2005).

A Serra do Mar está dividida em parques, dentre eles o Parque Estadual da Serra do Mar, que se encontra dividido em núcleos. Um dos núcleos é o Núcleo Curucutu, que abrange os municípios de Itanhaém, São Paulo, Juquitiba e Mongaguá. Esta reserva é ocupada por campos de revestimento herbáceo e arbustivo (campos de altitude), de composição pouco diferenciada. A vegetação de porte recobre algumas das encostas protegidas dos ventos e se adensa nos vales, rica em bromélias, orquídeas, samambaias e aráceas. Os campos, embora em alguns trechos caracterizados pela presença de sapé, têm várias extensões com predominância de arbustos, onde ocorrem poucas espécies (SMA & SMP, 1988).

A presença de vegetação campestre em plena floresta, onde o padrão climático local é a floresta, tem levado à discussão sobre a origem antrópica ou natural destes campos. Acredita-se que os solos rasos e pobres e as condições climáticas locais diferenciadas associadas às condições de topo de morro (com maior exposição solar, maior variação de umidade e temperatura e ainda, a presença de neblina) sejam os fatores ambientais que influenciaram a formação desse tipo de vegetação (GARCIA & PIRANI, 2005).

A FAMÍLIA SOLANACEAE

As espécies mais frequentes: *Solanum* L. (juá, juá-bravo, fumo-bravo, cuvitinga, árvore das matas, maria-pretinha, jurubeba), *Datura* L., a medicinal estramônio, saia-branca, trombeteira, sete-saias e outras; *Brunfelsia* Benth. & Auct., o manacá com lindas flores roxas que se tornam esbranquiçadas depois que se abrem; *Physalis* L. (joá-de-capote), *Nicotiana* L. (fumo), *Lycopersicum* Hill (tomateiro, tomate), *Capsicum* L. (pimentão, pimenta vermelha, cumari, malagueta e outras); *Cyphomandra* Sendtn (tomate-francês) (JOLY, 1998; FELICIANO, 2008).

A família possui grande importância econômica por ser utilizada como fonte de alimento, como *Solanum tuberosum* L., conhecida popularmente como batatinha, ou *S. gilo* Raddi conhecido como jiló, *S. melongena* L., a berinjela, e ainda *Lycopersicon esculentum* Mil., conhecido como tomateiro. Alguns representantes dessa família possuem grandes quantidades de alcalóides e substâncias tóxicas, como *Nicotiana tabacum* L. (tabaco) utilizado na produção de fumo, e algumas espécies de *Cestrum* L., que são conhecidas pela toxicidade que apresentam, como *Cestrum laevigatum* Schl.-dl., conhecida popularmente como coerana, canema, bauna, esperto, pimenteira e olho de pombo, sendo responsável pela intoxicação bovina em áreas de pastagem, além de espécies dos gêneros *Solanum* e *Datura* (SCHVARTSMAN, 1979; SILVA et al., 2003; SILVA & SANTOS, 2005). Outras espécies são utilizadas como ornamentais, como *Cestrum nocturnum* L. devido a sua fragrância suave ao anoitecer, *Browalia americana* L., *Datura suaveolens* Willd. com suas grandes flores brancas em forma de trombeta. Ainda espécies do gênero *Brunfelsia* que são atraentes devido à mescla de flores brancas e arroxeadas, dentre outros gêneros (LORENZI & SOUZA, 2001).

OBJETIVOS

Os objetivos deste trabalho são: dar continuidade aos estudos das espécies pertencentes à família Solanaceae no Núcleo Curucutu, Parque Estadual da Serra do Mar, SP; descrever e identificar as espécies coletadas comparando-as com materiais coletados anteriormente; confeccionar chave de identificação das espécies; contribuir para a pesquisa em Solanaceae no Brasil, principalmente para a flora de São Paulo; treinamento em taxonomia vegetal.

MATERIAL

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

O Núcleo Curucutu, situado no Parque Estadual da Serra do Mar (São Paulo), é administrado pelo Instituto Florestal, da Secretaria Estadual do Meio Ambiente. Foi criado em 1960 como reserva estadual, e incorporado ao parque em 1977. Abrange os municípios de Itanhaém, Mongaguá, Juquitiba e São Paulo (Figura 3) nas encostas da Serra do Mar, próximo ao paralelo 24°S com altitudes entre 750 a 850 m (GARCIA & PIRANI, 2005), ocupando uma área total de aproximadamente 30300 ha (INSTITUTO FLORESTAL, 2022).



Figura 3: localização do Núcleo Curucutu

Fonte: Instituto Florestal (2022)

MATERIAL

Para realização deste trabalho utilizou-se materiais de *Solanum* do Núcleo Curucutu – Parque Estadual da Serra do Mar, coletados e identificados anteriormente a este trabalho, bem como aqueles coletados entre os meses de março de 2009 à outubro de 2010.

MÉTODOS

Realizou-se coletas mensais entre os meses de março de 2009 à outubro de 2010. O material coletado foi identificado e depositado no Herbário UNISA. As coletas e os procedimentos de

preparação e conservação do material coletado seguiu a metodologia descrita por Fidalgo & Bononi (1989).

Para confecção de ilustrações e descrição das espécies, foi utilizado material herborizado e/ou fixado em álcool 70%.

Para as identificações foram utilizados os trabalhos de Carvalho (1985), Groth (1989), Mello et al. (1996), Carvalho et al. (2001), Mentz & Oliveira (2004), Carvalho & Bovini (2006) e Agra et al. (2009).

Para os termos morfológicos seguiu-se Gonçalves & Lorenzi (2007).

Para a obtenção de dados comparativos com as amostras provenientes do Núcleo Curucutu, visitou-se os seguintes herbários: PMSP, SP, SPF e SPSF (acrônimos segundo Holmgren et al., 1990).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Solanum L.

Ervas, arbustos, arvoretas ou árvores, inermes. Ramos cilíndricos ou angulosos, inermes, com ou sem domáceas, glabros ou pubescentes, tricomas simples ou peltado-estrelados. Folhas pecioladas, membranáceas ou coreáceas, simples, alternas, isoladas ou aos pares, neste caso geralmente desiguais em tamanho, às vezes discolores, lâminas inteiras, pinatinérvias, nervação broquidódroma. Inflorescência em umbela, cimeira ou panícula; flores monóclinas, pentâmeras, pediceladas; cálice verde, 5-lobado, campanulado, gamossépala; corola alva, 5-lobada, rotáceo-estrelada, gamopétala; estames amarelos, alternos, anteras oblongas com poros apicais grandes e intorcosos, basefixas; estilete glabro a pubescente, com estigma apical glabro; ovário súpero, sincárpico, bilocular. Fruto baga, globoso, glabro a lepidoto, inerme; cálice persistente podendo recobrir quase totalmente o fruto; pedúnculos e pedicelos glabros, pubescentes, esparso-pilosos ou lepidotos, com tricomas simples ou peltado-estrelados, inermes. Sementes planas, reniformes ou não, reticuladas ou não, muitas por lóculo.

Chave de identificação para as espécies de *Solanum* no Núcleo Curucutu

1a. Erva; inflorescência em umbela ou racemos curtos, até 8 flores.....*Solanum americanum*

1b. Arbusto, arvoreta ou árvores; outros tipos de inflorescência.....2

2a. Arbusto ou arvoreta; ramos com domáceas; indumento prateado nos ramos e na face abaxial do limbo.....*Solanum swartzianum*

2b. Árvores; ramos sem domáceas, ausência de indumento prateado.....3

3a. Panícula de até 40 flores; indumento dourado.....*Solanum cinnamomeum*

3b. Panícula de até 16 flores; glabra.....*Solanum* sp.

***Solanum americanum* Mill., Gard. Dict. (ed. 8) n.5. 1768 - Figura 4**

Erva, 30-40 cm alt. Caule e ramos angulosos ou cilíndricos, estriados, pubescentes a glabrescentes. Folhas repandas, raro dentadas, isoladas ou aos pares, desiguais em tamanho, membráceas; pecíolos 0,3-3,1 cm compr., pubescentes, raro pilosos; lâminas 1,7-9,4 cm compr., 0,6-4,3 cm larg., ovadas, tricomas adpressos, esparsos na face adaxial, nas nervuras da face abaxial, ápice agudo, base assimétrica, decorrente. Inflorescência em umbela ou racemos curtos, até 8 flores; pedúnculos 0,5-3,2 cm compr., estriados, pubescentes; pedicelos 0,2-1,0 cm compr., estriados, pubescentes; sépalas 1-1,4 mm compr., 0,4-0,5 mm larg., lacínias ovadas, pubescentes; pétalas 1-5 mm compr., 13-17 mm larg., lacínias lanceoladas, pubescentes; anteras 1,4-2 mm compr., 0,3-0,5 mm larg., filetes 0,4-0,6 mm compr.; ovário 0,7-0,9 mm diâm., estilete 2-2,7 mm compr., pubescente, raro velutino, estigma apical 0,3-0,4 mm compr., glabro, raro incano. Frutos 1-7 mm diâm., glabros, verdes quando jovens, nigrescentes brilhantes quando maduros; cálice pouco desenvolvido, glabrescente; pedúnculo 0,9-3,6 cm compr., pubescente; pedicelo 0,4-1,5 cm compr., pubescente à esparso piloso. Sementes até 70, ca. 1 mm compr., planas, reticuladas.

Material examinado: Trilha do rio Capivari, 03-04-98, fl., fr., P. Affonso 251 (UNISA); Ao lado da sede, 16-04-07, fl., P. Affonso 980 (UNISA); Ao lado da sede, 21-08-07, fl., P. Affonso 998 (UNISA); Ao lado do heliponto, 25-06-08, fl., P. Affonso 1076 (UNISA).

Material adicional: Austrália. Queensland: Moreton District, 05-11-80, fl., fr., H. A. Dillewaard 210 (SP). Brasil. Bahia: Palmeiras, Cachoeira da Fumaça (em cima), 24-03-97, fl., fr., A. A. Conceição 473 (SPF); Salvador, Pedreira Valéria, 29-09-04, fl., fr., E. P. Queiroz & H. P. Bautista 1517 (SPF). Minas Gerais: Lima Duarte, Parque Estadual do Ibitipoca, 20-11-06, fl., fr., R. C. Forzza 4309 (SPF). Paraná: Doutor Ulysses (Varzeão), 19-07-07, fl., O. S. Ribas & C. V. G. Lopes 7872 (SPF); Quatro Barras, Trilha dos Jesuítas, 04-90, fr., M. Sobral et al. 6211 (SP). São Paulo: Assis, Estação Experimental, Serraria Velha, 15-05-95, fl., fr., M. A. Souza 31 (SPSF); Biritiba Mirim, Estação Biológica da Boracéia, 07-07-83, fl., M. Sugiyama & A. Custodio Filho 298 (SPSF); Bom Sucesso de Itararé, Estrada Itararé, 19-08-95, fl., fr., F. T. Farah 8842 (SPF); Campos do Jordão, Colônia Umuarama, 01-04-07, fl., fr., O. A. Fávero CJ041 (SPSF); Campos do Jordão, Parque Estadual, Sede, 03-11-86, fl., M. J. Robim 418 (SPSF); Oswaldo Cruz, Sítio Santana, 08-06-96, fl., fr., V. C. Souza & J. P. Souza 11427 (SPF); São Paulo, Estrada de Itapeceira, 10-12-84, fl., fr., L. Rossi s/n (PMSP 461); São Paulo, Parque Independência, 09-07-93, fl., fr., S. Sordi & S. Honda s/n (PMSP 1453); São Paulo, Parque Tizo, 27-12-07, fl., fr., S. Honda 286 (PMSP); São Paulo, Reserva da Cidade Universitária "Armando de Salles Oliveira", 28-10-09, fl., fr., L. Montserrat & R. S. Cruz s/n (SPF 195.479); São Vicente, Parque Estadual Xixová-Japuí, 16-02-01, fl., fr., J. A. Pastore & C. Moura 972 (SPSF). Itália. Vale d'Aosta: Aosta Morgex, 27-07-87, fl., fr., A. Pirtarino s/n (SP 224786). Portugal. 06-69, fr., J. Mattos s/n (SP 111145); 09-69, fr., J. Mattos 15476 (SP).

Comentários: Há registros de floração e frutificação em quase todos os meses do ano, exceto janeiro e março. No Núcleo Curucutu, observou-se floração em abril, junho e agosto e frutificação em abril. Ocorre nos Estados da Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo (GROTH,

1989) e em todos os trópicos do mundo. Pode ser encontrada em ambientes perturbados, onde forma grandes populações (CARVALHO & BOVINI, 2006). Na Paraíba, a espécie ocorre preferencialmente em lugares úmidos e sombreados, em solos com grande quantidade de húmus ou terrenos abandonados (AGRA et al., 2009). Talvez seja a espécie de *Solanum* mais freqüente em número de indivíduos (CARVALHO & BOVINI, 2006).

Solanum americanum é popularmente conhecida por aguaraguá, aguaraguiá, aguarauquiá, araxim, bracainha, cambrainha, carachichú, caraxim, caraxiná, chumbinho, erva-de-bicho, erva-moura, falsa-pimenta-do-reino, guaraquinha, maria-preta, maria-pretinha, pimenta-de-cachorro, pimenta-de-galinha, pimenta-de-rato (GROTH, 1989).

É uma planta considerada invasora de pastagens, pomares cítricos, jardins, gramados e de culturas de hortaliças, milho, café, batatinha, cana-de-açúcar, algodão, arroz, trigo, feijão e soja, além de ocorrer também em campos naturais. As suas sementes podem aparecer como impurezas em amostras de sementes de trigo e forrageiras no Rio Grande do Sul (GROTH, 1989).

O porte herbáceo, tamanho reduzido das flores e frutos e a forma das folhas que são repandadas e dentadas é o que mais diferencia *Solanum americanum* das demais espécies de *Solanum*.



Figura 4: *Solanum americanum* A– Hábito; B– Folha face abaxial; C– Folha face adaxial; D– Cálice; E– Estame; F– Pistilo

Solanum cinnamomeum Sendtn. Fl. Bras. 10: 44. 1846 - Figura 5

Árvore 10m alt. Caule cilíndrico, estriado, escamoso, indumento dourado, lepidoto, tricomas peltado-estrelados, densos. Folhas repandas, indumento dourado, isoladas e aos pares, desiguais em tamanho, cartáceas; pecíolos 0,2-1,5 cm compr., canaliculados, lepidotos, tricomas peltado-estrelados; lâminas 1,2-13,2 cm compr., 0,5-3,3 cm larg., lanceoladas, discolores, tricomas peltado-estrelados, densos na face abaxial, esparsos na face adaxial, ápice agudo, mucronado, involuto, base aguda. Inflorescência paniculada, até pouco mais de 40 flores; pedúnculo ca. 2,1 cm compr., anguloso, lepidoto, tricomas peltado-estrelados; pedicelo 5-7 mm compr., anguloso, lepidoto, tricomas peltado-estrelados; sépalas ca. 2,5 mm compr., 2 mm larg., lacínias partidas até a porção mediana, triangulares, lanceoladas, lepidotas, tricomas peltado-estrelados, densos na face externa, esparsos na face interna; pétalas ca. 1,2 cm compr., 6-7 mm larg., lacínias lanceoladas, profundamente partidas, reflexas, lepidotas, tricomas peltado-estrelados, densos na face externa, glabro na face interna; anteras ca. 3,3 mm de compr., ca. 1 mm larg., filete ca. 1,2 mm compr.; ovário ca. 1,2 mm diâm., estilete ca. 7 mm compr., tricomas peltado-estrelados esparsos, estigma apical ca. 0,1 mm compr., glabro. Fruto ca. 0,6-2 cm diâm., indumento dourado, tricomas peltado-estrelados; cálice persistente, não recobrimdo o fruto totalmente, indumento dourado, tricomas peltado-estrelados, densos; pedúnculo 1,7-2,5 cm compr., pedicelo 1,8-2,4 cm compr. Sementes não observadas.

Material examinado: Mata de encosta, 20-11-02, fr., A. Silva s/n (SPSF 030663); Trilha do Rio Mambú, 05-05-10, fl., P. Affonso 1222 (UNISA).

Material adicional: Brasil. Espírito Santo: Alfredo Chaves, Estrada São Bento de Urânia e Castelinho, 07-07-96, fl., J. M. Silva 65238 (SPSF); Venda Nova do Imigrante, Mirante da Torre de TV, 17-05-95, fl., J. M. Silva 69128 (SPSF); Minas Gerais: Proximidades da Serra do Cipó, 15-01-51, fl., fr., E. P. Heringer 2676 (SP). Paraná: Antonina, São Sebastião, 04-07-69, fl., G. Hatschbach 21704 (SPF). Rio de Janeiro: Nova Friburgo, Macaé de Cima, 03-08-89, fr., C. M. B. Correia 48 et al. (SP). São Paulo: Areias, Fazenda São Domingos, 29-07-08, fr., Serafim 101 (SPF); Cotia, 20-05-77, fl., fr., H. Makino 36 (SPF); Cotia, 16-11-95, fl., fr., H. Ogata 891 (PMSP); Engenheiro Marsilac, Rio Capivari, 27-06-92, fl., fr., C. Ferney 3156 (SPF); Engenheiro Marsilac, 14-08-95, fl., fr., S. A. P. Godoy 702 (SPF); Ferraz de Vasconcelos, 30-04-96, fl., C. M. A. Pimentel 829 (PMSP); Jabaquara, 06-04-51, fl., O. Handro 242 (SPF); Jardim Botânico, 31-03-32, fl., O. Handro s/n (SPF 143535); Jardim Botânico, 20-10-48, fl., M. Kuhlmann 3430 (SPF); Parque Ecológico da APA do Carmo, 24-05-94, fr., R. J. F. Garcia 465 (PMSP); Reserva Biológica do Parque Estadual das Fontes do Ipiranga, 05-12-96, fl., fr., S. L. Jung & M. G. Wanderley 405 (SPF); Reserva Estadual de Cunha, 19-07-89, fr., J. B. Bartello 313 (SPSF); Rio Claro, São Miguel do Arcanjo, 12-06-90, Pedro L. R. de Moraes 135 (SPSF); São Miguel do Arcanjo, Parque Estadual de Carlos Botelho, 08-11-84, fr., Antônio Cecílio Dias 17 (SPSF); São Miguel do Arcanjo, Parque Estadual de Carlos Botelho, 12-06-90, fl., fr., Pedro R. R. de Moraes s/n (SPSF 15506); São Miguel do Arcanjo, Parque Estadual de Carlos Botelho, 22-09-92, fr., M. Kirizawa & M. Sugiyama 2705 (SPF); São Miguel do Arcanjo, Parque Estadual de Carlos Botelho, 09-09-05, fr., A. P. Ribeiro 1739 (SPSF); São Miguel do Arcanjo, Parque Estadual de Carlos Botelho, 29-08-06, fr., N. M. Ivanauskas 6149 (SPSF).

Comentários: Planta que floresce quase todos os meses do ano, exceto fevereiro e novembro

Segundo MENTZ & OLIVEIRA (2004), essa espécie de *Solanum* ocorre em regiões de Florestas Ombrófilas Densa e Mista, nos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Minas Gerais.

A planta é conhecida popularmente como coerama-maçu, mercúrio (MENTZ & OLIVEIRA, 2004) e como quina-preta e fumeiro.

S. cinnamomeum se diferencia de *S. swartzianum* por possuir indumento dourado, e das demais espécies de *Solanum* por possuir ápice foliar mucronado e involuto e mais de 40 flores por inflorescência.

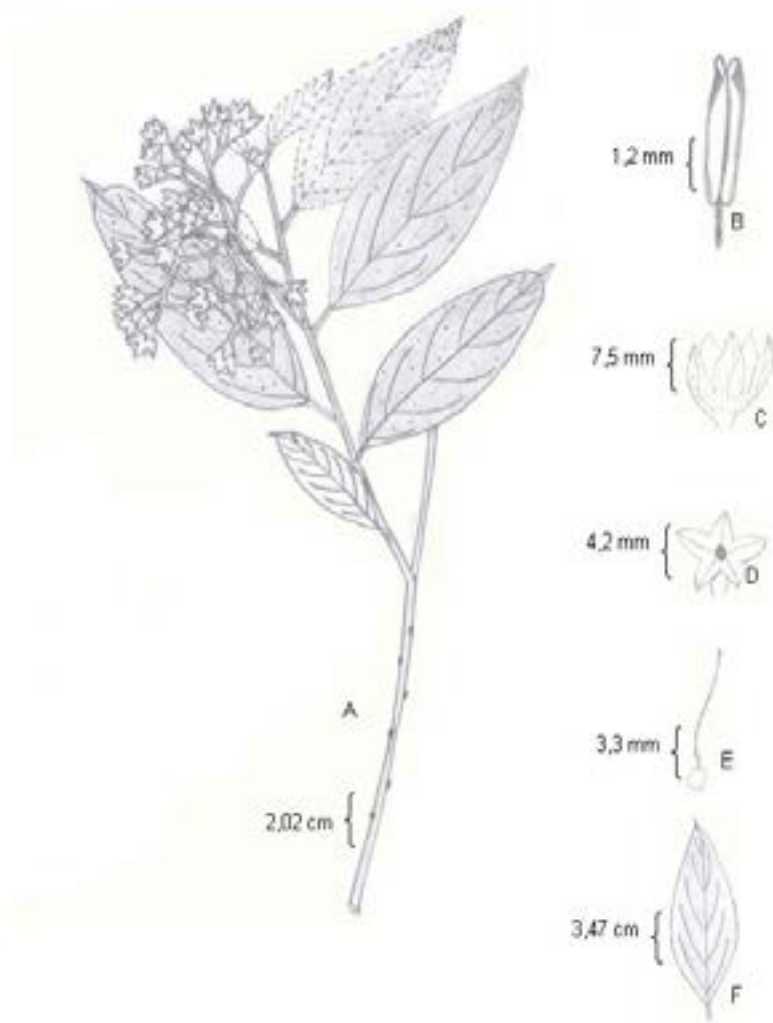


Figura 5: *Solanum cinnamomeum* A– Hábito; B – Estame; C – Cálice; D – Corola ; E – Pistilo; F – Folha face adaxial.

REFERÊNCIAS

- AGRA, M.F.; SILVA, K.N.N. & BERGER, L.R. 2009. Flora da Paraíba, Brasil: Solanum L. (Solanaceae). **Acta Botânica Brasilica** 23(3): 826-842.
- ANGIOSPERM PHYLOGENY WEBSITE (APG III). 2009. Solanales. [Disponível em: <http://www.mobot.org/mobot/research/apweb/welcome.html>](http://www.mobot.org/mobot/research/apweb/welcome.html). Acesso em: 11 jul. 2022.
- CARVALHO, L.D.F. 1985. Solanaceae. Flora Fanerogâmica da Reserva do Parque Estadual das Fontes do Ipiranga (São Paulo, Brasil). **Hoehnea** 12: 67-85.
- CARVALHO, L.D.F. & BOVINI, M.G. 2006. Solanaceae na Reserva Rio das Pedras, Mangaratiba, Rio de Janeiro – Brasil. **Rodriguésia. Revista do Jardim Botânico do Rio de Janeiro** 57(1): 75-97.
- CARVALHO, L.D.F.; COSTA, L.H.P. & DUARTE, A.C. 2001. Diversidade taxonômica e distribuição geográfica das solanáceas que ocorrem no Sudeste Brasileiro (Acnistus, Athenaea, Aureliana, Brunfelsia e Cyphomandra). **Rodriguésia. Revista do Jardim Botânico do Rio de Janeiro** 52(80): 31-45.
- FELICIANO, E.A. 2008. **Solanaceae A. Juss. da Serra Negra, Rio Preto, Minas Gerais: tratamento taxonômico e similaridade florística**. 154f. Dissertação (Mestrado em Ecologia Aplicada ao Manejo e Conservação de Recursos Naturais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais.
- FIDALGO, O. & BONONI, V.L.R. 1989. **Técnicas de coleta, preservação e herborização de material botânico**. São Paulo: Instituto de Botânica de São Paulo. 62p.
- GARCIA, R.J.F. & PIRANI, J.R. 2005. **Análise florística, ecológica e fitogeográfica do Núcleo Curucutu, Parque Estadual da Serra do Mar (São Paulo, SP), com ênfase nos campos junto à crista da Serra do Mar**. **Hoehnea** 32(1): 01-48.

- GONÇALVES, E.G. & LORENZI, H. 2007. **Morfologia Vegetal: organografia e dicionário ilustrado de morfologia das plantas vasculares**. Instituto Plantarum de Estudo da Flora, Nova Odessa. 416p.
- GROTH, D. 1989. **Caracterização morfológica das sementes e plântulas de seis espécies invasoras do gênero Solanum L.** *Acta Botânica Brasílica* 3(1): 25-48.
- HOLMEGREN, P.K.; HOLMEGREN, N.K. & BARNETT, S.C. **Index herbariorum**. Part 1: The herbaria of the world. New York: New York Botanical Garden, 1990. 693p.
- HUNZIKER, A.T. 1979. South American Solanaceae: a synoptic survey. In: HAWKES, J.G. et al. (ed.). **The Biology and Taxonomy of the Solanaceae**. London: Academic Press p. 49-85. (Linnean Society Symposium Series,7).
- INSTITUTO FLORESTAL. 2010. Parque Estadual da Serra do Mar – Núcleo Curucutu. Disponível em: <http://www.iflorestal.sp.gov.br/unidades_conservacao/index.asp>. Acesso em: 07 jul. 2022.
- JOLY, A.B. 1970. **Conheça a vegetação brasileira**. Editora Polígono, SP. 177p.
- JOLY, A.B. 1998. **Botânica: introdução à taxonomia vegetal**. Companhia Editora Nacional, SP. 777p.
- LORENZI, H. & SOUZA, H.M. 2001. **Plantas ornamentais no Brasil – arbustivas, herbáceas e trepadeiras**. Instituto Plantarum de Estudos da Flora. Nova Odessa. 1088p.
- MELLO, M.M.R.F.; BARROS, F.; CHIEA, S.A.C.; KIRIZAWA, M.; JUNG-MENDAÇOLLI, S.L.; WANDERLEY, M.G.L. (Ed.). 1996. Solanaceae. In: BOVINI, M.G.; CARVALHO, L.A.F. & BOSISIO, B.M. **Flora Fanerogâmica Ilha do Cardoso**. Instituto de Botânica. SP. v.4, p.19-41.

MENTZ, L.A. & OLIVEIRA, P.L. 2004. Solanum (Solanaceae) na região Sul do Brasil. **Pesquisas, Botânica** 54: 7-327.

MENTZ, L.A.; OLIVEIRA, P.L. & SILVA, M.V. 2000. Tipologia dos tricomas das espécies do gênero Solanum (Solanaceae) na Região Sul do Brasil. **Iheringia série Botânica** (54): 75-106.

PURDIE, R.W.; SYMON, D.E. & HAEGI, L. 1982. Solanaceae. **Flora of Australia** 29: 1-208.

SMA & SMP - Secretaria do Meio Ambiente & Secretaria Municipal de Planejamento. 1988. **Vegetação significativa no município de São Paulo**. Documentos. SP. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. 560p.

SMA - Secretaria do Meio Ambiente. 2002. Ambientalista ressalta capacidade de regeneração da Mata Atlântica. Disponível em: <http://www.ambiente.sp.gov.br/destaque/encontro_ongs1.htm>. Acesso em: 07 jul. 2022.

SILVA, S.N.; CARVALHO, A.M.V. & SANTOS, F.A.R. 2003. Cestrum L. (Solanaceae) da mata higrófila do Estado da Bahia, Brasil. **Acta Scientiarum Biological Sciences** 25(1): 157-166.

SILVA, S.N. & SANTOS, F.A.R. 2005. Novos registros do táxon Cestrum L. (Solanaceae) para o Estado da Bahia-Brasil. **Acta Scientiarum Biological Sciences** 27(1): 1-106.

SCHVARTMAN, S. 1979. **Plantas venenosas**. Editora Sarvier. SP. 176 p.

TONHASCA JR., A. 2005. **Ecologia e história natural da Mata Atlântica**. Editora Interciência, RJ. 197p.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIANA RAMOS DA SILVA BARBOSA

Licenciatura Plena para o Magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela USP em 20 de dezembro de 2002; Professor de Educação Infantil no CEI Jd. das Orquídeas, Prefeitura de São Paulo.



RESUMO

Com o objetivo de ampliar as experiências das crianças no mundo escolar, o trabalho com jogos e brincadeiras traz resultados significativos no campo emocional, afetivo, social e cognitivo dos educandos. Os debates nas Reuniões e Encontro Pedagógicos entre os educadores sobre a importância da formação dos professores nesse tema, se faz presente e engloba a necessidade de uma orientação profissional. Sendo fundamental que se garanta o desenvolvimento das crianças nesses momentos tão ricos e criativos; respeitando a individualidade de cada uma, a organização dos espaços físicos, o cuidado com a integridade, a superação dos medos e o auxílio diante de novos desafios. As ações contínuas dos educadores na elaboração de atividades que envolvem os movimentos, atenção, a percepção dos espaços e do mundo a sua volta, as brincadeiras tradicionais bem como os jogos de memórias, quebra-cabeças e outros favorecem e enriquecem a vivência dos educandos, permitindo o seu desenvolvimento pleno e auxiliando-os nas tomadas de decisões, compreensão e aceitação dos combinados. As brincadeiras e jogos presentes no cotidiano da Educação Infantil, favorecem o processo ensino aprendizagem, estimulam a criatividade e a fantasia, auxilia na elaboração de ideias, na compreensão e aceitação dos combinados permite a análise de atitudes, fortalecem os laços entre os educandos e professores e auxiliam na inclusão social.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Brincadeiras; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Nem sempre o lúdico foi um tema importante na educação brasileira, a aprendizagem estava muito centrada nos livros adotados pela escola. Em virtude da preocupação com a educação nos anos iniciais, vários encontros, estudos e ações pedagógicas foram realizados com os temas voltados para a ludicidade, jogos, brincadeiras e atividades recreativas na vivência escolar das crianças, principalmente na Educação Infantil. Muitas das brincadeiras da cultura popular foram trazidas para o meio escolar e incorporadas na rotina da sala, permitindo a algumas um momento único de diversão e recreação, em razão de muitas não terem espaços em suas casas, não brincarem com outras crianças na família e não terem responsáveis para levá-las aos ambientes infantis adequados à faixa etária que elas estão. Incluir a recreação dirigida nos projetos da escola auxilia o desenvolvimento integral do educando, enriquece o conhecimento, estimula a autonomia, favorece o equilíbrio

emocional e promove a aquisição dos valores necessários para viver em sociedade, na escola e no meio familiar.

De acordo com os educadores, os três primeiros anos de vida da criança são importantíssimos, uma vez que é nessa etapa que o emocional e a personalidade da criança se formam, então os jogos e atividades lúdicas promovem e ajudam nas experiências com o outro, com o mundo e contribui com a sua socialização. O projeto elaborado sobre esse tema deve ser construído de forma coletiva, com a participação da criança permitindo a ela expressar seus sentimentos, medos e o direito de não participar das atividades propostas. Conforme “Neste sentido, o jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem na medida em que propõe estímulos ao interesse do aluno...” (CAMPOS, 2003).

O grande desafio dos professores é incluir nas brincadeiras e jogos, as crianças que são inseguras, tímidas ou com necessidade especial, de forma que elas participem, sintam prazer e segurança nessas situações.

O projeto elaborado sobre esse tema deve ser construído de forma coletiva, com a participação da criança permitindo a ela expressar seus sentimentos, medos e o direito de não participar das atividades propostas.

Durante o desenvolvimento das atividades os educandos usam técnicas de escolhas, fazem seleção, seriação e sequência de objetos e cores, eles decidem como realizar as comandas, aceitam os desafios, interagem com o meio ambiente, se envolvem no mundo da fantasia e muitas vezes reagem diferente dos demais integrantes do grupo, mas chegam ao resultado esperado; tudo isso porque foi dada a eles a oportunidade de interagir e brincar.

“Brincar é sem dúvida uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, negociar, transformar-se. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma interação com o outro. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (FONTANA. Cruz, 1997, p. 115).

DESENVOLVIMENTO

Para Vygotsky a interação entre as crianças, o ambiente e os adultos favorecem o desenvolvimento cognitivo do educando e essa interação pode acontecer durante a realização das atividades lúdicas e novas experiências podem surgir nas brincadeiras e jogos. Os símbolos, as normas e regras, os meios para atingir os objetivos e o trabalho coletivo são alcançados com a participação e o envolvimento integral da criança, auxiliando a sua aprendizagem e ampliando o seu conhecimento.

A brincadeira promove a linguagem, gera interações, desperta a curiosidade, favorece as experiências coletivas, enriquece os sentidos, potencializa os pensamentos, estimula as descobertas e resgata a cultura tradicional de um povo. Muitas das brincadeiras da cultura popular foram trazidas para a Educação Infantil e incorporadas na rotina da sala, permitindo a algumas um momento único de diversão e recreação, em razão de muitas não terem espaços em suas casas, não brinca-

rem com outras crianças na família e não terem responsáveis para levá-las aos ambientes infantis adequados à faixa etária que elas estão. Apresentar brincadeiras tradicionais para as crianças no ambiente escolar, como amarelinha, cabra-cega, vivo ou morto, ciranda de roda, pega-pega, passa-anel, mana mula, escravos de Jó e outras presentes na família e sociedade, é resgatar a história e usá-la como complemento na aprendizagem. Nas atividades e jogos tradicionais os educandos podem atribuir novos sentidos às brincadeiras antigas e novos significados.

Ao oferecer às crianças a oportunidade de brincar, também lhe damos a chance de participarem de brincadeiras espontâneas, aquelas que acontecem por iniciativa de uma ou mais crianças e é um momento importante e rico na formação da sua personalidade e do seu caráter.

As situações nas quais os educandos estão brincando ou participando de jogos e atividades lúdicas é um momento perfeito para os professores observarem e analisarem os saberes das crianças, suas ideias sobre o mundo, seus sentidos sobre o próprio corpo e o mundo ao qual elas estão inseridas. Uma vez compreendida a importância das brincadeiras na vida das crianças, podemos incluir nas atividades a musicalidade. O trabalho com a música e os instrumentos musicais é muito rico, é um território que convida os educandos a se movimentarem, pularem, auxilia na coordenação, no equilíbrio e permite que as crianças tímidas deem alguns “passos” rumo a construção da sua segurança emocional. A construção da “ponte” entre a insegurança, o medo e o desejo de participar dos jogos e atividades é formada pela mediação do adulto, a confiança que as crianças vão adquirindo ao longo do tempo e do convívio com o outro. Ao organizar os espaços para realizar as atividades, selecionar as brincadeiras de acordo com a idade das crianças e respeitar o tempo de cada uma, o professor possibilita uma vivência única para seu aluno, coopera com a sua autonomia e permite que ele seja protagonista da sua história.

Esperamos que as experiências lúdicas presente no dia a dia das crianças na Educação Infantil possam refletir de maneira positiva na vida delas, que elas se divirtam com os colegas, tenham mais controle das emoções, tenham concentração nas outras atividades, sejam mais colaborativas, se expressem com segurança e desenvolvam habilidades na área da expressão corporal. Existe muito caminho a percorrer para que essas atividades sejam respeitadas como uma parte importante na educação da criança e no processo de ensino aprendizagem.

JOGOS, BRINCADEIRAS E PERCEPÇÃO SENSORIAL

Os jogos e as brincadeiras têm papéis importantes na formação sensorial das crianças e estimulam as sensações e os sentimentos delas. Durante as brincadeiras as crianças aprendem usando os sentidos, com suas experiências e suas percepções que auxiliam na sua aprendizagem.

Os educandos entendem o mundo a sua volta através das sensações, estímulos, trocas de experiências, e afeto, elas são seres que se reconhecem e reconhecem o outro usando os sentidos e as atividades lúdicas podem ajudá-las no seu desenvolvimento emocional. Os bebês que ainda não falam são os que mais reconhecem os objetos, seus espaços, o outro e o adulto através dos sons, cheiros, toques, gostos e as cores.

Na sala os professores podem realizar com os bebês brinquedos que despertem a sua curiosidade, objetos coloridos, sonoros, com texturas variadas, diversos tamanhos e usar muitos tipos de materiais recicláveis que não oferecem riscos para eles, sempre visando a segurança de todos e o lazer. Filmá-los durante as atividades, na hora do sono, do banho e depois reproduzir essas filmagens em projetores, para que eles possam se ver e ver os amigos. Usar sons apenas de animais, som de chuva, garoa, água do rio trovão e sons de animais noturnos na mata, observando e registrando como os bebês reagem a esses sons e se, pela expressão do rosto deles, reconhecem alguns sons. Explorar os recursos áudios-visuais com músicas, ritmos sequências e rimas pode proporcionar às crianças um bom desenvolvimento sensorial e até observar se alguma apresenta baixa perda auditiva. Mesmo na hora da alimentação podemos propor aos bebês atividades que estimulam o paladar como o doce, salgado, azedo, amargo, morno, frio, quente, macio e duro, na Educação Infantil as alimentações oferecidas às crianças são variadas e dentro de uma alimentação saudável que constituem carnes, legumes, verduras, frutas, leite e grãos.

Esses momentos e atividades proporcionam aos bebês e às crianças um mundo rico em cores, cheiros e texturas e também incentivam a degustação de alimentos que não são oferecidos aos educandos na sua família. A brincadeira de “vendar” os olhos das crianças e pedirem para que elas identifiquem os cheiros de alguns temperos, chás, café, chocolate, sucos e outros tipos de alimentos é uma ótima oportunidade de ajudá-los no desenvolvimento da sua memória olfativa e realizar essas brincadeiras com os educandos no cotidiano escolar é muito importante. A exploração de atividades que envolvem a dramatização, danças, circuitos, expressão corporal, o uso de fantoches e o trabalho com as cores tornam as aulas mais dinâmicas, prazerosas, estimulam os sentidos das crianças, favorecem a aprendizagem, e auxiliam no desenvolvimento da percepção sensorial delas. Introduzir os jogos antigos e as brincadeiras tradicionais nas rotinas dos educandos, além de resgatar a cultura de um povo, eles são ótimos para ajudar no desenvolvimento das sensações e da percepção do tempo espaço. As experiências vividas pelas crianças nas brincadeiras, jogos e atividades lúdicas na Educação Infantil, as interações com os amigos, os adultos e a oportunidade de serem felizes, são ações que enriquecem o cognitivo, o social e o emocional dos educandos e é primordial que a escola promova tudo isso, levando em conta a individualidade e o direito de cada um.

JOGOS, BRINCADEIRAS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Infantil pode colaborar com a aprendizagem dos educandos que possuem alguma deficiência, elaborando e preparando as atividades que incluam suas participações. Para que isso aconteça é preciso pensar no ambiente, nos materiais e na segurança das crianças para que elas tenham oportunidades de se divertirem e aprenderem nos jogos individuais ou coletivos, tendo como objetivo o bem estar delas, o desenvolvimento pleno dos educandos, a sua saúde física, mental e social.

Cabe a escola promover experiências significativas e sem discriminação com base na igualdade de igualdade de oportunidades. Um olhar com carinho por parte dos integrantes da escola, durante o desenvolvimento das atividades e jogos para com as crianças com alguma deficiência

pé compreender que estamos frente a uma nova realidade educativa e ofertar momentos bem planejados para que todos possam participar, cada um com suas limitações, é colocar em prática o verdadeiro sentido de compartilhamento e inclusão.

É importante que os membros da escola busquem entender a especificação de cada criança, sua cultura e seu meio familiar para que possam acolher os educandos e descobrir um caminho para uma inclusão real no cotidiano escolar. Quando escutamos as crianças, damos voz às suas vontades, angústias, sentimentos e desejos, permitindo que, mesmo com alguma deficiência, possam ser protagonistas da sua história como estudantes. É na Educação Infantil que os educandos com deficiência podem experimentar vivências ricas e verdadeiras, trocar experiências, se socializarem e interagirem com o outro, os jogos e brincadeiras são meios de muitas possibilidades e oportunidades para que tudo isso aconteça. A escola precisa incorporar na sua rotina atividades planejadas para que as crianças se sintam incluídas, seguras e possam olhar a escola como um espaço lúdico, de fantasia e um motivo para permanecerem e gostarem dela. De acordo com o Currículo da cidade de São Paulo:

“O conceito de inclusão, apesar de estar profundamente vinculado às deficiências das crianças, ampliou-se nos debates e nas políticas educacionais. A concepção de diversidade e singularidade das pessoas mostra que cada bebê e cada criança devem ser vistos como uma pessoa diferente das demais, com interesses e necessidades próprias e que precisa de uma intervenção pedagógica construída a partir das suas características e de seu grupo de colegas. Se uma UE consegue incorporar em suas práticas o respeito à alteridade humana, certamente consegue atender às necessidades de todos os bebês e crianças.” (CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2020).

Ao pensar nas crianças e bebês, os educadores precisam pensar as práticas pedagógicas na escola como ações acolhedoras e vivências que produzam nos alunos o pensamento criativo e envolvê-los nas atividades, sempre adequando a todos; independentemente de suas limitações. A criança é única e sua capacidade de aprender não tem limites, mesmo quando algumas delas apresentam deficiência, porque o processo de aprendizagem é acolhedor, sempre visando o ser humano como inteiro e capaz.

OS JOGOS E AS CORES NA VIVÊNCIA ESCOLAR

Podemos aproveitar o mundo das cores nas brincadeiras com os educandos na Educação Infantil e incluir as cores nas atividades lúdicas é uma forma de ajudar a desenvolver a percepção, a atenção e a fantasia e é também uma maneira descontraída de trabalhar a criatividade e aprender. Na escola existem diversos materiais coloridos como tinta, giz, lápis, papéis, brinquedos, objetos, caixas, sendo uma possibilidade muito grande para utilizar nas atividades. Observar os educandos durante os jogos com cores e os materiais disponíveis é fundamental para a realização dos registros escolares, sendo um apoio muito importante na aprendizagem. Nessas situações os educadores podem promover ações que auxiliam o processo educativo das crianças o trabalho com cores nas brincadeiras na Educação Infantil, contribui muito com esse processo, com o desenvolvimento emocional e a inteligência afetiva delas. O mundo das cores é rico e proporciona aos educandos a oportunidade de explorar e aprender. É uma situação onde as crianças ficam à vontade, representam suas vivências e fantasias. Usar as cores nas atividades lúdicas permite que as crianças

possam criar, transformar e recriar, nessas brincadeiras os educandos podem transferir suas experiências nas modelagens, colagens, pinturas, nos agrupamentos, seleção e seriação muitas vezes colocando nas brincadeiras seus sentimentos reais e imaginários. Organizar grupos de jogos é enriquecer a aprendizagem dos educandos; um ambiente cooperativo diminui a tensão e a frustração, mas favorece a colaboração, a compreensão da valorização do outro, do compartilhamento do afeto humano e de materiais.

A EXPLORAÇÃO DOS ESPAÇOS EXTERNOS COM ATIVIDADES PARA AS CRIANÇAS E BEBÊS

Sabemos que muitas crianças vivem em lugares apertados e sem poder aproveitar os espaços livres da natureza, então quando a escola possui esses lugares, é importante aproveitá-los ao máximo com brincadeiras ao ar livre, quer seja nos brinquedos do parque ou em outros locais que possam ser explorados com segurança e a supervisão do adulto.

No processo de formação das crianças é fundamental que elas utilizem os espaços ao ar livre e tenham contato com a natureza, porque cada vez mais as pessoas colocam cimentos e pavimentam os quintais, aplicam os revestimentos dos pisos e isso impede que as crianças brinquem, realizem atividades lúdicas e jogos nesses lugares. Os educandos concentram muita energia e as propostas pedagógicas devem prever a exploração dos ambientes externos para que eles possam agir, construir, interagir, criar, brincar, socializar e se divertirem. O parque é uma forma saudável das crianças brincarem com qualidade desde que seus brinquedos passem por manutenção periódicas e haja uma higienização adequada tornando-o um lugar seguro. É importante utilizar dos espaços para criar canteiros de plantas, de ervas aromáticas, pedrinhas e areia permitindo que os educandos construam seu conhecimento na prática, na vida real e não só através de figuras. É primordial brincar e realizar jogos nos espaços da escola; nas áreas verdes as crianças podem observar os animais, as plantas, selecionar objetos e começar a desenvolver o cuidado com o meio ambiente. Essas atividades lúdicas podem ser feitas em grupos ou individualmente, tudo vai depender do objetivo que se quer alcançar. Os espaços externos da escola podem despertar nas crianças curiosidades sobre os seres vivos e objetos ali presentes. Os temas propostos e que estão interligados com o meio ambiente além de serem importantes são também um colaborador da aprendizagem dos educandos e contemplam o direito das crianças de brincarem.

Planejar e organizar os espaços para realizar as atividades lúdicas é oferecer uma educação criativa, inclusiva e colaborativa, uma educação preocupada com o desenvolvimento cognitivo da criança, com sua coordenação motora, seu equilíbrio físico e emocional. Por tanto realizar atividades com água ao ar livre, no verão, com segurança e autorização da família é oferecer às crianças momentos agradáveis e únicos na vida delas. Manter os educandos o tempo todo dentro da sala de aula é impedir que eles vivenciem e experimentem o mundo real a sua volta não tirando-lhes as chances de investigar, sentir, admirar e de lidar com as adversidades.

“Cada vez mais se colocam lajes nos pátios, se encurtam os horários de se estar nesses locais, com a desculpa de que causa “transtornos e trabalhos” o fato de as crianças encherem os sapatos com areia, se sujarem com barro, se molharem com a água e também a crença de que a escola tem de ensinar, as atividades com lápis, papel, realizadas em mesa, devem ser as mais importantes.” (HADDAD; HORN, 2013, p. 8).

Esses espaços podem ser pensados para propor desafios nas brincadeiras tradicionais, jogos simbólicos e dramatizações. Contar histórias à sombra de uma árvore, pintar, colar e usar diversos materiais auxiliam e muito na aprendizagem dos educandos. A interação da criança com o meio ambiente, contribui com o seu processo educativo e possibilita a descoberta de um mundo rico e divertido.

As brincadeiras com os bebês pequenos que ainda não andam ou só engatinham podem ser realizadas no solário, que é um local sempre próximo ao berçário. Esses espaços sempre são agradáveis, com brinquedos adequados e seguros para a idade dos bebês, são lugares coloridos, com figuras chamativas e geralmente com uma boa extensão. No solário os bebês podem rolar, engatinhar, dar os primeiros passos e as vezes correr. Os cuidados de higienização com esses espaços devem ser bem feitos, porque os bebês e as crianças ficam por muito tempo no chão, cheiram os objetos, colocam os brinquedos na boca e se apoiam nas paredes e grades, então a limpeza é primordial. O piso do solário também deve ter um olhar especial, precisa ser emborrachado e permitir que os bebês se locomovam com tranquilidade e segurança. Então, realizar atividade e jogos com as crianças nesses locais tão preciosos da escola é uma oportunidade de crescimento físico, social e emocional.

Os educandos mais velhos têm mais consciência do que querem, sabem se expressar e dizer o que gostariam ou não de fazer. Aproveitar a autonomia deles, é uma oportunidade de planejar brincadeiras e atividades ao ar livre que colaboram com a linguagem oral, ajudam a enfrentar a timidez, a insegurança e o medo, tudo pelo bem estar das crianças. Todas essas ações estão previstas e associadas ao currículo da educação infantil e planejá-las e realizá-las é dever da escola.

JOGOS COM REGRAS NA SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Os jogos com regras proporcionam às crianças a chance de compreenderem a importância de respeitar o amigo e aceitar os combinados. Esses jogos oferecem às crianças desafios em que elas precisam observar, pensar, elaborar estratégias e planejar ações antecipadas. Muitas vezes trabalhar em grupo é uma das melhores oportunidades para auxiliar os educandos a superar as frustrações e os jogos com regras, quando são bem esclarecidas antes de iniciarem, é muito produtivo em sala.

Aproveitar a roda da conversa para esclarecer as regras com as crianças é fundamental, não é produtivo aplicar os jogos sem antes conversar com elas sobre o jogo: se já conheciam, se reconheciam as peças, se já conheciam algumas das regras e se alguém da família já sabia. Sempre temos que ter em mente que esses jogos precisam estar adequados a idade das crianças e terem regras básicas e não muito complexas. Através desses jogos, muitas crianças adquirem autonomia

na sua vida escolar, se desenvolvem bem nas atividades, conseguem interagir e socializar com mais facilidade e transferem esses conhecimentos para suas vidas familiares.

Depois de participarem de diversos momentos com jogos de regras, os educandos podem jogar com seus amigos por conta própria, sem a intervenção do professor, para que eles coloquem em prática tudo o que aprenderam anteriormente, somente com a supervisão do educador para atuar em possíveis conflitos. O planejamento desses jogos pelos professores pode acontecer nos encontros semanais e nas reuniões, de forma coletiva para que surjam ideias que despertem o interesse e o desejo das crianças. Trabalhar com jogos possibilita às crianças momentos de discussão sobre as regras estabelecidas dos jogos e se há a possibilidade de acrescentar novas regras ou mudar algumas, esse é um momento muito rico na formação da personalidade dos educandos e na sua formação social.

PLANEJAR E ORGANIZAR PARA REALIZAR

Compreender a importância de que o planejamento é primordial para a realização dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil é entender muito sobre o mundo das crianças. Para os educandos “brincar é brincar”, mas os educadores sabem com quem podem aproveitar esses momentos para observarem, analisarem e anotarem as reações das crianças. A organização dos espaços e jogos é um importante elemento no cotidiano escolar, permitindo pensar e prever nas possíveis situações conflitantes e como podemos resolvê-las. O planejamento dos jogos e das atividades lúdicas deve ser permanente e constante, sendo compreendido como parte integrante dos projetos da escola e do dia a dia pedagógico do educador infantil. Com a organização e o planejamento das brincadeiras podemos entender as necessidades reais das crianças, suas limitações e suas diferenças, a partir desse ponto o planejamento é fundamental.

Quando o grupo se propõe a organizar das atividades lúdicas, entende primeiramente que planejar é refletir e proporcionar às crianças momentos prazerosos, seguros e de aprendizagem. O tema organização e planejamento das brincadeiras deve ser abordado sempre nos encontros e as discussões saudáveis precisam fazer parte das reuniões na escola, para que as atividades sejam desafiadoras, criativas, prazerosas e auxiliem no processo educativo das crianças. Adotar um trabalho reflexivo e em conjunto, para oferecer aos educandos momentos produtivos, é importante e tem como objetivo o bem estar das crianças e isso mostra a preocupação que os educadores têm com o desenvolvimento de seus alunos. O trabalho em grupo nem sempre é fácil, somos pessoas diferentes, com diversas posturas sociais e posições políticas, mas o nosso foco é a criança e o seu pleno desenvolvimento físico, social, cognitivo e emocional, então nas reuniões precisa ficar claro que o primordial é o aluno.

POR QUE AS ATIVIDADES LÚDICAS SÃO IMPORTANTES NA INTERAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS?

A qualidade das atividades realizadas na Educação Infantil, depende muito da concepção que o grupo da escola adota e acredita. Ao entrar na escola as crianças devem encontrar um ambiente pensado e organizado para elas. Desde o portão da entrada, do jardim, das áreas livres e do parque a interação entre elas pode acontecer. É preciso apresentar para os alunos os espaços da escola, permitindo que eles explorem esses lugares e sintam-se parte deles. Os ambientes da escola devem facilitar e ajudar no crescimento e desenvolvimento dos educandos, portanto o planejamento de brincadeiras e atividades nesses locais deve estar presentes nos encontros dos educadores. Selecionar as atividades, pensar nas brincadeiras, escolher os brinquedos e materiais que serão usados, organizar os espaços e considerar possíveis imprevistos com lugar sem sombra, muito vento, ou chuva repentina são ações que os educadores devem prever no planejamento das propostas pedagógicas, demonstrando uma real preocupação com o desenvolvimento educacional das crianças. Manter esses lugares limpos e higienizados, auxiliar às crianças a usá-los com supervisão e segurança, é um grande passo para o verdadeiro conceito de interação, seja com os amigos ou com os ambientes escolar.

A proposta de interação durante os jogos e brincadeiras visa ações que envolvem as crianças com seus amigos da sala, com os colegas das outras salas e com os adultos presentes na escola, sendo isso essencial para a riqueza das atividades lúdicas. Os educandos aprendem através da observação, da socialização e por meio das diferentes brincadeiras e brinquedos, tendo a oportunidade de enfrentar seus desafios, medos e dificuldades junto com seus pares num espaço pensado e organizado para eles. As atividades lúdicas auxiliam a relação social entre as crianças, na capacidade motora dos educandos, no equilíbrio corporal, nas novas descobertas e na aprendizagem dos alunos, mas a interação entre eles tem um papel fundamental no sucesso das brincadeiras, porque as crianças constroem saberes sobre si e sobre o outro. Através das interações nos jogos o educando estabelece relações, forma conceitos, agrega conhecimento, aprendem a lidar com conflitos e frustrações. Portanto as atividades são colaboradoras para criar vínculos de afetividade, ajuda na construção da sua autonomia e permite que elas criem valores éticos fundamentais que vão ajudá-las na sua vida familiar, escolar e social.

A interação das crianças com a natureza é cheia de significado importante para a vida delas, a natureza é um mundo farto de elementos para os alunos pesquisarem, descobrirem, explorarem e brincarem; esses locais presentes na escola são marcantes na vida das crianças e promover a interação desses espaços verdes com elas, fortalece a aprendizagem e enriquece o conhecimento. As áreas livres da escola são muito mais que sol e ar puro, mas é um local que encanta as crianças e provoca diversas sensações. A escola pode também criar um “ espaço de convivência, tanto dentro do prédio escolar como no espaço externo da escola. Um lugar aconchegante, colorido, com figuras que fazem parte do mundo infantil, com poltronas, banquetas w livros de fácil acesso às crianças onde elas podem realizar diversas brincadeiras dirigidas. Tornar esses espaços uma realidade, é um desafio para os educadores, mas é preciso tentar adaptar, planejar e replanejar sempre com o objetivo de promover o bem estar o prazer das crianças. Permitir que os educandos que moram em

áreas urbanas brinquem e se divirtam nos jardins e parques da escola é oferecer o contato com os elementos naturais: água, ar, terra, o sol e os seres vivos. Muitos conteúdos trabalhados na Educação Infantil e as atividades podem e devem ser executados nas áreas livres e espaços externos das salas.

Uma boa oportunidade de interação entre as crianças é a hora da contação de história, um momento tão rico, colorido e de descobertas que fica mais prazeroso, se às vezes acontecer no jardim. Até os livros escolhidos para a leitura podem abranger histórias que envolvem o meio ambiente. Os espaços externos também são locais para que os elementos selecionados, pelas crianças, no parque e jardim possam ser utilizados nos jogos, trabalhos e atividades com os educandos: folhas, pedras, grãos, gravetos, areia e argila podem ser transformadas em brinquedos confeccionados por eles e assim mais valorizados.

Conforme os espaços externo da escola, os educadores podem propor a construção de “áreas”. Elas podem estar divididas por necessidades ou práticas pedagógicas:

- Áreas para jogos tradicionais, com regras ou de tabuleiros;
- Áreas para brinquedos construídos com materiais de largo alcance;
- Áreas com brinquedos que fazem parte dos espaços do parque e adequados para a idade dos alunos: gangorra, balanços, escorregador, gira- gira, trepa-trepa e ponte de madeira;
- Áreas livre, não estruturada para diversos jogos e brincadeiras: bambolê, corda, bola, amarelinha, tanque de areia, tubos de plásticos, tecidos, baldes e caixas.
- Áreas para atividades de expressão corporal: danças, músicas, corridas, circuitos, dramatizações e jogos de mímicas. A possibilidade de participar e serem protagonistas dos contos que eles ouvem em salas, na hora da história, ou vídeos é um momento único e fantástico, porque é a concretização de atividades que fazem parte da rotina da sala. A criação dessas áreas, pensadas no desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional, contribui muito com o processo de aprendizagem dos educandos.

Essas áreas de interações, produz uma rica experiência entre as crianças construindo os vínculos de amizade e afeto. Os educadores que prezam mais brincadeiras e atividades lúdicas nas áreas verdes estão também preocupados com a oralidade, porque sabem que essas interações ampliam o repertório do vocabulário dos alunos e reconhecem a importância da aprendizagem através das experiências com o outro e com a natureza.

O BRINQUEDO DE LARGO ALCANCE NAS SALAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Muitas crianças estão se relacionando com brinquedos tecnológicos, jogos de vídeo game e interagindo com o mundo digital, esses meios sabendo usar é um bom caminho para às pesquisas, mas as crianças que ficam muito tempo no celular e no videogame, estão perdendo uma grande oportunidade na infância de brincar com brinquedos não estruturados e construídos com diversos

materiais presentes em suas e na escola. As atividades que incluem a construção de brinquedos não industrializados e que utilizam materiais reciclados, se tornam um desafio para os alunos e eles descobrem um mundo “mágico” e de transformação. Esses brinquedos têm um grande valor para eles, porque instigam a curiosidade e a vontade de criar. Os educandos são capazes de brincar com qualquer objeto e inseri-los no seu mundo de fantasia, criando e recriando cenas, histórias, contos e acontecimentos imaginários ou vivenciados por eles.

É no ambiente de Educação Infantil, que os brinquedos criados com materiais de largo alcance devem ser apresentados e confeccionados. As sucatas, papéis, plásticos, caixas, tecidos e elementos da natureza aguçam a imaginação e convidam os alunos a pensarem sobre as transformações e a reutilização de materiais. É um mundo lúdico, diferente, mas cheio de criatividade e oportunidade de aprender sobre o meio ambiente, no qual eles estão inseridos e o seus cuidados. Quando a criança brinca com material não estruturado, o seu campo de experiência amplia e seu processo de aprendizagem têm mais significado.

ATIVIDADES LÚDICAS, CORPO E MOVIMENTO

A linguagem corporal é um movimento muito criativo e é uma fonte rica para trabalharmos com as crianças na Educação Infantil. Cada criança é única, possui sua personalidade e suas habilidades. A expressão corporal é uma linguagem dinâmica, nem sempre ela está atrelada às coreografias ensaiadas, mas muitas vezes sentimos os sons, os ritmos e temos vontade de nos mover ou “dançar”, sem a preocupação dos passos corretos ou movimentos combinados, o que desejamos é somente mover nosso corpo e sentir o prazer que esse movimento nos dá, mas a insegurança e a timidez nos limitam e nos prendem. As crianças têm a mesma sensação, mas elas são livres e não estão preocupadas com a simetria dos passos e nem sentem “vergonha”, elas querem mesmo é pular, saltar, dançar, abaixar e se mexer demonstrando pelo corpo todo o prazer e a alegria que estão sentindo. Brincar com o corpo, criar passos, inventar movimentos e deixar se levar pelo som das músicas, auxilia na aquisição da autonomia do educando, diminui a insegurança e a timidez, amplia o vocabulário do aluno e contribui com a coordenação e o equilíbrio do corpo.

A expressão corporal possibilita que a criança, mesmo sem saber, trabalhe seus músculos e ossos através dos movimentos permitindo o seu bom desenvolvimento físico. Quando as atividades físicas são realizadas junto ao profissional de Educação Física, elas se tornam bem produtivas, porque foram elaboradas e aplicadas por um especialista na área, mas isso não quer dizer que na Educação Infantil os alunos não possam aproveitar esses momentos também, juntos dos seus professores e auxiliares da sala. Os educadores precisam estar atentos, acompanharem, orientarem e mediar as brincadeiras corporais, para que as crianças se movimentem, corram, pulem, girem e saltem em lugares adequados para que elas não se machuquem e brinquem com segurança.

Descobrir o mundo através das experiências corporais e exercitar a mente e suas capacidades físicas. Desde pequenas as crianças aprendem a reconhecer seu mundo através do corpo: chutar os dedos, lamber os brinquedos chutar a mamadeira, as chupetas e na hora da amamentação. Toda essa exploração contribui com a forma da criança conhecer seu mundo e as pessoas que

fazem parte da vida delas. Então, ao entrar na escola essas possibilidades precisam se tornar mais significativas e presentes para que o educando tenha novas experiências corporais nas brincadeiras individuais e com seus amigos. Os alunos se apropriam dos conhecimentos educacionais por meio dos seus sentidos e o corpo humano é um caminho fantástico para ajudá-los nessa aprendizagem. Sentir, cheirar, ouvir, provar e ver estão presentes na vida da maioria das crianças e promover jogos e brincadeiras que envolvem a expressão corporal é apresentar um mundo rico para que o aluno aprenda sobre si e sobre o outro. Todos os movimentos realizados na escola, do mais simples até o mais complexo, são importantes para os alunos: escovar os dentes, sentar-se na hora das refeições ou nos trabalhos escolares, brincar com os brinquedos presentes no parque, brincar com água, chutar bola, pintar, colar, desenhar, correr, dançar e até no horário do “sono” contribuem com o bom desenvolvimento dos ossos, músculos, nervos e tendões. Mesmo sem o educando saber ele está colaborando com o seu desenvolvimento corporal, a sua concentração, atenção e melhorando a movimentação do seu corpo. Para que todo esse conjunto de atitudes efeitos positivos nos alunos, eles precisam participar da organização dos espaços e da seleção dos materiais e brinquedos, estimulando assim, os valores de responsabilidade, cooperação e companheirismo.

BRINCADEIRA E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

E na brincadeira que a criança expressa suas vontades, desejos, criatividade e fantasias, ela transfere para os jogos e brincadeiras seus valores e modo de pensar. Então como ajudar o aluno na construção da sua autonomia durante as atividades lúdicas e brincadeiras? Como auxiliar o educando inseguro e tímido para que participe com prazer dos momentos lúdicos? Essas questões precisam estar presentes nos encontros dos professores e esses questionamentos devem fazer parte das reuniões no momento dos planejamentos. O “escutar” a criança, o olhar com carinho, o respeito à sua individualidade, limitações e o tempo de cada uma são norteados para auxiliar que o educando seja protagonista da sua vida escolar e descubra o quanto a escola pode ser encantadora. Porque, para as crianças o brincar é a atividade mais importante para elas. É com a brincadeira que o aluno compreende o seu mundo, cria e ressignifica sua história. As atividades lúdicas têm grande influência no desenvolvimento infantil e são colaboradoras para que a criança construa sua autonomia, seja brincando sozinha ou com seus pares. Ajudar os alunos a superarem os desafios e as dificuldades é mostrar que eles são capazes e conseguem resolver conflitos e problemas. Auxiliar a criança na aquisição da sua autonomia é orientá-la a compreender os combinados do grupo, a respeitar o outro, a colaborar com a organização dos brinquedos, ajudar nas pequenas escolhas, respeitar os seus momentos de choro e de tristezas, permitir que expressem seus sentimentos reais e imaginários, descobrir a sua importância para o grupo, estimular a curiosidade e a investigação sobre o mundo escolar, valorizar sua evolução e conquistas, aceitar suas ideias e sugestões e auxiliá-la nas tomadas de decisões. Este é um caminho que o educando precisa percorrer ao longo desta vida escolar e a intervenção e a orientação do professor é primordial para que essa jornada seja prazerosa e produtiva. A socialização com outras crianças e a interação com o ambiente escolar, também colaboraram nessa jornada para a autonomia verdadeira, para o desenvolvimento educacional do aluno, seu bem estar social e emocional e para uma vida saudável.

Quais são os benefícios da autonomia na Educação Infantil?

- Possibilitar a criança o direito de ser independente;
- O direito de escolhas e compreender o que pode acontecer com suas escolhas;
- Capacidade de pensar;
- Direito de se expressar;
- Crescimento pleno;
- Aprender a lidar com frustrações;
- Melhora na oralidade;
- Oportunidade de interagir e conviver com o outro;
- O direito de brincar sozinho;
- A construção da sua inteligência emocional;
- A oportunidade de “tentar” resolver problemas;
- Participar de ações e vivências onde ela será a “estrela” do seu mundo na escola.

Ajudar os educandos nessas conquistas é orientá-los no processo de maturidade física e emocional, mostrando que confiamos e acreditamos na sua potencialidade. Uma prática que ajuda o aluno na sua autonomia e a brincadeira de faz de conta, porque nessa situação o aluno atua e tem a chance de deixar sua insegurança e timidez a parte. Nesse momento ele encontra desafios, mas com o incentivo do professor eles tentam agir sem medo das comparações e medo de errar. Às vezes as crianças ficam incomodadas quando precisam tomar decisões e é necessário intervir com coerência e equilíbrio facilitando a decisão delas e gerando confiança no adulto presente na escola. Ao elaborar projetos, selecionar materiais e os locais adequados, o educador precisa pensar nas crianças inseguras e tímidas, ajudá-las nas ações desafiadoras possibilitando assim, a verdadeira inclusão escolar. Considerar a peculiaridade de cada um, suas limitações e como ajudá-los no processo de autonomia é ter um olhar cuidadoso para os alunos da Educação Infantil, é dar-lhes o direito de experimentar as vivências mais significativas dentro da escola, a aquisição do conhecimento, a alegria da interação, a descoberta de múltiplas culturas e a inserção num mundo vivo de músicas, contos, danças, jogos, histórias e brinquedos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de toda essa reflexão sobre a importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, esperamos que os educadores e responsáveis pelas crianças tenham um olhar de amor e esperança para o crescimento saudável do educando, tanto no desenvolvimento cognitivo como no emocional, mas sabemos que existe um longo caminho a percorrer para que essas atividades

sejam respeitadas como uma parte importante na educação da criança e no processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil: manual de orientação pedagógica: módulo 1.** MEC, SEB, 2012.

HORN, Maria. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** EDIÇÃO. LOCAL DE PUBLICAÇÃO. Penso. 2017.

Magistério / Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. – N.9 (2020). – São Paulo: SME / COPED, 2020.

ROSSET, J. WEBSTER, M. FUKUDA, J. ALMEIDA, L. **Práticas comentadas para inspirar: Formação do professor de educação infantil.** PNLD. Editora do Brasil. 2019.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil.** – São Paulo: SME / COPED, 2019.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de aprendizagens: brincadeiras e interações para crianças de 0 a 3 anos.** – São Paulo: SME / COPED, 2020.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Percursos de aprendizagens: Jogar e brincar - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2011.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Percursos de aprendizagens: O corpo e o movimento criativo - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2011.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **São Paulo é uma escola – Manual de brincadeiras**. Imprensa Oficial, 2006.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL PELO OLHAR DA PSICOLOGIA

ELIANE RODRIGUES PESSOA VIANI

Graduada em Artes pela FAAM/FMU (2003); Especialista em Comunicação em Arte Educação pela Faculdade Paulista de Arte (2005); Professora de Ensino Fundamental I e II – Arte – na EMEF Cel. Palimércio de Rezende. Professora de Arte desde 2003. Empreendedora no ramo da costura criativa no blog pessoal @mimosdaelipessoa.



RESUMO

O presente trabalho estuda a importância dos estudos do desenvolvimento infantil por parte da Psicologia. Apresentando conceitos e definições, que apontam um olhar mais cuidadoso para as fases do desenvolvimento infantil e seus desdobramentos ao longo da vida, assim como o processo de maturação pelo qual todos os seres humanos passam e se modificam. Aponta também a síntese do esquema das fases do desenvolvimento infantil no olhar do teórico Jean Piaget (1995) e suas implicações nos meios familiar e social, de modo que possamos entender melhor como tais fases podem acarretar mudanças e transformações significativas para as crianças em cada uma das fases as quais elas transitam.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia; Maturação; Desenvolvimento; Jean Piaget.

INTRODUÇÃO

Nosso desenvolvimento é um processo contínuo que tem início desde a concepção até a morte. A psicologia do desenvolvimento oferece uma compreensão sobre as transformações psicológicas que ocorrem no decorrer do tempo e de certas fases, com auxílio da teoria de Jean Piaget (1995) entendemos que este processo de desenvolvimento é contínuo e se estende ao longo de nossas vidas, desenvolvendo-se uma vez que nosso corpo e suas funções orgânicas vão se aprimorando.

O método de pesquisa de Piaget (1995) apresenta estudos nos quais é possível explicar como as mudanças ocorrem na vida do sujeito e de que modo podem ser compreendidas e descritas por meio de nossas relações sociais e dos estímulos recebidos no ambiente ao qual estamos inseridos. Todo tipo de aprendizagem será adquirida na época certa e seguindo o processo de maturação de cada criança, este processo será diferente para cada indivíduo.

Neste estudo serão apresentados dados que comprovam estas ideias e nos fazem entender melhor a importância da primeira infância no processo de desenvolvimento de um ser humano.

A PSICOLOGIA INFANTIL E O PROCESSO DE MATURAÇÃO

Para Piaget a inteligência não aparece repentinamente como um mecanismo inteiramente montado e completamente diferente, pelo contrário, ela aparece como uma continuidade de processos interiores, alguns dos quais inatos (processos instintivos, não aprendidos). (Ferreira, 2009, p.5)

A Psicologia Infantil se preocupa com o desenvolvimento da criança e seu desenvolvimento, estuda também as funções psicológicas, sociais e emocionais em diferentes idades. Os psicólogos do desenvolvimento apresentam teorias para explicar como e por que as pessoas mudam durante a vida. Eles utilizam investigações de normas para relacionar as características de determinadas idades ou estágios do desenvolvimento.

Sabemos que as características humanas não são apenas biologicamente herdadas, mas formadas no meio social ao qual o indivíduo está inserido, o estudo deste desenvolvimento por meio da psicologia começa com informações relacionadas ao nascimento do bebê e se estende por meio da observação das funções psicológicas que distinguem os homens de outras espécies; afetividade, intelecto, emoções, capacidades perceptivas e motoras.

O estudo do desenvolvimento humano compreende todas as fases da vida humana, desde o período pré-natal se estendendo até a velhice. No caso das crianças este estudo é possível mediante a maturação que ocorre quando elas passam de uma fase a outra de suas vidas, desenvolvendo habilidades e aptidões, de acordo com sua maturidade física, emocional, mental, social e de sua personalidade.

Todas as crianças possuem características que as distinguem umas das outras, assim o processo de maturação também se dá em estágios diferenciados, assim como a capacidade de aprender e desenvolver novas tarefas. Durante toda sua vida o ser humano tem que ajustar-se às mudanças causadas pelas transformações do seu próprio corpo e pelos fatores do meio em que vive.

Toda aprendizagem depende da maturação (condições orgânicas e psicológicas) e das condições ambientais (cultura, classe social etc.). Por meio da aprendizagem a criança desenvolve os comportamentos que a possibilita viver.

A maturidade precisa ser desenvolvida na infância, por meio de uma teia de relacionamentos que irão lhe proporcionar o desenvolvimento dos campos cognitivo e social. Este processo se faz no ato de brincar, de interagir com outras crianças, sentindo a proximidade e a interação com os familiares, com muito diálogo, além de todas as relações desenvolvidas no espaço escolar ou em outros ambientes sociais.

É na relação que existe entre: família, escola e meio social, que a criança potencializa sua maturação, a primeira como elemento primordial na formação do indivíduo, já que é nesta relação que ela aprende as regras mais básicas de respeito ao próximo e os valores essenciais da vida, a segunda como ambiente de formação e compartilhamento e o terceiro por levar em conta sua origem e sua compreensão do mundo. Portanto, é preciso entender como as condições internas e externas ao indivíduo afetam e promovem essas mudanças (Biaggio, 1978). As mudanças no de-

envolvimento são adaptativas, sistemáticas e organizadas, e refletem essas situações internas e externas ao indivíduo que tem que se adaptar a um mundo em que as mudanças são constantes (Papalia & Olds, 2000).

O desenvolvimento da maturação é o que cria a possibilidade para que a criança possa aprender. Com o tempo, o desenvolvimento da maturação possibilita que a memória de longo prazo se estabeleça e, aos poucos, a cognição vai se desenvolvendo por completo. Tudo isso demora um tempo e é importante para que a criança aprenda a viver no mundo. Por meio da aprendizagem contínua, a criança se adapta à realidade ao seu redor, aprendendo a se virar sozinha e a resolver os problemas que encontra durante a vida.

AS FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

É preciso ficar bem claro que é possível, válida e recomendável uma utilização dos conhecimentos trazidos à luz por Piaget a respeito das estruturas mentais que se acham presentes em cada faixa etária e do modo de funcionamento característico dessas estruturas em cada fase do desenvolvimento. (RAPPAPORT, 1981, p.54)

Toda criança permeia por diferentes fases desde quando é gerada no ventre de sua mãe, Jean Piaget (1995) foi o responsável pela introdução dos estudos referentes as fases do desenvolvimento mental do indivíduo. Ele produziu um estudo apontando que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo poderia ser apresentado em diferentes estágios no decorrer da vida, acreditava que as crianças se desenvolviam e experimentavam novas habilidades em cada uma destas fases.

Piaget apresentou uma visão interacionista. Mostrou a criança e o homem num processo ativo de continua interação, procurando entender quais os mecanismos mentais que o sujeito usa nas diferentes etapas da vida para poder entender o mundo. (RAPPAPORT, 1981, p.51)

De acordo com Piaget (1995), estes estágios denominam-se como sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, e podem ser classificados da seguinte maneira:

- **Sensório-motor (0 a 24 meses):** a inteligência manifesta-se na percepção do movimento do próprio corpo, o que faz com que a criança só tenha noção da existência daquilo que está no seu ângulo de visão. A criança recém-nascida move os braços, as pernas e o corpo inteiro e ao mesmo tempo, porque não pode ainda diferenciar os movimentos separados. Entre 1 e 2 meses ela começa a sorrir e imita alguns movimentos e expressões faciais dos adultos. Entre 4 e 7 meses consegue sentar, aparece a linguagem instintiva, sem intenção, apenas para exercitar as cordas vocais. Por volta dos 8 a 12 meses, a criança já tem capacidade de representação mental, ao se aproximar dos 12 meses já é capaz de repetir aquilo que ouve e imitar, porém apenas reproduz sem saber o significado, apenas as pessoas que convivem com elas é capaz de saber o significado das palavras picadas. Entre os 18 e os 24 meses começa a desenvolver a linguagem social, já conseguindo articular seu pensamento, uma vez que o sistema que conecta nervos e músculos já se desenvolveu. Passa a compreender o significado de muitas palavras e inicia o caminho que a fará usar essa linguagem para comunicar-se socialmente.

- **Pré-operatório (2 a 7 anos):** a criança começa a ser capaz de imaginar o objeto que não pode visualizar, no momento que desenvolve a linguagem passa a experimentar palavras e frases, sua expressão vai ficando a cada nova fala melhor, às vezes com uma única palavra (palavra-frase) tenta expressar toda uma ação, e aos poucos vai elaborando melhor as frases e adicionando novas palavras, geralmente substantivos. Após os 25 meses incorpora o verbo em suas frases (frase-ação). Neste estágio começam os jogos simbólicos do faz de conta e que lhe permitem trocar a imagem de um objeto por outro que goste mais, como por exemplo, usar uma escova fazendo de conta que é um microfone (Ferreira, 2009). A criança começa a dar “vida” aos objetos, mediante o uso de frases como: “a minha boneca está a comer” e a linguagem acontece em forma de monólogo coletivo, isto é, todas as crianças falam ao mesmo tempo, sem fio condutor entre as suas relações (Ferreira, 2009). A capacidade de linguagem é ainda feita de forma egocêntrica, sem preocupação com o interlocutor, embora já haja capacidade de formular respostas ao companheiro (Ferreira, 2009). Entre 2 e 3 anos apresenta uma linguagem mais articulada, quando incorpora nas frases: artigos, verbos, advérbios e preposições. Nas próximas etapas deixará a linguagem egocêntrica e partirá para a linguagem social, na qual finalmente conseguirá comunicar-se apropriadamente no meio social que a cerca.

- **Operações concretas (7 aos 11/12 anos):** Nesta fase a personalidade da criança começa a ser moldada, no início deste período ainda considera bastante as opiniões e regras dos adultos, no final da fase passa a enfrenta-los, vai organizando seus próprios valores morais, aqui o mundo já é realizado de forma lógica e ela já é capaz de manter uma conversa social, quando ocorre o interesse em se comunicar com os outros, no período escolar ao ter contato com jogos de regras, passa a diminuir o agrupamento com crianças do sexo oposto, vai entendendo melhor a questão dos limites, embora ainda não haja a capacidade para discutir diferentes opiniões, a fim de chegar a um consenso (Ferreira, 2009).

- **Operações formais (11/12 anos em diante):** Nesta fase a criança já é capaz de lidar com conceitos relacionados a coisas mais complexas como a justiça ou a liberdade, já consegue tirar conclusões dos fatos e apontar hipóteses e argumentos quando são motivadas, nesta fase começa a vivenciar também os conflitos gerados na adolescência. O pensamento hipotético-dedutivo chega ao topo do desenvolvimento da inteligência em que já é possível estruturar o pensamento segundo um diálogo de partilha de opiniões, com a finalidade de encontrar uma conclusão (Ferreira, 2009).

Embora uma das preocupações centrais de Piaget (1995) tenha sido o desenvolvimento da inteligência, ele também reconheceu a importância da afetividade para o desenvolvimento social, uma vez que considera que o desenvolvimento da criança ocorre de forma integrada. Relacionado às emoções, o desenvolvimento afetivo está presente desde os primeiros anos de vida da criança. O amor e o carinho são importantes para que a criança cresça saudavelmente, logo nos primeiros meses. Os sentimentos da criança em relação aos pais e adultos mais próximos são imprescindíveis para o desenvolvimento da inteligência emocional, evitando que a criança cresça sem ter dificuldades afetivas.

A base para um bom desenvolvimento é o vínculo afetivo com a mãe, o pai, os familiares e

demais cuidadores. Quando há um ambiente acolhedor, a criança tem a oportunidade de crescer saudavelmente, desenvolvendo suas habilidades ao máximo. Ambientes perturbados como casas em que moram muitas pessoas, presença de muitas brigas, violência, abuso psicológico e físico, entre outros, são fatores de risco para que as crianças tenham dificuldade em desenvolver sua habilidade plenamente. Vivendo nestas condições as crianças, na maioria das vezes passam a sofrer de transtornos mentais mais tarde na vida e podem ter dificuldades no social, na carreira, nos estudos, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo foi escrito para contribuir com a reflexão sobre a importância das fases do desenvolvimento infantil apontando que o estudo da Psicologia do desenvolvimento Infantil embasado na teoria de Jean Piaget (1995) apresenta diversos saberes a fim de explicar como e porque as crianças mudam durante suas vidas, com base nas mudanças físicas e psicológicas que contribuirão para o seu processo de maturação e assimilação das aprendizagens. Com tais conhecimentos podemos saber as melhores ferramentas para auxiliar as crianças a conhecerem o mundo e interagirem com ele, construindo de forma gradativa sua autonomia e participação positiva com o meio social e familiar ao qual está inserida.

Podemos concluir assim que as crianças que são de certa forma negligenciadas em suas necessidades ao longo do seu desenvolvimento nas diversas fases, terão consequências na formação de sua personalidade resultando numa visão distorcida de sua contribuição como indivíduo numa vida em sociedade. A afetividade, o acolhimento e os bons estímulos ao longo da vida poderão propiciar a qualquer criança uma vida mais plena.

REFERÊNCIAS

BIAGGIO, A. **Psicologia do Desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1978.

FERREIRA, L.C.Q. **Psicologia do Desenvolvimento Psíquico em Jean Piaget**. Lins-SP, 2009.

GERRIG, Richard. J. **A psicologia e a vida**. Richard J. Gerrig e Philip G. Zimbardo; trad. Roberto Cataldo Costa. – 16. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2005.

PAPALIA, D. & OLDS, S. (2000). **Desenvolvimento Humano**. (D. Bueno, trad.) Porto Alegre: Art-med (trabalho original publicado em 1998).

PIAGET, Jean. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/DEBAS, 1992.

RAPPAPORT, R. C. **Psicologia do Desenvolvimento**. Vol. 1 São Paulo: E.P.U., 1981.

POR QUE AS CRIANÇAS BRINCAM?

MARIA ELIENEIDE SANTOS ASSIS

Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008); Professora de Educação Infantil - no CEI Menino Jesus, na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Este artigo tem como objetivo explorar o brincar dentro de uma concepção que leve o leitor a entender a importância das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos. Iniciamos com um referencial teórico sobre a importância do brincar, do brinquedo e do jogo para o desenvolvimento infantil. Foram selecionados para este estudo alguns autores que tratam da temática, entre eles: Winnicott (1970), Piaget (1978), Munhoz (2003), Oliveira (2000). A seguir foram tecidas reflexões sobre o porquê das crianças brincarem e a importância de estimulá-las levando em consideração, além das referências teóricas já mencionadas, as observações e interações sobre o universo infantil e quais benefícios isso traz para o desenvolvimento das crianças de uma maneira mais geral.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Brincadeiras; Aprendizado.

INTRODUÇÃO

Se fizermos uma viagem no tempo e recordarmos sobre a infância e o brincar da década de 60 e 70, com certeza, conseguiremos observar muitas mudanças. Brincava-se muito de faz de conta com os irmãos e com os amigos da vizinhança. Reproduziam-se os gestos e conversas das mães com as amigas, brincava-se de casinha, com bonecas, na rua com os vizinhos e até nos verdes pastos dos tios e vizinhos.

O conceito de brincar que perpassa nosso cotidiano é bastante moralista. Aqui e acolá dizemos ou ouvimos dizer: “Agora, acabou a brincadeira; vamos trabalhar”; “Aqui não é lugar de brincadeira”; “Isso não é uma brincadeira”; “Vocês estão brincando, mas é preciso levar isso a sério”. Essas e outras expressões não fazem jus ao conceito de brincar. Ao contrário, desqualificam-no.

Esse juízo moralista cotidiano infantiliza o ato humano de brincar, tipicamente criativo, ao mesmo tempo em que desqualifica a infância, no sentido de dizer que o que se faz nessa fase da vida não tem uma importância significativa. E, com certeza, o tem.

Winnicott (1970) aborda um fenômeno psicológico na criança, mas que podemos dizer que ele pertence ao ser humano em qualquer faixa de idade, o que nos ajuda a compreender bastante bem o significado do brincar. É o fenômeno do espaço potencial entre a experiência subjetiva e a

sua expressão objetiva. Winnicott (1970) denominou aquilo que observou nesse espaço de fenômeno transicional, deixando claro que, por meio de objetos transicionais, a criança transita da “lei da mãe” (subjetividade) para a “lei do pai” (mundo objetivo e estruturado). Esse trânsito se dá pelo brincar com os objetos transicionais.

Brincar aqui significa agir lúdica e criativamente, de tal forma que vamos construindo nossa passagem de um estado fusional com a mãe para um estado de independência, no espaço paterno. Importa não colocar valores em nenhum desses estados, pois, se isso fizermos, vamos cair na armadilha do feminismo ou do machismo. Pura e simplesmente são fenômenos da vida humana, sem que um seja melhor do que outro.

O espaço potencial entre a subjetividade e sua expressão objetiva se dá na experiência da criança, do adolescente, assim como na do adulto. E é nesse espaço potencial que se dá o brincar da criança, do adolescente e do adulto. Todos brincam, ou seja, todos, em conformidade com sua idade e seus processos de maturação, em seus processos criativos, transitam do subjetivo para o objetivo. Assim o fazem os cientistas, em seus processos de investigação; assim fazem os artistas em suas criações; assim fazem os criadores de artefatos tecnológicos; assim fazem aqueles que trazem a beleza à terra; assim fazem as crianças que brincam nas ruas ou nos parques; assim fazem os adolescentes que, inquietamente, criam e recriam os seus dias alegres e sorridentes.

Hoje o brincar assume importantes relações com o desenvolvimento das crianças no que se refere a aspectos físicos, emocionais, psíquicos entre outros, dando-lhe possibilidade de interagir com o mundo ao seu redor.

Piaget (1978) ressalta que existem formas de perceber, compreender e se comportar diante do mundo, em cada período de crescimento, sendo a brincadeira um importante meio para que aconteça o desenvolvimento.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), o desenvolvimento da criança acontece por meio do lúdico. Ela precisa brincar ter prazer e alegria para crescer e desenvolver-se de forma integral.

Segundo Kishimoto (1993), o desenvolvimento da criança deve ser entendido como um processo global, pois quando ela corre e pula desenvolve sua motricidade e paralelamente é um desenvolvimento social, pois brinca com parceiros, obedecendo a regras, recebendo informações e estabelece relações cognitivas, tornando-se assim, um ser humano inteiro.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR, DO BRINQUEDO E DO JOGO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar deve ser tratado como atividade séria, pois é, acima de tudo, prazerosa, não só para as crianças, mas também para os adultos. Proporciona muitas alegrias e, na criança, além disso, contribui para o seu desenvolvimento integral e fornece a possibilidade de construção de uma identidade autônoma, cooperativa e criativa.

Por meio da brincadeira a criança adentra no mundo do trabalho, da cultura e dos afetos pela via da representação e da experimentação. É a grande oportunidade de ela aprender pela própria experiência, pois brincar é experimentar pela repetição e pela ação imaginativa dando origem a outras formas de ser e de pensar.

O brincar também tem uma função social. Depende de regras de convivência e regras imaginárias que são discutidas e negociadas pela criança que brinca de faz de conta, por exemplo, à medida que há o desempenho, por parte das crianças de determinados papéis sociais. Ser mãe, vendedor, professor demanda certos comportamentos e posturas para que haja a interação na brincadeira. É, portanto, nesta atividade que se observa a semente da cidadania, a compreensão do que é relacionar-se, e do respeito ao outro.

Quando brincamos exercitamos nossas potencialidades, provocamos o funcionamento do pensamento, adquirimos conhecimento sem estresse ou medo, desenvolvemos a sociabilidade, cultivamos a sensibilidade, nos desenvolvemos intelectualmente, socialmente e emocionalmente. (MUNHOZ, 2003, p.21).

Brincar é manipular o sentido das palavras, dos sentimentos e da realidade, tendo consciência de que é uma simulação. Toda criança que brinca sabe que brinca! Por isso ela decide sobre o que, como, com quem, com o quê, quanto tempo e onde brincar. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) aborda que

A Brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o não brincar. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente da brincadeira e da realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Esta peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade interiormente vivenciada. (BRASIL, 1998, p.21).

Por meio das brincadeiras a criança repete suas vivências cotidianas. Por meio do brincar a criança atua em tudo que a rodeia e desenvolve seu conhecimento. O brincar é uma atividade livre, espontânea pela qual a criança apropria-se do mundo de forma ativa e direta, por meio da fantasia e da linguagem onde desenvolve sua autoestima.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adultos, no âmbito de diversos grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de contribuição infantil. (BRASIL, 1998, p.21).

As crianças gostam de brincar com outras crianças e com os adultos. Para elas é prazerosa a presença de um adulto em suas brincadeiras, pois se sentem importantes e amadas e valorizam ainda mais os seus brinquedos.

O BRINQUEDO

Brinquedo é qualquer objeto de brincar, seja industrializado ou manufaturado ou qualquer objeto com que a criança brinque, pois todo e qualquer brinquedo tem sua qualidade lúdica onde a criança cria e imagina suas próprias brincadeiras transformando o sentido do brinquedo e atribuindo

do-lhe novos significados.

No brincar o brinquedo tem um papel importante. Por meio dele as crianças interagem entre elas e com os adultos, aprendem, desenvolvem o raciocínio abstrato e a linguagem, desenvolvem a coordenação motora, diminui a agressividade (expressam seus impulsos de raiva e ódio sem retorno) e estimula a sensibilidade visual e auditiva.

O brinquedo é um importante material de aprendizagem. Ao utilizar brinquedos de várias formas e diferentes tamanhos a criança tem a oportunidade de explorar diferentes materiais que proporcionam desenvolver habilidades como a de reconhecer objetos, conhecer semelhanças e diferenças, em fim, abstrair, classificar e simbolizar.

O brinquedo não é apenas um objeto que as crianças usam para se divertirem e ocuparem o seu tempo, mas é um objeto capaz de ensiná-las e torná-las felizes ao mesmo tempo. (MUNHOZ, 2003, p.45).

As crianças gostam muito dos brinquedos porque fazem parte do seu mundo e podem manipulá-los do seu jeito, liberando, assim, seus sentidos (por meio do imaginário) de forma plena.

As crianças gostam de brincar com outras crianças e com os adultos. Para elas é prazerosa a presença de um adulto em suas brincadeiras, pois se sentem importantes e amados e valorizam ainda mais os seus brinquedos.

BRINQUEDOS E JOGOS PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Deve-se oferecer às crianças brinquedos que estimulem sua curiosidade, criatividade, imaginação e que deem lugar à fantasia, considerando as diferentes fases do desenvolvimento infantil.

Maluf (2003) pondera sobre a necessidade de se escolher brinquedos de acordo com as diferentes fases do desenvolvimento:

Os brinquedos devem ser adequados ao interesse e às capacidades da etapa de desenvolvimento na qual a criança se encontra. Embora todos passem pelos mesmos estágios, a época e a forma como o desenvolvimento se processa pode variar bastante. (MALUF, 2003, p.53).

No período sensório-motor os brinquedos mais adequados são os que estimulam as percepções visual, auditiva e tátil, coordenação visual e motora e o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e a linguagem.

Na faixa etária de 0 a 8 meses - móveis coloridos ao alcance da criança, brinquedos sonoros com luzes, brinquedos para morder e bonecos macios para apertar são os ideais.

Na faixa etária de 8 a 12 meses há um grande desenvolvimento psicomotor e como a criança já senta, seu campo de ação é bem mais amplo. Assim explora mais os espaços. Os brinquedos ideais para essa faixa etária são os de puxar e empurrar, livros de pano, argolas de plástico para encaixar, cubos de pano, bichos de pelúcia, João bobo, caixas com objetos para por e tirá-los, caixa de música, bonecos de pano, brinquedos para atividades na água e areia e bolas.

Na faixa etária de 18 a 24 meses sua memória já está ativa. Começa a lembrar de pessoas e coisas. A capacidade de imitar já está desenvolvida, dando início à representação mental que é fundamental para o jogo simbólico.

Carrinhos e outros brinquedos, blocos de construção, brinquedos de desmontar, túnel para atravessar, cavalo de pau, carro ou bicicleta sem pedal para que a criança empurre, livros com ilustrações coloridas e bolas são os brinquedos adequados para essa faixa etária.

Aos 2 anos a criança gosta de estar com outras crianças, mas ainda não brinca junto. Cada criança fará sua atividade, podendo ou não imitar a outra, briga facilmente e disputa brinquedos e não gosta de emprestar seus brinquedos.

Aos 3 anos começa a conhecer e reconhecer cores e formas tenta registrar seus pensamentos em desenhos, imita os adultos em seus afazeres e seu poder de imaginação vai aumentando gradativamente. A imaginação se torna o principal ingrediente das brincadeiras. Encerra-se a etapa da mera manipulação e começa a do jogo simbólico, no qual a criança recria o que se passa à sua volta. É o jogo simbólico que ajuda a criança a compreender o mundo em que vive, a desenvolver o emocional e social. A capacidade de pensar e a linguagem ganham amplitude. Ela necessita de novas experiências que alimentem sua imaginação, inteligência e criatividade. Gosta de brincar de faz de conta.

Brinquedos e objetos que estimulem a criatividade, curiosidade, fantasia e que sejam desafiadores são os ideais para se oferecer à criança, pois possibilita a descoberta de novas coisas e apropria-se de novos conhecimentos.

Assim como a brincadeira, o jogo é uma forma de a criança obter prazer e alegria. Segundo Piaget (1978), desde o nascimento (período sensório-motor – 0 a 2 anos) a criança se envolve pelo jogo de exercício, procurando satisfazer suas necessidades e desejos de forma prazerosa. E ao longo de sua vida volta a utilizar esse mesmo jogo de exercício, cada vez que se apropria de uma nova aprendizagem. Com o aparecimento da linguagem esse tipo de jogo diminui com frequência, dando lugar a outros tipos de jogos, mas, pode reaparecer até mesmo na idade adulta diante de novas situações ou capacidades novas adquiridas como afirma Piaget (1978):

Reaparecem, pelo contrário, durante toda a infância, sempre que um novo poder ou uma nova capacidade são adquiridos; durante a fase de construção e adaptação atuais (em contraste com a adaptação consumada), quase todas as condutas dão lugar, por seu turno, a uma assimilação funcional ou exercício em vazio, acompanhado do simples prazer de ser a causa ou o sentimento de poderio. Mesmo o adulto ainda age frequentemente do mesmo modo: é muito difícil, quando se acaba de adquirir, pela primeira vez, um aparelho de rádio ou um automóvel, que o adulto não se divirta fazendo funcionar um ou passeando no outro, sem mais finalidade do que o prazer de exercer os seus novos poderes. É mesmo difícil ocupar uma nova função acadêmica sem se divertir um pouco, durante os primeiros tempos, com os novos gestos que executam em público. Sem dúvida, todo jogo de exercício acaba por cansar, dando azo a uma espécie de saturação quando o seu objetivo deixa de ser a ocasião para qualquer espécie de aprendizagem. (Piaget, 1978, p.149)

Com o surgimento da linguagem, o jogo de exercício dá lugar ao jogo simbólico descrito por Piaget como período pré-operatório, presente geralmente entre 2 e 7 anos. Nesse período o prazer também está presente, só que, os símbolos são os fatores determinantes, pois pressupõe a representação, a evocação mental de uma situação não presente. A imaginação e a fantasia são desen-

volvidas nesse período e a lógica da realidade é ausente. Um exemplo claro são as brincadeiras de faz de conta, onde a criança pode realizar seus desejos e resolver seus conflitos.

COMPREENDENDO O BRINCAR DA CRIANÇA

Várias pesquisas nessa área têm sido feitas com o intuito de se entender o universo infantil.

Para se viver e trabalhar com crianças de forma plena é necessário que conheçamos esse universo para que possamos fazer parte do mesmo de uma maneira significativa.

Não temos a pretensão de responder a todas as perguntas, mas buscar entender um pouco mais a criança no seu universo e o nosso papel nesse universo.

As crianças não nascem sabendo brincar. Elas aprendem a brincar, brincando. Segundo Piaget (1978), o início dessas brincadeiras se dá a partir dos primeiros meses de vida, no período sensório motor onde a criança usa prioritariamente os órgãos do sentido e onde sua motricidade começa a desenvolver-se. É nessa fase que começa o jogo de exercício que consiste em fazer as coisas pelo prazer de fazê-las.

A partir dos 2 anos, esse mesmo autor afirma que as crianças começam a utilizar outro tipo de jogo chamado jogo simbólico, onde começam a fantasiar e usar todo e qualquer objeto como agente de suas brincadeiras. As brincadeiras de faz de conta são o eixo nesse jogo, onde reproduzem suas vivências diárias e assimilam conceitos e valores, gerando aprendizado.

As crianças não brincam para aprender, mas, com certeza, aprendem brincando.

As crianças brincam pelo simples prazer de brincar e porque a brincadeira lhe traz alegria, satisfação, prazer e lhe completa.

A criança deve ser estimulada desde os primeiros meses de vida, pois esses estímulos auxiliam em seu desenvolvimento.

Como desenvolver de forma satisfatória os órgãos do sentido e a motricidade de um bebê que fica o tempo inteiro dentro de um berço, sem um adulto conversando e/ou brincando com ele, sem nenhum móvel, sem nenhum brinquedo sonoro e sem nenhum estímulo. Que prazer e aprendizado estariam sendo proporcionados a esse bebê?

Oliveira (2000 p.16) aborda que:

Em suma, o brincar com o bebê tem uma importância fundamental na construção de sua inteligência e de seu equilíbrio emocional, contribuindo para sua afirmação pessoal e integração social. (Oliveira, 2000 p.16).

A presença do adulto nas brincadeiras infantis desde bebê é importante. Afinal, com quem elas aprendem a brincar? Nos primeiros contatos com a mãe, pai, parentes e tudo que a cerca é que aprende a perceber e fazer coisas que lhe dar prazer e que produz aprendizado.

Aprender a agir, inclusive a brincar, só se dá em contato com o íntimo, o significativo como o outro, que a via de regra, no início da vida é a mãe ou alguém que a substitua, não há possibilidade de aprendizagem e consequentemente de humanização fora do convívio social, e mais do que isso, sem vivências e sentir um vínculo afetivo estável e confiável que no começo é muito mais manifesto. (Oliveira, 2000 p.17).

Ter o adulto como modelo e mediador de suas brincadeiras é importante para a criança, pois lhe dá segurança e faz com que perceba o quanto é importante e amada por aquele adulto. Para pouco serve dar um número grande de brinquedos para a criança e não dispor de um tempo para brincar com ela. Brincar sozinha ou com outras crianças é importante, mas a presença ativa do adulto em suas brincadeiras é fundamental.

Segundo Moyles (2000), existem sólidas evidências sugerindo que o brincar da criança é enriquecido pela intervenção do adulto. Entretanto, a interação requer que o adulto goste de brincar com a criança e valorize isso. Moyles (2002), ainda afirma que ser um parceiro igual na atividade lúdica, como numa conversa, é vital para criação de sentimentos de apoio nas partes envolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenrolar do artigo procuramos abordar a importância do brincar para criança como sendo um espaço importante na construção do conhecimento e das suas relações no que se refere ao seu desenvolvimento.

O brincar produz aprendizado não apenas para a criança, mas também para o adulto, principalmente, sobre como aprende a criança e como, desta forma, realizar um trabalho pedagógico significativo. Pode-se até dizer que brincar e aprendizado são sinônimos.

O brincar é uma característica universal da vida infantil. É fonte de lazer e conhecimento, o que o caracteriza como parte integrante na educação.

Se a criança não brinca perde a chance de desenvolver-se de forma plena e satisfatória, pois durante o brincar a criança tem oportunidade de refletir sobre os seus processos cognitivos e estabelecer estratégias onde pode confrontar discutir, negociar e testar com seus pares seus procedimentos e resultados.

Por meio dos jogos e brincadeiras é que se dá o desenvolvimento da criança enquanto indivíduo ao mesmo tempo em que adquire novos conhecimentos.

O adulto dentro desse contexto assume um papel muito importante, pois é por seu intermédio que a criança elabora relações passíveis de aprendizagem.

Analisando o cotidiano da criança foi possível verificar nas brincadeiras espontâneas que elas elaboram e resolvem situações-problemas enquanto brincam.

O brincar também é analisado como espaço sociocultural, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos e outras habilidades que desenvolvem a linguagem oral e a interação social.

O jogo simbólico já se faz presente na maioria dos relatos apresentados e nota-se que as re-

feridas crianças têm menos de dois anos, o que nos leva a refletir sobre a importância dos estímulos que se deve dar para que possam atingir tamanho desenvolvimento.

É por meio das atividades lúdicas que a criança desenvolve seu raciocínio, sua percepção, a capacidade de ganhar e perder (aprendendo a lidar com isso) aprende a relacionar-se com o outro, a ser persistente, colaborador, cooperador, competitivo e experimenta sentimentos ora de medo, ora de coragem, ora de alegria, ora de tristeza vivenciando assim, situações da vida que a ajudarão a conhecer a si mesmo e contribuirão para sua autonomia.

Conclui-se que o brinquedo, os jogos e brincadeiras estimulam o desenvolvimento social, afetivo, intelectual, moral e psicomotor.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo, a criança e a educação**. Ed. Vozes, 1993.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** ARTMED, 2002.

MALUF, Ângela Cristina M. **Brincar, prazer e aprendizagem**. Ed. Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Vera Barros. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Ed Vozes, 2000.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro, ZAHAR, 1946 /1978.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago. 1970.

DEFICIENTE AUDITIVO: QUAL O AMPARO LEGAL PARA A SUA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO?

MARISTELA FATIMA DE SOUZA OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia; Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelo Centro Universitário Metropolitano de São Paulo (2010).



RESUMO

O objetivo do presente artigo propõe um estudo sobre a trajetória da vida das pessoas com deficiência auditiva e o amparo legal para a sua inserção no mercado de trabalho. Vimos no decorrer da pesquisa que para a sociedade, tais pessoas não possuíam habilidades suficientes para o mercado de trabalho, a ponto de serem completamente excluídas, impedindo-as de qualquer tipo de convivência social. Tendo este artigo sido embasado teoricamente em bibliografia para o alcance do questionamento, ficou evidente que as leis de amparo ao trabalhador com deficiência auditiva atendem aos requisitos no que diz respeito ao processo proposto pelo estado da antidiscriminação, todavia, elas ainda não são cumpridas na sua integralidade pelo segmento empresarial, pois com a competitividade da globalização e o mercado capitalista tendem a querer selecionar apenas certos tipos de pessoas com menos deficiências, sendo que a lei foi taxativa quando fez de forma ampla o termo deficiência. Ao falarmos sobre a criação de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária, não podemos esquecer que as empresas são as mais responsáveis no processo de inserção da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho, fazendo com isso, reduzir a discriminação que ainda persiste no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiente Auditivo; Inserção; Mercado de Trabalho; Amparo Legal.

INTRODUÇÃO

Na Sociedade Capitalista em que vivemos na qual é mais importante ter do que ser, onde se usa as pessoas e amam-se as coisas se torna cada vez mais acirrada a competição no mercado de trabalho, fomentada pelo consumismo desenfreado que leva os indivíduos a ter mais de um emprego para poder custeá-lo.

Na Era Industrial, por ocasião de o homem assumir o papel de máquina em um padrão de racionalização e de produtividade do trabalho, “reinou o preconceito de que a pessoa com deficiência não se ajustava á engrenagem do sistema, assim entendido como uma máquina que não poderia ter uma peça defeituosa” (LARAIA, 2009).

O avanço tecnológico e a procura por empregados empreendedores e polivalentes exigem

maior preparo dos indivíduos que estão ou desejam se inserir no mercado de trabalho. Todos esses fatores; exigência de que o empregado seja polivalente e empreendedor, indivíduos que ocupam dois empregos, jornadas de trabalho superiores a 8 horas de trabalho entre outros, tem deixado um grupo de pessoas desempregadas, pessoas essas sem nenhum tipo de limitação seja ela física, visual, auditiva e intelectual, como falar então de promoção e inserção do deficiente auditivo no mercado de trabalho?

No passado, segundo afirma (SASSAKI, 1997) por falta de preparo tanto das empresas como dos surdos, estes tinham ampla dificuldade para introduzir-se no mercado de trabalho.

O advento da Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, precisamente o seu artigo 2º, trouxe às pessoas portadoras de deficiência, o livre exercício dos direitos individuais e sociais, maior respeito à dignidade da pessoa humana, buscando com isso, afastar por completo qualquer tipo de preconceito e discriminação.

Neste trabalho focaremos o deficiente auditivo a dificuldade de promoção e inserção destes no mercado de trabalho, o amparo das leis trabalhistas direcionadas a este grupo de pessoas.

A HISTÓRIA DOS SURDOS ATRAVÉS DOS TEMPOS

“Se queremos progredir, não devemos repetir a história, mas fazer uma nova história”.
(Gandhi)

GREGOS E ROMANOS ATÉ A IDADE MÉDIA

O papel histórico-social dos surdos foi construído, fundamentalmente, a partir do imaginário ouvinte o que os impossibilita de contar sua história unicamente sob a cosmovisão Surda.

Na antiguidade as pessoas com deficiência física receberam os mais variados tratamentos, “alguns povos adotaram atitudes de aceitação e outros atitudes de abandono, segregação e destruição” (OTTO apud MENDONÇA, 2010, p. 23).

Segundo (Mendonça, 2010), algumas civilizações optavam por meramente eliminar aqueles indivíduos que apresentassem qualquer deficiência, sob o pretexto “de que representavam atraso na marcha das tribos nômades [...]” ou empecilho nas caçadas; que era um meio de sobrevivência daquela época.

Para exemplificar essa atitude de abandono podemos citar duas tribos nômades que por motivo “da pressão pela sobrevivência” (MENDONÇA, 2010, p. 23) eram obrigados a mudar de sítio e deixavam para trás aos idosos ou incapacitados ou mutilações ou doenças; a tribo indígena Sirianos que habitavam as proximidades da fronteira brasileira na selva amazônica boliviana e os Índios Chiricoa habitantes das matas da Colômbia.

FONSECA apud MENDONÇA (2010) diz que os nativos da Indonésia, os balineses, são

impedidos de manter relacionamento amoroso com indivíduos que fujam do modelo estético ou comportamental em vigor. Conta, também, que por causa da determinação expressa de Montezuma os Astecas, confinavam os indivíduos com deficiências em ambientes que se assemelhavam a zoológicos para exposição ao escárnio público.

Na antiguidade os chineses lançavam os surdos ao mar, já os Gauleses na Festa do Agárico os oferecia em sacrifícios ao deus Teutates. Os atenienses rejeitaram os surdos abandonando-os nas praças públicas ou nos campos, em Esparta eram lançados do alto dos rochedos (ARRIENS).

Para os Gregos e Romanos os surdos eram privados de toda probabilidade de desenvolvimento intelectual e moral, pois não os consideravam seres humanos competentes condição que só mudou com o código Justiniano (483 – 482 a. C.), quando teve início a distinção dos graus de deficiência; porém os que nasciam surdos não poderiam se educar, sendo comparados aos idiotas.

Até a Idade Média a Igreja Católica não considerava as almas dos surdos imortais, porque eles não podiam falar os sacramentos.

A Idade Média período histórico compreendido entre os séculos V a XV foi iniciado sob a influência do Cristianismo, cuja doutrina baseava-se na caridade, virtude alicerçada pelo sentimento de amor ao próximo, o perdão, a humildade e a benevolência. Estes princípios pregados por Jesus Cristo cada vez mais conquistava sobremodo os desprezados, entre os quais estavam os que eram vítimas de doenças crônicas, defeitos mentais e físicos.

Com a implantação e solidificação do Cristianismo, se estabeleceu um posicionamento mais justo em relação ao ser humano além de que “ressaltava a importância de cada indivíduo como um ser criado por Deus”, beneficiando os escravos e todos os que haviam sido “colocados de lado pela sociedade romana, em especial os portadores de deficiência física” conforme nos relata MARANHÃO (2005, p. 25).

MENDONÇA (2010) ressalta que nesta época a Igreja teve grande importância na mudança da concepção mística, misteriosa e mágica que permeava os indivíduos portadores de deficiência física, sob essa influencia os governantes e senhores feudais com a ajuda da igreja, construíram hospitais e abrigos para doentes ou deficientes.

OLIVEIRA (2005) ressalta que do século VII ao século XII os hospitais europeus mantidos por mosteiro e abadias foram praticamente as únicas instituições a se dedicarem ao cuidado de doentes, especialmente aos crônicos, abrigavam também pessoas impossibilitadas de adquirirem seu sustento ou aqueles com sérias limitações físicas ou sensoriais.

Sem dúvida foi na Idade Média que a visão relacionada aos pobres, portadores de deficiência e impossibilitados de proverem seu próprio sustento, mudou de total descaso para uma visão assistencialista, mas somente no final desse período com o Renascimento comercial e urbano abriu-se novas expectativas para a ciência, surgindo “os primeiros direitos para aqueles postos à margem da sociedade” (MARANHÃO, 2005 p. 26).

IDADE MODERNA E IDADE CONTEMPORÂNEA

No Renascimento “cai” a visão assistencialista da Idade Média e surge a “postura profissionalizante integrativa das pessoas portadoras de deficiência [...], e a busca racional da sua integração se fez por várias leis que passaram a ser promulgadas” (GUGEL, 2008).

A ideia típica do humanismo renascentista de valorização do ser humano não impediu que a luta pela sobrevivência levasse muitos a mendigar ou até mesmo a marginalidade. A França, ainda que não fosse a única na Europa a sofrer com esse problema, foi a primeira a instituir a assistência social obrigatória em 1547, por Henrique II, com o intuito de amparar indivíduos com deficiência física através de coleta de taxas com as quais mantinham os hospitais atendendo doentes pobres, entre os quais figuravam aqueles com paralisia, amputações, deformações e cegueira.

Em 1531, devido a péssimas condições de vida dos enfermos, pobres e deficientes em geral, na Inglaterra o rei Henrique VII decidiu promulgar a primeira “Lei dos Pobres” visando melhorar a situação dos mesmos. Posteriormente, em 1723, a Inglaterra criou as workhouses destinadas a dar trabalho aos portadores de deficiência.

Sobre as workhouses, Cibelle Linero Goldfarb citado por (LARAIA, 2009, p.28) assevera que:

Em 1723, a chamada Lei dos Pobres, promulgada por Henrique VIII, na Inglaterra, que autorizava os velhos abandonados e as pessoas portadoras de deficiência a pedir esmolas, foi alterada, autorizando cada paróquia a instituir casas de trabalho ou oficinas (workhouse), nas quais deveriam participar os pobres e as pessoas portadoras de deficiência, sob pena de não recebimento de qualquer contribuição. Considerando a ausência de educação e/ou habilitação para o trabalho, a mencionada lei agravou, ainda mais, a situação das pessoas portadoras de deficiência.

Segundo (MARANHÃO, 2005) constatou-se, durante o século XVIII ainda que tenha havido atitudes discrepantes em relação às pessoas portadoras de deficiência, que a sociedade organizava-se com o intuito de oferecer cada vez mais serviços de melhor qualidade. “Os hospitais, abrigos e asilos, começaram a apresentar os primeiros indícios de valorização do ser humano, a despeito da aparência ou deficiência que apresentasse” (MARANHÃO, 2005, p. 27).

Foi neste período que começa a surgir o avanço no tratamento dos direitos dos seres humanos, isoladamente avaliados, evoluindo até os séculos XIX e XX.

A partir da Revolução Industrial, o homem assumiu a função de máquina, em um padrão de racionalização e de produtividade do trabalho, sob condições sub-humanas de trabalho, sendo obrigado a jornadas excessivas de trabalho, a atividades em locais insalubres somadas a uma alimentação inadequada que passaram a ocasionar acidentes mutiladores e doenças profissionais. A essa época, por constituírem mão de obra mais baratas, mulheres e crianças passaram a ser empregadas em maior escala.

Na Era Industrial, por ocasião de o homem assumir o papel de máquina em um padrão de racionalização e de produtividade do trabalho, “reinou o preconceito de que a pessoa com deficiência não se ajustava á engrenagem do sistema, assim entendido como uma máquina que não poderia ter uma peça defeituosa” (LARAIA, 2009).

A previsão de direitos e garantias fundamentais, só veio surgir com as Constituições escritas dos Estados Unidos (1787) e da França (1791), consagrando a igualdade como alicerce que fundamenta a dignidade do ser humano.

Segundo FONSECA apud MENDONÇA (2010, p. 27) dado da OIT – Organização Internacional do trabalho – revelam que:

[...] na idade moderna, a partir de 1789, vários inventos se forjaram com o intuito de propiciar meios de trabalho e de locomoção às pessoas com deficiência, tais como cadeira de rodas, bengalas, bastões, muletas, coletes, próteses, macas, veículos adaptados, cama moveis e outros. O sistema Braille, criado por Luis Braille, propiciou a perfeita integração das pessoas com deficiências visuais ao mundo da linguagem escrita. [...] Fundaram-se organismo de apoio às pessoas com deficiência, nos séculos XIX e XX, entre os quais o Relief of Ruptured and Crippled, atual Hospital de Manhattan, nos Estados Unidos e a Societu and Home for Cripples, na Dinamarca.

LOPES apud MENDONÇA (2010, p. 27) adverte que pessoa celebre em todos os campos conseguiram, contudo, superar o enraizado preconceito. O total despreparo da sociedade, e lograram destaque em diversas áreas tais como na literatura (Cervantes), poesia (Camões), na música (Beethoven) e nas artes (Aleijadinho).

CONCEITUAÇÃO UTILIZADA

Para entendermos a que grupo de pessoas se aplica a legislação, precisamos conceituá-las de acordo com o grau de sua deficiência.

De acordo com o Art. 70. O art. 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, passa a vigorar com as seguintes alterações:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (db) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; .

IV – deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de

habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização da comunidade;

d) utilização dos recursos da comunidade; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho;

V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências.

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: DIREITOS CONSTITUCIONAIS E PROTEÇÃO LEGISLATIVA

“A injustiça que se faz a um é uma ameaça que se faz a todos”.
(Montesquieu).

Entende ser “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” (KALUME, 2006) “Toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência, presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e de suas liberdades fundamentais”. (Alínea “a”, do item 2. Do art. I).

Kalume (2006) assevera que para alcançar os fins preconizados na Convenção, “promove os comprometimentos dos Estados”, no sentido de que sejam adotadas “medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza que sejam necessárias, para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência proporcionar a sua plena integração á sociedade” (Item 1º do art. III).

No Brasil, as ações afirmativas tiveram muita influência estrangeira. A luta antidiscriminatória se sacramenta historicamente pela mobilização dos grupos discriminados e pela progressiva incorporação institucional dos anseios de inclusão. O direito, inicialmente ignora, depois proíbe a discriminação e, com tal finalidade de operacionalizar medidas que surtam desvantagens históricas, passa discriminar positivamente.

(LUIZ EDUARDO AMARAL DE MENDONÇA. 2010 p. 99).

Seguindo a tendência mundial a recente Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência, já sancionada pelo Brasil em seu artigo 27, alínea h, originou dispositivos que contemplam as atua-

ções alusivas a esses indivíduos preocupando-se em garantir a busca do pleno emprego mediante políticas adaptadas, incentivos e outras iniciativas louváveis acerca do tema. (MENDONÇA, 2010)

Como exemplo de ações afirmativas encontradas em nossa Constituição, MENDONÇA (2010) cita o art. 7º XX de 1988 que se fundamenta na busca da igualdade entre os trabalhadores.

A questão do acesso ao mercado de trabalho das pessoas com deficiência, no Brasil, se restringe praticamente ao sistema de cotas – o art. 93 da Lei n. 8.213/91; o art. 36 do Decreto n. 3.048/99 – e à atuação fiscalizadora do MPTBE e das Delegacias Regionais do Trabalho.

Entre as diversas leis instituídas para salvaguardar as questões concernentes à inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, podem ser destacadas:

Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989.

“Está lei dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)” (BAHIA, 2006) e estabelece a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, bem como disciplinar a situação do Ministério Público e definir crimes.

Assegurando às pessoas portadoras de deficiência o completo exercício dos direitos individuais e sociais, a justiça social, os valores de igualdade e o respeito à dignidade da pessoa humana, busca afastar os preconceitos e as discriminações, como podemos ver no seu artigo 2º:

Art. 2º. Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

III - na área da formação profissional e do trabalho:

a) o apoio governamental à formação profissional, e a garantia de acesso aos serviços concernentes, inclusive aos cursos regulares voltados à formação profissional;

b) o empenho do Poder Público quanto ao surgimento e à manutenção de empregos, inclusive de tempo parcial, destinados às pessoas portadoras de deficiência que não tenham acesso aos empregos comuns;

c) a promoção de ações eficazes que propiciem a inserção, nos setores públicos e privado, de pessoas portadoras de deficiência;

d) a adoção de legislação específica que discipline a reserva de mercado de trabalho, em favor das pessoas portadoras de deficiência, nas entidades da Administração Pública e do setor privado, e que regule a organização de oficinas e congêneres integradas ao mercado de trabalho, e a situação, nelas, das pessoas portadoras de deficiência;

MENDONÇA (2010) “destaca que foi a Lei n. 7.853/89 que trouxe figuras típicas do delito, quando no seu art. 8º destacou.”

Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa:

I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta;

II - obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência;

III - negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados de sua deficiência, emprego ou trabalho;

IV - recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial, quando possível, à pessoa portadora de deficiência;

V - deixar de cumprir, retardar ou frustrar, sem justo motivo, a execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei;

VI - recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil objeto desta Lei, quando requisitados pelo Ministério Público.

MARANHÃO apud MENDONÇA (2010) supõe que exista um número razoável de ações criminais no intento de se punir os infratores. Todavia, a realidade nos apresenta um quadro diferente, pois não temos qualquer notícia da aplicação da penalidade para o crime previsto no art. 8º da Lei acima citada.

Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Primeira Lei Ordinária a incluir em seu texto o sistema de reserva de vagas as pessoas com deficiência física no setor público Federal. (MARANHÃO, 2010)

De fato, o artigo 5º, § 2º, dispõe:

§ 2º Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso.

Segundo MARANHÃO (2010) embora o percentual de reserva ser de até 20%, a maior parte dos concursos públicos, principalmente federais, reserva o percentual máximo de vagas às pessoas com deficiência.

Lei 8.213, de 24 de julho de 1991.

“Dispõe sobre os Planos de Previdência Social. E dá outras providências”. (BAHIA, 2006)

Conhecida como a “Lei de Cotas”, obriga as empresas que tenham acima de cem empregados contratem pessoas portadoras de deficiência, segundo os seguintes percentuais:

Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregada está obrigada a preencher

de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

- I - até 200 empregados.....2%;
- II - de 201 a 500.....3%;
- II - de 501 a 1.000.....4%;
- IV - de 1.001 em diante.5%.

Essa proporciona as pessoas com deficiência uma maior socialização, obtenção de conhecimentos. Aspectos de cidadania, elevando-lhes a autoestima e tornando-os mais independente, reduzindo despesas previdenciárias e assistenciais.

Segundo Melissa Bahia (2006, p. 37) ainda que,

seja importante para a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho brasileiro, a Lei de Cotas está muito longe de assegurar o pleno emprego. É inegável que a força da lei gera vagas que hoje estão preenchidas por pessoas com deficiência na indústria, no comércio, nos serviços e nas repartições públicas. Porém, este número é ainda muito pequeno diante do contingente de pessoas com deficiência desempregadas no País. (BAHIA, 2006, p. 37)

Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

Regula a Lei n. 7.851/89 e demorou aproximadamente dez anos para se compilada comprovando o descaso para com os trabalhadores com deficiência no país.

Faremos menção apenas á deficiência auditiva, para não fugir ao tema de nosso artigo:

Deficiência auditiva

Perda parcial ou total das probabilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na configuração seguinte; de 23 a 40 decibéis (db) – surdez leve; de 41 a 55 decibéis (db) - surdez moderada; de 56 a 70 (db) – surdez acentuada; de 71 a 90 decibéis (db) – surdez severa; acima de 90 decibéis (db) – surdez profunda; e anacusia.(MARANHÃO, 2010)

Recebeu nova redação com o Decreto n. 5.296, de 1004:

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (db) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz.

LEIS DE COTA

Para poder cumprir a obrigatoriedade de admitir pessoas com deficiência no seu quadro de funcionário de acordo com o percentual de cotas, muitas empresas passaram a admitir pessoas com deficiência sem nenhum planejamento, gerando insatisfação entre os deficientes contratados; como esclarece CARVALHO-FREITAS.

As pesquisas realizadas com pessoas com deficiência, com formação superior completa ou incompleta, sobre a satisfação com fatores relacionados à qualidade de vida no trabalho, tem demonstrado um alto índice de satisfação dessas pessoas com os fatores analisados (...). No entanto, é importante ressaltar as manifestações de insatisfação em relação às oportunidades de crescimento profissionais nas duas pesquisas, o que indica que as pessoas com deficiência percebem diferença no tratamento destinado a elas nesse processo. Essas pesquisas indicam que a necessidade de refletir sobre a questão do trabalho das pessoas com deficiência, principalmente de trajetória profissional oferecida ou interdita; e nessa direção é preciso haver tanto adequações das condições e práticas de trabalho que deem a elas condições de igualdade, quanto um trabalho efetivo com os gerentes e colegas de trabalho visando construir pautas de conduta mais próximas da concepção de deficiência baseada em pressupostos da inclusão. (CARVALHO-FREITAS e MARQUES, Orgs, 2009, p. 276).

Para admitir pessoas com deficiência, as empresas necessitam adaptar o mobiliário e equipamentos para torná-los acessíveis e, treiná-las para a execução das funções que irão exercer, devido ao baixo índice de escolaridade e do reduzido número de atendimentos nos programas de habilitação e reabilitação. E implementar políticas de extinção de barreiras atitudinais e de conscientização dos demais funcionários sobre a diversidade humana. (LARAIA, 2009)

Kalume adverte que:

A lei não pode dispor o impossível. Só pode exigir o que for factível: se ainda não existem deficientes preparados (habilitados ou reabilitados), respectivamente, para ser admitido ou para ser readaptados e, com proficiência, poderem ocupar um cargo, não há que se falar, por enquanto e até que tenham concluído curso profissionalizante e, desta forma, disponibilizados para o mercado de trabalho em ser a empresa “obrigada a preencher de dois a cinco por cento de seus cargos” com deficientes... A obrigação de admitir deficientes é contrapartida da obrigação de prepará-los, de habilitá-los. Sem o cumprimento desta, torna-se impossível aquela. (KALUME, 2005, p. 94)

No passado, segundo afirma (SASSAKI, 1997) por falta de preparo tanto das empresas como dos surdos, estes tinham ampla dificuldade para introduzir-se no mercado de trabalho. Atualmente, os antigos discursos que focavam unicamente aspectos patológicos têm sido substituídos por uma visão mais ampla em relação ao deficiente auditivo considerando-o em todas as suas dimensões, o que inclui o âmbito social em que o trabalho se insere, assevera (KLEIN, 1998).

O propósito primordial das escolas de surdos era formar sujeitos que se adequasse melhor às exigências do mercado de trabalho, cuja formação não se resumia a obtenção de saberes considerado útil e essencial ao exercício de uma profissão.

Carlos Skliar revela que:

(...) há uma quase unanimidade entre educadores de surdos em reconhecerem certas atividades como áreas naturais para os surdos, como, por exemplo, a informática, o desenho, a marcenaria, pois consideram essas atividades que exigem atenção, concentração – atributos divulgados como próprios das pessoas surdas. (SKLIAR; Carlos. 2012 p. 83)

As práticas das escolas e dos movimentos surdos, no intuito de encaminhamento ao trabalho reúnem esforços para reivindicar ações por Leis que garantem o ingresso ao trabalho, o qual tem se constituído uma maneira de os surdos suplantarem sua deficiência e conquistarem sua autonomia uma vez que é um meio de sua integração à sociedade por ser “uma fonte de honra, dignidade e possibilidade de exercício da cidadania”. (FREEMAN; CARBIM; BOESE, 1999).

A Lei de Reserva de Mercado (Constituição Federal, art.37, inciso VIII) e a Instrução Norma-
65

tiva nº5 de 30/08/91 do Ministério do trabalho e da Previdência, que instituiu o programa de treinamento profissional junto às empresas, são conquistas desses movimentos.

SURDOS SE TORNAM ESCRAVOS

Segundo a revista REAÇÃO (Edição nº 95), reclamações e denúncias sempre surgem em muitos lugares onde os Surdos foram inseridos no mercado de trabalho. Tais reclamações sempre são ouvidas em encontros e reuniões da comunidade surda com seu Líderes Surdos, mas infelizmente por não ter atendimento em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) ou pessoas habilitadas em LIBRAS para receber a reclamação e denúncia sobre discriminação nos serviços e/ou escravidão, os Surdos não conseguem denunciar para o Ministério Público.

Na revista REAÇÃO (Edição nº 95) em sua matéria “Inserção no Mercado de Trabalho” diz:

Sabemos que existem muitas Leis, Decretos, Portarias e norma da ABNT que exigem, não só acessibilidade para Surdos em diversos lugares, mas também funcionários capacitados em LIBRAS para receber a denuncia e reclamação principalmente Ministério Público, Ministério do Trabalho e órgãos públicos de fiscalização.

As empresas de terceirização também não têm acessibilidade para Surdos, nem têm consciência para contratar intérpretes de LIBRAS, profissionais e/ou funcionários capacitados para atender os Surdos para preenchimento de vagas no mercado de trabalho. Não têm a preocupação com a acessibilidade para os Surdos em atendimento especial em LIBRAS, preocupam-se apenas com o dinheiro que vão gastar.

Muitas vezes os Surdos são contratados por empresas terceirizadas, que não têm intérprete de LIBRAS e acabam não recebendo informações precisas. Em seguida, são encaminhados para empresas, que só os contratam por causa da Lei de Cotas, e por falta de acessibilidade, muitas vezes, são demitidos sem sequer saberem o motivo.

(Neivaldo Augusto Zovico, Anuário 2013 / 2014, p.119-120).

Pelo que se tem conhecimento, o Brasil tem inúmeras Leis, decretos, portarias e outras tantas recomendações... Porém não se cumprem, porque o Ministério Público, o Ministério do Trabalho, Sindicato de todos os níveis profissionais e autoridades governamentais não demonstram respeitar a Acessibilidade para Surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que este trabalho possa ter contribuído um pouco para esclarecer a situação do deficiente auditivo frente à lei de reserva de mercado de trabalho.

As leis brasileiras que amparam a inserção do deficiente auditivo no mercado de trabalho são boas, porém precisam ser cumpridas na sua integralidade pelo segmento empresarial.

Vários são os tipos de discriminação sofridos pelos deficientes auditivos em seu ambiente de trabalho e, além disso, ainda paira a discriminação pelo segmento empresarial, em que almeja empregar apenas pessoa com deficiência física, deixando de expandir outros postos de trabalho para o deficiente visual e auditivo. Com a concorrência da multinacionalização querem selecionar somente algumas deficiências. Infelizmente, o setor empresarial não se conscientizou da realidade de que

outras deficiências também devam ser incluídas, considerando, que quando a lei regulamentou a norma, o fez no sentido amplo o termo deficiência.

O fato da sociedade não ter informação sobre denúncia e reclamação por parte dos trabalhadores surdos no que tange ao cumprimento da lei de cotas pelas empresas, se deve a falta de profissional intérprete especializado em Linguagem Brasileira de Sinais (Libras), nos órgãos públicos que faça a ponte de ligação entre surdos e ouvintes. Sugerimos aos mais interessados no assunto, baseado nas limitações deste artigo, que explorem outras fontes de pesquisa, haja vista, que o objeto de estudo é infinito.

REFERÊNCIAS

KALUME, Pedro de Alcântara. **Deficientes: Ainda um Desafio Para o Governo e Para a Sociedade: Habilitação, Reabilitação Profissional e Reserva de Mercado**. São Paulo: LTr, 2005.

MARANHÃO, Rosanne de Oliveira. **O Portador de Deficiência e o Direito do Trabalhador**. São Paulo: LTr, 2005.

BAHIA, Melissa Santos. **Responsabilidade Social e Diversidade nas Organizações: Contratando Pessoas com Deficiência**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

MENDONÇA, Luiz Eduardo de. **Leis de Cota: Pessoas com Deficiência: a Visão Empresarial**. São Paulo: LTr, 2010.

INTERNET

ARRIENS, Marco Antônio. **A história dos surdos através dos tempos**. Disponível em: sobreacessibilidade.wordpress.com/2011/02/12/oficina-basica-se-libras-com-marco-rriens/. Acesso em: 04 jun. 2022.

Cronologia e História da Surdez e da Língua Gestual no Mundo. Porsinal. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=historia>. Acesso em: 09 jun. 2022.

BORGES, L.; BELLO, R.; LEITE, S. (2002). O deficiente auditivo e o mercado de trabalho. (online) Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/cmbio/article/view/4112/3118>. Acesso em: 30 jun. 2022.

GUGEL, Maria Aparecida et. al. O trabalho do portador de deficiência. Disponível em: <http://www.pgt.mpt.gov.br/publicacoes/pub57.html>. Acesso em: 1 jul. 2022. <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/met10.htm>. Acesso em: 11 jul. 2022.

LARAIA, Maria Ivone Fortunato. A Pessoa com Deficiência e o Direito ao Trabalho. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp121701.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.

Relatório mundial sobre a deficiência / World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços. Linguísticos. - São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf. Acesso em: 6 jul. 2022.

Revista REAÇÃO: Edição nº 95. Disponível em: <http://www.revistareacao.com.br/website/Edicoes.php?e=95&c=9514&d=0>. Acesso em: 07 jul. 2022.

Viana, Alvaneí dos Santos. A Inserção dos Surdos no Mercado de Trabalho: Políticas Públicas, Práticas Organizacionais e Realidades Subjetivas. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: www2.unigranrio.br/.pós./dissertacao-alvaneí-dos-santos-viana.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

Tcc, Monografias, Artigos e demais trabalhos acadêmicos científicos. Plágio em Trabalho Acadêmico. Disponível em: <http://www.tccmonografiaseartigos.com.br/plagio-o-que-e-como-evitar>. Acesso em: 12 jul. 2022.

EDUCAÇÃO EM JOGO: UMA ANÁLISE TEÓRICA DO POTENCIAL DOS JOGOS PEDAGÓGICOS

NATALIA SALES DE CARVALHO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009); Especialista em Arte e Educação pela Centro Universitário Claretiano (2011); Especialista em Gestão Escolar pela IPEMIG (2020); Professora de Educação Infantil e Professora Orientadora de Educação Integral na EMEI Monte Castelo.



RESUMO

O desenvolvimento infantil se dá inicialmente por meio das brincadeiras, mas, no momento seguinte, estas são interrompidas pela inserção da escola na vida das crianças. Se por um lado, a apreensão dos conteúdos curriculares exige certa disciplina que é comumente vista como oposta ao brincar, por outro a função da educação é justamente descobrir a forma mais adequada de agregar elementos culturais relacionados a conteúdos curriculares para produzir o particular a partir da totalidade (SAVIANI, 2013). Nesse sentido, esse artigo objetivou analisar o potencial dos jogos para a realização da atividade educacional a partir da perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978) e dos mecanismos de socialização primária de Berger e Luckmann (2004). Nossa investigação teórica revelou que o jogo pedagógico, se desenvolvido e executado corretamente, possui a capacidade de instigar as vontades dos alunos, servindo como excelente auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, além de servir para o desenvolvimento de habilidades psicossociais ao exercitar elementos culturais e psicológicos.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo Pedagógico; Desenvolvimento Infantil; Educação; Socialização Primária.

INTRODUÇÃO

A Psicologia entende o desenvolvimento infantil como um processo histórico dialético de apropriações e objetificações. Trata-se do que Berger e Luckmann (2004) chamam, sociologicamente, de socialização primária: o processo através do qual as crianças internalizam o mundo exterior pouco a pouco, possibilitando assim a expansão do mundo interno e a formação da consciência. Tanto a Psicologia quanto a Sociologia afirmam que esse processo é também capaz de nos fornecer o essencial para futuras internalizações de padrões externos - atividade que realizaremos durante toda a vida. Uma vez que esse processo se realiza na infância, o brincar aparece como atividade fundamental através da qual o dito processo se desenvolve. (BERGER; LUCKMANN, 2004; SZYMANSKI; COLUSSI, 2020)

As experiências absorvidas por cada um são evidentemente diferentes, mas, dada a contingência da percepção e a influência das experiências prévias - mesmo que poucas - na interpretação dos acontecimentos, cada criança internaliza os padrões externos de formas diferentes e apresenta

modos próprios de atuação. O desenvolvimento psicológico se inicia quando a criança se apodera dos modos de fazer e dizer construídos coletivamente pela humanidade. Não se trata de um mero processo de crescimento, mas sim de um processo de novas sínteses e reorganizações psíquicas que contém em si dimensões culturais e biológicas simultaneamente. É um movimento dialético da consciência no qual as funções psíquicas superiores de pensamento abstrato, atenção voluntária, memória mediada e linguagem, entre outras, são desenvolvidas e aperfeiçoadas. (SZYMANSKI; COLUSSI, 2020)

No Brasil, a Lei 11.274, de fevereiro de 2006, tornou obrigatório o ensino fundamental com duração de nove anos, adiantando a entrada das crianças para os seis anos de idade nessa fase da escolaridade. A ideia era aumentar os anos de escolaridade e ceder mais tempo para a alfabetização e letramento, melhorando as condições de equidade e qualidade na educação básica. A proposta visava criar novas formas de ensinar, aprender, avaliar e organizar o ensino para essa faixa etária. (KISHIMOTO, 2011)

A nível curricular, a mudança nas séries fez surgir a necessidade de um projeto pedagógico próprio que fosse capaz de adaptar as escolas em termos de organização do tempo e do espaço escolar. Com a finalidade de ajudar as escolas nessa tarefa, o Ministério da Educação elaborou documentos que chamam atenção pela aproximação dos temas “letramento” e “brincar” - tema este que até então estava distanciado do currículo escolar. A brincadeira aparece aqui como forma de conhecer melhor as crianças dentro dos tempos e espaços escolares. (KISHIMOTO, 2011)

O presente artigo objetiva compreender os aspectos teóricos por trás da elaboração e execução de um jogo pedagógico. Para isso, examina o conceito de atividade através da abordagem sociocultural de Vygotsky (1978) e o potencial do jogo como ferramenta de ensino através de quatro aspectos sinalizados por Salen e Zimmerman (2004) e Moraes e Soares (2021): regras do jogo, interação lúdica, cultura e educação formal.

O JOGO COMO ATIVIDADE EDUCATIVA

O jogo pedagógico pressupõe participação voluntária, dialogando diretamente com a dimensão da motivação do aluno. Na verdade, alguns autores defendem que o jogo não pode jamais ser algo imposto, caso contrário deixa de ser um jogo. Apesar disso, um jogo educativo pode ser aceito sem a preocupação de que, por ter características pedagógicas, deixa de ser um jogo, ou seja, o ato de ensinar via jogo não o torna menos instigador de vontades. (MORAES; SOARES, 2021)

Cabe aqui fazer uma prévia diferenciação entre os tipos existentes de jogos educativos, que podem ser formais ou informais. Enquanto o informal não foi pensado com um propósito de ensino formalizado, através dos quais se ensina de maneira despretensiosa, e que costuma ser usado com finalidade meramente lúdica, o formal se divide entre didático e pedagógico. Um jogo didático surge a partir da adaptação de um jogo já existente para a finalidade de ensinar um conteúdo curricular, geralmente utilizado para reforçar conceitos ou fazer avaliações diagnósticas do conhecimento do aluno. Por outro lado, um jogo pedagógico necessita ter sido pensado exclusivamente para desen-

volver habilidades cognitivas, sendo comumente mais adequado à realidade escolar. (MORAES; SOARES, 2021)

A relação entre o brincar e a atividade infantil é clara em Vygotsky (1978). Se o conceito de atividade humana pode ser historicamente definido como todo e qualquer trabalho realizado pelo homem, então analogamente a atividade infantil é todo trabalho realizado por crianças. Para o autor, o trabalho é uma ação mental de tomada de consciência, baseada em regras e com capacidade transformadora do real, seja de maneira imediata ou não. Nesse sentido, o trabalho é uma subcategoria do brincar, uma vez que a brincadeira livre possui regras impostas via padrão cultural e é capaz de, dentro das limitações das leis internas, gerar na psique das crianças um salto de desenvolvimento caracterizado pela separação entre a ação e o significado. (VYGOTSKY, 1978; KISHIMOTO, 2011)

Conforme a criança se desenvolve psicologicamente, as brincadeiras evoluem, passando de memória representada, com base na realidade que a criança experimenta cotidianamente, para uma nova situação imaginária cada vez mais detalhada. Uma vez na escola, o ato de brincar não deixa de existir, mas passa a ser orientado para a realidade, evoluindo de maneira específica. Em seu estágio inicial, a brincadeira é baseada em atos próximos à realidade da criança, passando em seguida para situações diversificadas através da flexibilidade dos símbolos - personagens e objetos - que a criança mobiliza. O terceiro estágio é voltado para temas da realidade que, por fim, culmina em jogos e atividades com o apoio dos símbolos e da linguagem. (VYGOTSKY, 1978; KISHIMOTO, 2011)

Dentre as possíveis atividades realizadas pelas crianças, algumas são mais importantes por promoverem mudanças importantes no desenvolvimento mental da criança. A essas atividades, Szymanski e Colussi (2020) denominam atividade-guia. Sua principal contribuição é abrir as portas para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. É a internalização que permite mais internalizações, tal é o poder da socialização primária. Durante a infância, período aqui compreendido entre 3 anos e o início da adolescência, duas atividades-guia são observadas. A primeira, dos três aos seis anos, é justamente a brincadeira. O desenvolvimento da linguagem e do sistema de signos através das brincadeiras fazem a criança tomar posse do mundo concreto através da reprodução das ações dos adultos, que atuam como intermediários. A segunda, dos seis até a adolescência, é a imersão no estudo, que tem como papel principal a assimilação de conhecimentos e a internalização de padrões de assimilação que facilitarão a apreensão de conhecimentos futuros. Nessa fase, mudanças drásticas na comunicação pessoal com a família e na rotina diária ocorrem, uma vez que o relacionamento com os adultos - em geral, não somente familiares - passa a ter o estudo como intermediário. (BERGER; LUCKMANN, 2004; SZYMANSKI; COLUSSI, 2020)

ANATOMIA DE UM JOGO

Os jogos pedagógicos são estruturados a partir de alguns aspectos, através dos quais é possível dissecá-los. Salen e Zimmerman (2004) apontam três deles sob o conceito de esquemas primários, que consistem em ferramentas analíticas de compreensão dos jogos em geral. Para os autores, esquemas primários são dimensões correlacionadas que formam um todo sistemático.

Examinaremos cada um desses aspectos, visando compreender o que deve ter um jogo pedagógico para cumprir sua função de ensinar conteúdos educacionais formais de maneira mais livre e com mais atenção à motivação das crianças. (MORAES; SOARES, 2021)

O primeiro esquema primário a ser considerado é o que compõe as regras. Segundo os autores, as regras servem fundamentalmente para viabilizar a inserção dos jogadores num universo fictício proposto pelo jogo e devem ser seguidas para que o jogo atinja seu objetivo pretendido. Na brincadeira infantil, o sistema de regras é uma espécie de contrato social de convivência entre quem brinca, sem o qual, a ficção é quebrada. Todo jogo tem em si um sistema de regras que define o que faz e não faz parte dele, constituindo assim uma realidade relativamente autônoma. O conceito utilizado por Salen e Zimmerman (2004) para designar a realidade autônoma e fictícia criada pelo jogo e mantida através do sistema de regras é “círculo mágico”. Trabalharemos com essa nomenclatura nos parágrafos seguintes. (SALEN; ZIMMERMAN, 2004; MORAES; SOARES, 2021)

O jogo é uma atividade com limites e espaços próprios que tem, por natureza, um ambiente instável. As regras representam, portanto, a força contrária que são responsáveis pela manutenção da instabilidade sem nunca extingui-la, para que o jogo permaneça sendo um jogo e não passe a ser algo puramente mecânico, e nem deixá-la extrapolar os limites do círculo mágico, evitando assim que a instabilidade extrapole as fronteiras do mundo fictício e atinja o mundo real. (MORAES; SOARES, 2021)

Salen e Zimmerman (2004) classificaram as regras do jogo em três tipos: operacionais, constitutivas e implícitas. O primeiro tipo aparece antes do jogo ser jogado, pois são elas que buscam orientar previamente o comportamento dos jogadores, permitindo que o jogo tenha início e desenvolvimento. A segunda camada, das regras constitutivas, diz respeito às regras que não são inicialmente necessárias, mas que aparecem ao longo do jogo, visando guiar o desenvolvimento da brincadeira à medida que ela trilha o caminho para cumprir seu objetivo. Apesar do poder das regras operacionais e constitutivas, elas não bastam para conter todas as infinitas possibilidades que um jogo pode realizar dentro de seu círculo mágico, necessitando, portanto, de uma camada extra de regras que aparecem ao longo do jogo para adaptar a brincadeira e reagir às instabilidades. Essa segunda camada é definida como a das regras implícitas, ou seja, leis que não estão pré-determinadas diretamente no jogo e que aparecem de acordo com a forma com a qual os jogadores interagem com o sistema como um todo. (SALEN; ZIMMERMAN, 2004; MORAES; SOARES, 2021)

Uma vez que as regras implícitas dependem das ações de sujeitos brincantes, torna-se imperativo examinar também os tipos de jogadores mediante as regras de um jogo. Moraes e Soares (2021) elencam cinco tipos principais, nos quais os dois primeiros são jogadores e os três últimos são anti-jogadores. O primeiro apontado pelos autores é o jogador padrão, isto é, aquele que respeita as regras apresentadas e se submete à autoridade delas. Um segundo tipo é o jogador dedicado, que além de apresentar as características do jogador padrão, demonstra ser movido pelo interesse de ter sempre o melhor desempenho, analisando as possibilidades dentro das regras e buscando sempre as melhores estratégias para cumprir seu objetivo. O terceiro tipo de jogador é o anti esportivo, guiado pelas regras, mas sem apresentar nenhum senso de companheirismo ou de empatia para com os demais jogadores. O penúltimo tipo de jogador é o trapaceiro, definido como aquele

que quebra as regras para realizar seu objetivo, mas faz isso fingindo respeitá-las enquanto na verdade busca formas de contorná-las. Por último, há o jogador desmancha-prazeres, que nem sequer entra no círculo mágico e quebra a barreira entre o mundo real e fictício quando interage com os jogadores sem seguir as regras, servindo como um puxão de volta para o mundo real, encerrando a ficção do jogo. (MORAES; SOARES, 2021)

Ao contrastar os tipos de jogadores com a estrutura de regras em torno de um jogo, é possível inferir as mais frequentes formas através das quais as regras implícitas se revelam. Um jogador desmancha-prazeres tem boas chances de ser vítima de uma regra implícita desesperada de expulsão, que provavelmente não será respeitada por ele, dada sua postura no jogo. Por outro lado, um jogador anti esportivo se importa com as regras, mas não com outros jogadores, aumentando as chances de emergir durante o jogo uma regra implícita que o força a colaborar com seus concorrentes ou cooperantes - a depender da natureza do jogo. Um trapaceiro pode fazer surgir desde uma regra de punição por trapaça até regras de exclusão do jogador trapaceiro por simples histórico de trapaças em brincadeiras anteriores. As possibilidades são virtualmente infinitas.

O segundo esquema primário a ser considerado é o da interação lúdica, que é, em certa maneira, de natureza oposta ao das regras. Enquanto as regras buscam limitar sem extinguir a instabilidade dentro do círculo mágico, a interação lúdica é, por si só, essa instabilidade. Ao mesmo tempo, a dimensão lúdica e interacional de um jogo é o jogo em si. Se pensarmos metaforicamente a brincadeira como um círculo, como sugere o conceito de círculo mágico, as regras são as bordas deste círculo enquanto a interação lúdica é todo o seu conteúdo. Enquanto as paredes lutam para aguentar a pressão interna da realidade fictícia querendo se expandir, seu interior se debate, dilata e ameaça a todo momento rompê-la. (MORAES; SOARES, 2021)

Se a interação lúdica é o interior deste círculo mágico que constitui o jogo em si, então ela também é o meio pelo qual os jogadores participam do jogo. Por conta disso, é nesse campo que os criadores dos jogos e brincadeiras buscam pensar todas as possibilidades de interação, visando a promoção ou supressão de algum tipo de experiência, a depender do objetivo do jogo. Para isso, é necessário considerar as dimensões macro e micro da interação, levando em conta que as experiências lúdicas vividas dentro de um jogo podem assumir um papel transformador mesmo fora do jogo. Pensando em jogos pedagógicos, é no campo da interação lúdica que deve ser pensado as formas de ensinar o conteúdo que se pretende. (SALEN; ZIMMERMAN, 2004; MORAES; SOARES, 2021)

O último esquema primário proposto por Salen e Zimmerman (2004) é a cultura, entendida aqui como termo polissêmico. É a partir da cultura que o jogo ganhará propósito e significado. Portanto, a dimensão cultural é levada em consideração mesmo antes da feitura de um jogo ou da idealização de uma brincadeira. Há certa discussão quanto a isso. Existem autores que defendem que o jogo é construído através dos valores e modos de vida ditados pela cultura ao mesmo tempo em que outros argumentam que o jogo precede a dimensão cultural, uma vez que pode ser observado em brincadeiras de animais. Mesmo no segundo caso, o jogo possui um fundo significativo que vai além do instintivo e biológico, criando significantes que o tornam um importante elemento da cultura. Em ambos os argumentos, há uma relação dialética entre jogo e cultura na qual uma influência a

outra através das gerações. Dessa forma, podemos compreender o jogo como tendo uma dimensão reflexiva a partir da cultura e uma dimensão transformadora do tecido cultural. (SALEN; ZIMMERMAN, 2004; MORAES; SOARES, 2021)

Um jogo sempre estará historicamente localizado, colocando a cultura em jogo. Em diversas situações, jogos infantis abordam - à sua maneira - questões de gênero através da divisão simbólica entre qual brinquedo pode ser utilizado por meninos e qual por meninas ou da avaliação das dinâmicas de uma brincadeira que a julgam como “de menina” ou “de menino”. Questões políticas também são mobilizadas através de decisões coletivas de quem pode ou não pode participar das brincadeiras - fator esse a ser julgado levando em consideração as dinâmicas de poder entre as crianças e os marcadores sociais de qual jogador é trapaceiro ou quem não pode jogar por não ser uma criança, por exemplo. Um jogo não apenas reflete a cultura, ele baseia-se nela, abrindo a possibilidade de criar algo completamente diferente no universo virtual da brincadeira (MORAES; SOARES, 2021)

Um quarto esquema primário foi adicionado por Moraes e Soares (2021) para analisar as especificidades de um jogo pedagógico, que sempre terá como objetivo ensinar algum conteúdo curricular. Como dito anteriormente, um jogo pedagógico é aquele desenvolvido e pensado já com finalidades educativas formais, visando sua utilização dentro do tempo e do espaço escolar. Para os autores, além disso, um jogo pedagógico deve ser pensado como uma parte de um conjunto de situações estratégicas propostas com o mesmo objetivo de aprendizado. Por isso, um simples jogo não pode ser visto como total responsável pelo sucesso ou fracasso da assimilação daquele conteúdo e menos ainda pelo sucesso ou fracasso escolar como um todo. (MORAES; SOARES, 2021)

Apesar disso, é necessário que exista, dentro do esquema da educação formal e, consequentemente, dentro do jogo, um projeto pedagógico específico que deve ser compatível com a utilização de um jogo para fins educacionais. Esse projeto possui elementos constitutivos que compreendem a escolha do conteúdo a ser ensinado; das habilidades mobilizadas para a realização do jogo; da avaliação do conhecimento; do nível educacional em que se pretende aplicar o jogo; etc. Além disso, um jogo pedagógico deve conter enredo ou dinâmica de interação que gire em torno do conteúdo, que deve ter sido previamente transposto para a linguagem e realidade escolar. (MORAES; SOARES, 2021)

É imperativo, antes da realização do jogo pedagógico, nos atentarmos para o grau de cognição dos jogadores. Essa observação permite desenvolver, dentro dos jogos, situações de desequilíbrio que forcem a apreensão e mobilização do conteúdo trabalhado por parte dos jogadores. A captação dos conhecimentos e habilidades prévios das crianças não pode considerar apenas o universo acadêmico-científico. Há aqui a importância do saber popular, que pode ser extremamente útil para potencializar ainda mais a motivação do aluno. (MORAES; SOARES, 2021)

Por último, a linguagem e o referencial pedagógico devem ser levados em conta também. Criar um jogo ou dinâmica cuja linguagem é incompreensível para os jogadores inviabiliza completamente o jogo e desmancha seu objetivo educador, mas essa dimensão não deve ser pensada como binária e sim como um espectro. Quanto mais compreensível a linguagem de um jogo pedagógico, menor a chance de distorções, confusões e não apreensão do conteúdo por parte dos jogadores. Para maximizar a compreensão, é necessário considerar não apenas a diferença de vocabulário

entre quem desenvolve o jogo e quem o joga, mas também a disparidade linguística entre jogadores. É necessário também considerar que, diversas vezes, o conteúdo a ser passado possui termos técnicos específicos da disciplina à qual o jogo está servindo. É aqui que a dimensão da linguagem toca a do referencial pedagógico: a linguagem varia entre disciplinas, criando um delicado equilíbrio entre o benefício de simplificar o vocabulário e o risco de mutilar o conteúdo. É justamente nesse equilíbrio que reside a complexidade da transposição para o jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou compreender os aspectos teóricos por trás da elaboração e execução de um jogo como atividade educacional através da abordagem sociocultural de Vygotsky (1978) e dos esquemas primários de Salen e Zimmerman (2004) e Moraes e Soares (2021). Dada a dimensão motivadora que o jogo contém em ambiente escolar, principalmente quando já houve nos alunos a interiorização dos padrões disciplinares da escola, o jogo desponta como uma ótima ferramenta didática de transposição de conteúdos para a sala de aula. Apesar de seu potencial, para que a ferramenta seja utilizada da forma correta, isto é, sendo de fato uma brincadeira educativa, é necessário que haja a compreensão da bagagem cognitiva dos alunos e que esse saber seja mobilizado na hora de motivar os alunos a participarem, uma vez que a principal característica de uma brincadeira é a sua não obrigatoriedade.

Além disso, a elaboração e execução de um jogo pedagógico devem considerar múltiplas tensões entre jogadores e jogo, entre jogadores e jogadores, entre interação lúdica e regras, entre adaptação da linguagem e conteúdo curricular, etc. somadas às dimensões já existentes de um jogo não pedagógico. Desenvolver e executar um jogo em si já é uma tarefa complexa; desenvolver e executar um jogo pedagógico é uma tarefa complexa e específica. Apesar de todas as tensões envolvidas nesse processo, a atividade educacional via jogo não é impossível ou complexa o suficiente para que seja inviabilizada. Na verdade, a atividade docente já conta normalmente com um extremo grau de contingência, permeada por inúmeras micro decisões. Dessa forma, o jogo como ferramenta educacional se apresenta como uma forma válida, viável e motivadora que pode ser usada para auxiliar o ensino, servindo inclusive para o desenvolvimento de habilidades psicossociais ao exercitar elementos culturais e psíquicos.

REFERÊNCIAS

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. 24. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 248 p.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de 9 anos do ensino fun-

damental e altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 27, p. 1-2, 7 fev. 2006.

KISHIMOTO, T. M. et al. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191-210, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100012>. Acesso em: 15 jul. 2022.

MORAES, F. A.; SOARES, M. H. F. B. Uma proposta para a elaboração do jogo pedagógico a partir da concepção de esquemas conceituais. **Educação em Revista**, v. 37. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469825000>. Acesso em: 15 jul.2022.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Rules of play**: game design fundamentals. Cambridge, MA: The MIT Press. 2004. 688 p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SZYMANSKI, M. L. S.; COLUSSI, L. G. Relações entre os jogos de papéis e o desenvolvimento psíquico de crianças de 5-6 anos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250019>. Acesso em: 15 jul. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society**. The development of higher psychological processes. USA: Harvard, 1978. 159 p.

OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PAULA ANTUNES DA SILVA

Graduação em Licenciatura Plena em Educação física pela Universidade Mogi das Cruzes em 1996; Pós-graduação em Musculação e Condicionamento Físico pela FMU em 2003; Professora de Ensino Fundamental II e Médio de Educação Física desde 2015 na Prefeitura Municipal de São Paulo na EMEF Presidente Epitácio Pessoa e designada Professora Orientadora de Sala de Leitura desde 2018.



RESUMO

O objetivo deste trabalho de conclusão de curso é identificar e refletir as possíveis relações entre professor e o aluno a fim de contribuir para o processo ensino-aprendizagem, através da identificação de pontos relevantes, nas concepções, que possam estimular professor e aluno para uma convivência de afetividade no processo educativo levando-os a uma educação de qualidade no processo metodológico. A pesquisa é de cunho bibliográfico, identificando-se que a prática educativa é de grande significância na formação do educando cidadão. Assim, traça uma análise reflexiva dos principais problemas cotidianos enfrentados na sala de aula pelos alunos e professores, em suas interações, enquanto sujeitos inerentes do processo educacional. O presente trabalho também se baseará na pedagogia dialógica de Paulo Freire (1997, p.45), na qual o Educador e Educando desenvolvem uma relação de respeito horizontal através do: diálogo, respeito e afetividade. A escolha do tema desse trabalho se deu, com o objetivo de refletir criticamente sobre os problemas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo; Respeito; Afetividade; Práticas Educativas.

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado é abordar a interação Professor-Aluno na aprendizagem sob os enfoques literários, psicológicos, sócio históricos e afetivos, buscando compreender suas influências na aprendizagem do ensino fundamental, já que, a educação é uma atividade sócio-política na qual consiste em a relação entre sujeito: Professor e aluno.

Para que se entenda a dimensão desta relação faz-se necessário conceituar Interação: Processo interpessoal pelos quais indivíduos em contato modificam temporariamente seus comportamentos uns em relação aos outros, por uma estimulação recíproca contínua. A interação social é o modo comportamental fundamental em grupo. (DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA, p. 439).

Na interação Professor-Aluno, a escola enquanto instituição educativa desempenha um papel fundamental, sendo palco das diversas situações que propiciam esta interação no que tange sua dimensão socializante, a qual prepara o indivíduo para a convivência em grupo e em sociedade. Assim, também é função da escola a dimensão epistêmica, que ocorre a apropriação de conheci

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado é abordar a interação Professor-Aluno na aprendizagem sob os enfoques literários, psicológicos, sócio históricos e afetivos, buscando compreender suas influências na aprendizagem do ensino fundamental, já que, a educação é uma atividade sócio-política na qual consiste em a relação entre sujeito: Professor e aluno.

Ité, o conflito ocorre com o estranhamento de si com o mundo que o cerca.

A sociedade acaba influenciando no desenvolvimento psíquico do aprendiz. O professor deve estar atento e consciente de sua responsabilidade como educador. O ambiente de sala de aula, que muitas vezes pode se mostrar frio, severo e hostil aos nossos educandos, deve ser recolocado, re-apresentado aos mesmos de forma mais amena e amigável.

Quando a maioria das tarefas de sala de aula exige que a criança fique parada e estática, com uma atenção direcionada ao que é exposto pelo professor, certamente este local não será um dos mais atraentes a ela. Não é difícil, dentro desse clima austero, surgir hostilidade da criança em relação ao professor e ao ambiente escolar. Dentro dessas situações de conflito facilmente observadas nas escolas, o professor pode fazer toda a diferença.

Se o professor tiver conhecimento do conflito eu e o outro na construção da personalidade do aluno, com certeza, ele saberá conduzir as relações e receberá esses estímulos com mais calma, não tomando os mesmos como uma questão pessoal.

O professor precisa compreender o aluno e seu universo sociocultural. Mas conhecer esse aluno e seu universo implica em uma pré-disposição de amá-lo. Cabe ao professor investigar mais esse aluno e, ao longo de sua formação, não deixar que esse educando acumule raivas ou questionamentos. Hoje muito se sabe que o lado intelectual caminha de mãos dadas com o lado afetivo.

Considerando esses pontos discutidos, o relacionamento entre professor e aluno deve ser de amizade, de respeito mútuo, de troca de solidariedade, não aceitando de maneira alguma um ambiente hostil e opressor que semeie o medo e a raiva no contexto de sala de aula.

A prática pedagógica deve sempre prezar o bem-estar do educando. Quando o educador consegue entender o poder dessa pedagogia do amor e toda a bem querência que a mesma traz, mais e mais alunos aprenderão com maior facilidade e gosto e, acima de tudo, mais e mais professores notáveis e inesquecíveis passarão pela vida de nossos educandos deixando suas marcas positivas.

AFETIVIDADE

Como atividade essencialmente criadora, a educação apresenta o escopo de guiar o homem

no desenvolvimento dinâmico, no curso do qual se constituiria como pessoa humana, dotada de armas do conhecimento, do poder de julgar e das virtudes morais. No contexto das dinâmicas sociais, a educação e a instituição de ensino, no papel de seus professores, devem apresentar um caráter crítico de elevação cultural do indivíduo e da sociedade.

Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um dado campo de fatos, ou de idéias que constituem o saber estabelecido; pensar é enfrentar pela reflexão a capacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser reformulado que precisa ser reproduzido pelo trabalho de reflexão, sem outras garantias senão o contato com a própria experiência.

CHAUÍ (1998, p.45):

É de suma importância que o professor, por maior que seja sua capacidade, seu conhecimento, sua formação, tenha consciência de que ele e seus alunos estão em locais, ângulos opostos: por outro lado, ele não deve se vangloriar desta hierarquia e muito menos de seu conhecimento. Para que haja uma boa convivência entre professor e aluno um bom diálogo é fator de essencialidade.

Entretanto, não é esta realidade que observamos no contexto educacional brasileiro, pois o professor geralmente é arrogante, inseguro, ansioso e acaba criando um clima de terror em sala de aula. Na maioria das vezes a causa desta problemática está na má remuneração, na falta de preparo, na instabilidade familiar, fatores que influenciam no desempenho do docente.

Desde os seus primeiros trabalhos, na verdade, PIAGET (1980, p37), reconheceu o aspecto afetivo como importante embora tenha centrado menos sobre este aspecto do que sobre o aspecto cognitivo. Uma segunda razão provável para um estudo maior da dimensão cognitiva reside no fato de Piaget ter percebido que o estudo científico do aspecto afetivo como mais difícil do que o estudo da estrutura cognitiva.

É possível que Piaget (1980, p47) tenha escolhido, tentar resolver primeiro os problemas mais controláveis e por isso, dedicou uma quantidade desproporcional de sua energia às questões de estrutura cognitiva.

Uma terceira razão para isso é que à medida que os psicólogos e educadores tentaram entender o trabalho de Piaget (1980, p. 52), as “construções” que eles fizeram de sua teoria, começaram na melhor das hipóteses, como “pré-operacionais”. Afora todas essas considerações, por certo, uma leitura cuidadosa dos trabalhos de Piaget (1980, p.124) deixa claro que uma visão do desenvolvimento intelectual, incluindo apenas o desenvolvimento cognitivo, sem levar inteiramente em conta os aspectos afetivos é incompleta.

AS ESTRATÉGIAS DO PROFESSOR NA UTILIZAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

A educação está oportunizando mudanças no pensar da criança e percebe-se que o seu modo de olhar o mundo já não é mais o mesmo. É nessa perspectiva que se apresenta a educação Infantil: a oportunidade de dar às crianças uma “nova” infância. Uma infância que tem de ser respeitada em seus interesses e curiosidades, em que a criança deve brincar muito e, através da brincadeira, desenvolver suas potencialidades.

Sabe-se que a criança possui necessidades e características peculiares e a escola desempenha um importante papel nesse aspecto, que é oferecer um espaço favorável às brincadeiras associadas a situações de aprendizagem que sejam significativas, contribuindo para o desenvolvimento de forma agradável e saudável.

O desenvolvimento mental da criança, antes de seis anos de idade, segundo Piaget, pode ser sensivelmente estimulado através de jogos. A brincadeira representa tanto uma atividade cognitiva quanto social e através das mesmas as crianças exercitam suas habilidades físicas, crescem cognitivamente e aprendem a interagir com os outros (ANTUNES, 1998, p.73).

O momento da brincadeira possui grande importância, pois contribui para o desenvolvimento do potencial integral da criança. Sendo também o espaço que proporciona liberdade criadora, oportunidades de socialização, afetividade e um encontro com o seu próprio mundo, descobrindo-se de maneira prazerosa.

Partindo desse pressuposto, e por acreditar que, muitas vezes, as brincadeiras não têm feito parte do currículo escolar, sendo ignoradas no planejamento diário, propõe-se uma reflexão acerca da utilização da brincadeira em seu aspecto pedagógico nas escolas de Educação Infantil.

Ao optar por atividade lúdica como forma de desenvolvimento da aprendizagem, o educador poderá conhecer melhor o grupo em que trabalha, promovendo situações interessantes e desafiadoras para a resolução de problemas, permitindo que os aprendizes façam uma autoavaliação com relação sobre seu desempenho, além de permitir que todos participem ativamente de cada etapa vivenciada na execução de cada jogo.

Segundo ANTUNES (1998, p. 36):

O jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que como todo pequeno animal adora jogar e joga sempre principalmente sozinho e desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social. O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Cabe ao educador explorar e adaptar as situações cotidianas do educando às atividades escolares, mas para tanto, é de suma importância que domine as idéias e o método que ele deseja trabalhar, com o intuito de que o aluno construa seu próprio conhecimento, e tenha consciência de que os jogos propostos são meios para atingir seus propósitos e não fins em si mesmo.

Segundo o mesmo autor,

O jogo ocasional, distante de uma cuidadosa e planejada programação, é tão ineficaz quanto um único momento de exercício aeróbico para quem pretende ganhar maior mobilidade física e, por outro lado, uma grande quantidade de jogos reunidos em um manual somente tem validade efetiva quando rigorosamente selecionados e subordinados à aprendizagem que se tem em mente como meta (p.37).

A atividade lúdica é uma importante fonte ao educador, trazendo informações sobre os interesses de seus alunos, suas interações, suas habilidades de adaptação às regras, etc. Com base nessas observações, o educador tem a oportunidade de programar atividades pedagógicas direcionadas.

Ao programar as atividades, é interessante que o educador associe também alguns questionamentos relativos à idade, capacidades, preferências e outras particularidades, visando o prazer e os efeitos positivos que o jogo proporciona.

Outra questão importante, além de tratar-se de um dos pontos de preocupação dos educadores infantis, refere-se à organização de um espaço adequado para a realização da atividade, para que o jogo possa ser explorado em sua totalidade.

A conveniência do ambiente é fundamental para o sucesso no uso dos jogos. O espaço necessário à manipulação das peças é sempre imprescindível, assim como sua cuidadosa embalagem e organização, a higiene da mesa ou mesmo do chão em que o aluno usa para sua atividade (ANTUNES, 1998, p.41).

A atenção do educador é fundamental no contato direto com a criança, ensinando-a como utilizar o brinquedo e brincando com ela também. Ao brincar com a criança, o educador contribui significativamente, pois assim a auxilia na construção de sua identidade cultural e de sua personalidade.

Ao utilizarmos o jogo na prática pedagógica, é interessante fazer deste um momento de conhecimento e convivência com as crianças, permitindo conhecê-las e aproximar-se de seu modo de conhecimento do mundo. É interessante voltar o olhar não apenas no que elas fazem, mas também observar o modo como elas fazem.

Neste processo, o centro de atenção passa a ser o outro, buscando para os educadores um novo sentido ao trabalho pedagógico: conhecer a criança para trabalhar com ela, para brincar com ela, para aprender com ela.

Os jogos devem ser utilizados somente quando a programação possibilitar e somente quando se constituírem em um auxílio eficiente ao alcance de um objetivo dentro desta programação. De certa forma, a elaboração do programa deve ser precedida do conhecimento dos jogos específicos e, na medida em que estes aparecem na proposta pedagógica, é que devem ser aplicados, sempre com o espírito crítico para mantê-los, alterá-los, substituí-los por outros ao se perceber que ficaram distantes desses objetivos. Assim, o jogo só tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto. Jamais deve ser introduzido antes que o aluno revele maturidade para superar seu desafio e nunca quando o aluno revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados.

Quando o jogo é extremamente fácil ou é acima da capacidade de solução por parte do aluno, causa desinteresse e até mesmo baixa estima. Por isso, é importante que o professor planeje desafios que estimulem o aluno. É essencial que o professor utilize o jogo ou brincadeira como ferramenta de combate à apatia e como instrumento de desafios visando a interação do grupo. O entusiasmo do professor e o preparo dos alunos para um momento especial a ser propiciado pelo jogo constituem um recurso insubstituível no estímulo para que os alunos queiram jogar, e, os jogos devem ser cuidadosamente introduzidos e a posição dos alunos claramente definida.

É através de jogos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde ela estabelece seu

controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros.

O JOGO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

As crianças são “as personagens” dos jogos. Os papéis mudam de um cenário para outro. E todas têm oportunidade de experimentar “pegar o outro, ou serem pegos”; brincar com os amigos ou contra eles. E só um jogo. Mas é muito mais do que um jogo... (Rubem Alves, 2001, p37)

Para pensar o jogo como meio educacional, devemos situá-lo a partir da definição de objetivos mais amplos. Que papel tem a educação em relação à sociedade? A escola é um instrumento de transformação da sociedade; sua função é contribuir, junto com outras instâncias da vida social, para que essas transformações se efetivem. Nesse sentido, o trabalho da escola deve considerar as crianças como seres sociais e trabalhar com elas no sentido de que sua integração na sociedade seja construtiva. Nessa linha de pensamento, a educação deve privilegiar o contexto socioeconômico e cultural, reconhecendo as diferenças existentes entre as crianças (e considerando os valores e a bagagem que elas já têm); ter a preocupação de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico (cognitivo, afetivo, linguístico, social, moral e físico motor), assim como a construção e o acesso aos conhecimentos socialmente disponíveis do mundo físico e social. A educação deve instrumentalizar as crianças de forma a tornar possível a construção de sua autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação.

Tornando como base à concepção da criança como ser integral, constata-se que as atividades que as crianças estão realizando na escola têm um tratamento compartimentado.

Em relação ao desenvolvimento moral as crianças constroem normalmente o seu próprio sistema de valores morais, baseando-se em sua própria necessidade de confiança com as outras. Esse processo é uma verdadeira construção interior. Através da construção autônoma se forma uma boa concepção de si, um ego íntegro e uma autonomia que sustenta uma saúde mental positiva.

Formar homens sensíveis, criativos, inventivos e descobridores, assim como espíritos capazes de criticar e distinguir entre o que está provado e o que não está deve ser o principal objetivo da educação.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A linguagem, forma de representação verbal, é básica no processo de desenvolvimento. Piaget sustenta que a linguagem só aparece depois do pensamento, e que ele depende sobre tudo da coordenação de esquemas sensório-motor.

A linguagem é uma forma de se comunicar e se expressar; um meio, portanto, de interagir socialmente. Falar, ler e escrever são formas de o indivíduo ter acesso aos conhecimentos construídos histórica e socialmente. Paralelamente, por meio da linguagem, é possível desenvolver a memória, a

imaginação e a criatividade e, muito especialmente, passar do pensamento concreto ao pensamento mais abstrato. A linguagem é, portanto, o meio básico de comunicação social dos indivíduos. Até adquirir a facilidade da linguagem, o jogo é o canal através do qual os pensamentos e sentimentos são comunicados pela criança.

O jogo está intimamente relacionado à representação simbólica e reflete e facilita o desenvolvimento dessa representação.

O DESENVOLVIMENTO AFETIVO

À medida que a criança se desenvolve e interage com o meio e com o grupo, sua identidade, sua autoimagem positiva, suas personalidades são desenvolvidas. A afetividade é uma constante no processo de construção do conhecimento e é ela que, na verdade, irá influenciar o caminho da criança na escolha dos seus objetivos.

Amor, ódio, agressividade, medo, insegurança, tensão, alegria ou tristeza são alguns dos afetos mais comuns, com os quais o educador deverá lidar para encaminhar a criança no seu desenvolvimento.

A motivação é outro fator que influencia o desenvolvimento: se a motivação é grande, a criança irá se esforçar para fazer coisas mais complexas. A criança afetivamente perturbada sofrerá um bloqueio no desenvolvimento geral, pois os problemas afetivos canalizarão suas energias.

O jogo espelha e melhora o progresso da criança na pré-escola, através da afirmação do eu e na idade escolar, ajudando na tarefa de consolidação do eu. No jogo pode ser comprovada a importância dos intercâmbios afetivos das crianças entre elas ou com os adultos significativos (os pais e os professores). O jogo é uma “janela” da vida emocional da criança.

A oportunidade de a criança expressar seus afetos e emoções através do jogo só é possível num ambiente e espaço que facilitem a expressão: é o adulto que deve criar esse espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso considerar o fato de que o professor, quando se torna comprometido com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno alvo do processo ensino-aprendizagem, e cumprindo seu papel de orientador e facilitador do processo, legitima assim a teoria de uma facilitação da aprendizagem, através da interação entre sujeitos, ultrapassando, desse modo, a mera condição de ensinar.

No entanto, muitos fatores levam a questionar se esta prática educativa vem realmente acontecendo de maneira satisfatória nas instituições. Muitas vezes, as relações entre os sujeitos acabam por se contrapor, seja por motivos econômicos, sociais, políticos ou ideológicos, demonstrando falhas no cotidiano e lar, bem como limitações quanto à aquisição do conhecimento no processo

ensino-aprendizagem.

Na realidade, a prática docente tem uma parcela não só significativa na relação professor e aluno, mas quase que definitiva em todo o processo. A arrogância didática do detentor do saber e a “segurança” que o mesmo tem de que seu poder, seus conhecimentos ilimitados são suficientes, pode produzir um aprendizado equivocado e covarde, uma vez que este acredita que a culpa é somente do aluno quando os resultados não condizem com as suas expectativas.

Com toda essa mínima produtividade, o que ocorre é a morte da criatividade, reproduzindo assim o que já existe.

Certamente, a simples mudança de paradigmas não garante de forma alguma uma mudança de concepção pedagógica, ou seja, de prática escolar. A superação de valores tidos como indispensáveis hoje, apesar de ultrapassados, já não são suficientes para os avanços necessários na prática docente.

Para o educador, o ensinar deve ser uma arte, uma ciência e um conjunto de técnicas que são utilizadas para se alcançar um objetivo. Através de alguns subsídios, toma-se fácil conduzir o processo de aprender a raciocinar, a refletir e usar a própria criatividade. No momento em que o educador se preocupa em educar com arte, toma-se comprometido com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno um alvo do processo ensino-aprendizagem e cumprindo seu papel de orientador no processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A gestão do futuro**. Campinas: Papirus, 2001.

ANTUNES, Celso, **Manual de técnicas de dinâmicas de grupo de sensibilização de Ludopedagogia**, Vozes, 1998.

AQUINO, J. R. G. **A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento**. In. J. R. G. AQUINO (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus editorial, 1996.

CECCON, et al. **A vida na escola e a escola da vida**, 33 ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1998.

HAUÍ, M. **Ventos do progresso: a universidade administrada**. In: Prado Jr. et al Descaminhos da Educação. São Paulo: Cortez, 1998.

COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996.

DURKHEIM. E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE P. **Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, São Paulo, Paz e Terra, 1998.

LIBÂNEO José Carlos: **Democratização da escola pública-A pedagogia crítico - social dos conteúdos**, São Paulo, Loyola, 1985.

OLIVEIRA, M. Izete de. Indisciplina Escolar: **Determinantes consequências e ações**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

PIAGET, J. **Psicologia e Epistemologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

PILLETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1o grau**. 22. ed. São Paulo: Ática, 1996

_____. **Estrutura e funcionamento do ensino de 2o grau.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **História da educação no Brasil.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1996a.

REGO, T. C. R. **A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskyana.** In: J. R. G. Aquino (Org.) *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus editorial, 1996.

TARDIFF, Maurice. C. Lessárd. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas:** Petrópolis, RJ. Vozes, 2005.

VASCONCELOS. C. dos Santos. **Disciplina Construção da Disciplina Consciente e Interativa na sala de aula.** Cadernos Pedagógicos do Libertad. São Paulo, Libertad. 1994.

WERNECK, H. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo.** 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ZAGURY, Tânia, **O professor Refém: Para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil:** Rio de Janeiro, Record, 2006.

LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS

THAIS DA CRUZ HEER

Graduação em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU (2004) Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2012); Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Batista de Minas Gerais - IPEMIG (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Dom Pedro I, da Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a formação do professor em libras e entender como se dá o processo de inclusão de crianças surdas na educação infantil. O cotidiano escolar apresenta uma diversidade de pessoas, tanto crianças como adultos, e desde a educação infantil devemos trabalhar as diferenças caracterizadas pelas singularidades que caracterizam cada criança. Este artigo baseou-se em análises teóricas com base em documentos e autores, dentre eles, Oliveira (2011), Damázio (2007), Goldfeld (1997), Borges (2009), além de artigos, livros, publicações, permitindo um melhor conhecimento sobre o contexto do tema proposto.

PALAVRAS-CHAVE: Libras; Educação Infantil; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A escola regular deve ser tão efetiva quanto a escola especial para atendimento às crianças surdas, no entanto, a realidade que permeia as escolas públicas é que nem todos professores possui formação em libras, e que nesse caso seria interessante a presença e o acompanhamento das aulas com um intérprete.

O contato entre surdo e ouvintes trará benefícios, a nosso ver, não somente para o sujeito surdo, mas também para os alunos e professores ouvintes, possibilitando assim que estes tenham acesso à cultura surda, enriquecendo a sua formação e também se tornando um sujeito que respeite as diferenças humanas.

Segundo Vilhalva (2004), na educação infantil é importante que a criança surda tenha a oportunidade de interagir na Língua de Sinais com o instrutor, pois terá o seu desenvolvimento linguístico de maneira natural. Quanto aos pais, na maioria ouvintes, é importante que os mesmos também sejam usuários da Língua de Sinais para que a criança seja independente e com essa conquista, ao chegar na fase da adolescência as noções das atividades de conviver entre Surdos e ouvintes já tenha maior esclarecimento e entendimento.

Segundo a Unesco (1994) uma das preocupações centrais da política educacional é a formação de professores críticos, éticos e reflexivos que tenham competência para desempenhar seu

papel social e pedagógico. Em relação à educação de alunos com necessidades educacionais especiais, o compromisso social e legal é viabilizar a educação inclusiva a que mobilize o apoio das organizações relacionadas com o ensino, de forma a promover a formação de professores, tendo em vista as respostas às demandas exigidas.

Apesar de a LIBRAS ser reconhecida oficialmente no Brasil, pela Lei Federal nº. 10.436/2002, ainda é desconhecida por grande parte da população e continua sendo considerada, de modo equivocado, apenas como um conjunto de gestos naturais ou ‘mímica’, utilizada pelos surdos na ausência da oralidade.

Pretendemos com esse artigo, explicar como as crianças surdas se comunicam como aprendem, suas especificidades, demonstrar a importância do processo de inclusão dessas crianças e a necessidade da formação do professor em libras.

SURDEZ OU DEFICIÊNCIA AUDITIVA?

Em 1996, a nova Lei Nacional de Diretrizes e Fundamentos da Educação - LDBN (Lei 9.394) reafirmou o ideal da educação inclusiva, elogiou o papel das escolas comuns e empoderou a educação especial complementar.

A educação especial, portanto, deve ser ofertada aos alunos com NEE em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, desde a educação infantil até o ensino superior. A proposta de modificação do meio, como forma de acomodar a heterogeneidade dos educandos, é descrita no art.59 em que é aconselhável aos sistemas de ensino assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Os surdos, são pessoas que não se consideram deficientes, utilizam uma língua de sinais, valorizam sua história, arte e literatura e propõem uma pedagogia própria para a educação das crianças surdas.

Os deficientes auditivos seriam as pessoas que não se identificam com a cultura e a comunidade surda.

Segundo os autores Santana e Bergamo (2005) se posicionam contrariamente ao que muitos podem supor o surdo que se identifica com a língua de sinais e a comunidade surda não gosta de ser chamado de deficiente auditivo. Ele tem orgulho de ser surdo e não se considera um deficiente. Já a situação da pessoa que não se identifica com a comunidade surda tende a ser mais delicada: alguns se incomodam muito quando seu déficit auditivo é percebido, outros se reconhecem como deficientes auditivos (dependendo de sua história pregressa, da etiologia da surdez, de suas condições atuais de vida, etc.). Já a expressão “surda-muda” está caindo em desuso.

O QUE É LIBRAS?

A língua brasileira de sinais (LIBRAS) é a língua de sinais (língua gestual) usada pela maioria dos surdos dos centros urbanos brasileiros e reconhecida pela Lei. É derivada tanto de uma língua de sinais autóctones, que é natural da região ou do território em que habita, quanto da língua gestual francesa; por isso, é semelhante a outras línguas de sinais da Europa e da América. A LIBRAS não é a simples gestualização da língua portuguesa, e sim uma língua à parte, como o comprova o fato de que em Portugal usa-se uma língua de sinais diferente, a língua gestual portuguesa (LGP).

Assim como as diversas línguas naturais e humanas existentes, ela é composta por níveis linguísticos como: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Da mesma forma que nas línguas orais-auditivas existem palavras, nas línguas de sinais também existem itens lexicais, que recebem o nome de sinais. A diferença é sua modalidade de articulação, a saber visual-espacial, ou cinésico-visual, para outros. Assim sendo, para se comunicar em Libras, não basta apenas conhecer sinais. É necessário conhecer a sua gramática para combinar as frases, estabelecendo comunicação. Os sinais surgem da combinação de configurações de mão, movimentos e de pontos de articulação — locais no espaço ou no corpo em que os sinais são feitos também de expressões faciais e corporais que transmitem os sentimentos que para os ouvintes são transmitidos pela entonação da voz, os quais juntos compõem as unidades básicas dessa língua.

Sobre isto, SALLES (2004), menciona:

A LIBRAS é adotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico que se estruturam a partir de mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam também especificidades, mas seguem também princípios básicos gerais. É adotada também de componentes pragmáticos convencionais codificados no léxico e nas estruturas da LIBRAS e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais. A LIBRAS é a língua utilizada pelos surdos que vivem em cidades do Brasil, portanto não é uma língua universal. (SALLES, 2004, p.100).

Assim, a LIBRAS se apresenta como um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Como em qualquer língua, também na LIBRAS existem diferenças regionais.

OBSERVAÇÕES QUE O PROFESSOR DEVE TER AO TRABALHAR COM ALUNOS SURDOS

Receber um aluno novo em sala e com necessidades especiais, geralmente gera vários sentimentos nos professores. Talvez por desconhecer o novo, talvez pela falta de estudo, pela insegurança em saber lidar com a criança. Diante desses fatos, vamos deixar algumas dicas que ajudarão os professores no processo de inclusão.

Conhecer o aluno e sua família é importantíssimo. É bom saber seu histórico. Se já havia frequentado outras escolas, como se comunica em casa, se faz acompanhamento com outros profissionais, e outras perguntas que achar pertinente.

Ter muito bem definido seu papel enquanto professor. O professor é professor, não é fonoaudiólogo, psicólogo, médico, portanto deve respeitar seu campo de atuação.

Não julgar nem interferir nas escolhas das famílias. Se a família optar por implantar a criança, ótimo! Se a família optar por Libras, ótimo! Se a família optar por oralização/leitura labial, ótimo! Se a família optar pelo ensino combinado de português e Libras, ótimo! Somos apenas professores, devemos saber nossa área de atuação

Os professores devem compreender a realidade que o aluno está inserido. A dinâmica familiar, diagnóstico/ laudo médico, acompanhamentos que a criança realiza, etc.

É preciso estudar muito. O professor deve conhecer os mais variados tipos de comunicação, métodos (se é que existem), tipos de ensino. Não é preciso concordar com todos, mas é interessante conhecer o maior número possível de possibilidades e oportunidades.

As parcerias são necessárias e benéficas se aliadas ao trabalho pedagógico.

Observar constantemente o local que o aluno surdo está posicionado durante as atividades. É interessante que crianças oralizadas/implantadas que fazem uso de leitura labial se sentem próximas ao professor. Alunos mais velhos geralmente não gostam de sentar perto do professor porque se sentem envergonhados e acham que estão sendo tratados diferentes.

A postura do professor frente aos alunos surdos deve ser cuidadosa. Para os alunos que fazem leitura labial é importante que o professor esteja sempre de frente para o aluno enquanto fala. Outro cuidado é em relação à iluminação do ambiente. Esses alunos que fazem leitura labial precisam de locais com boa iluminação para conseguir enxergar a face de quem está falando.

Trabalhar com legendas é algo essencial para as crianças surdas. Ao trabalhar com vídeos, o professor deve optar pelos vídeos com a maior possibilidade de acessibilidade.

Cada aluno tem seu tempo/velocidade de desempenho. Devemos evitar superproteção do aluno surdo e comparações com os demais alunos. Ele demanda atenção mas não é necessário “ficar em cima” dele o tempo todo. Esse tipo de exposição não é agradável.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é uma etapa importante para a inclusão escolar. É um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), a qual afirma que a oferta da educação especial, enquanto dever constitucional do Estado deve ter início nesta modalidade de ensino. Na busca dos direitos e efeitos positivos da inclusão de alunos com necessidades especiais procuramos fazer um resumo dos principais pontos que devem ser observados e atendidos para inclusão efetiva dessas crianças na escola regular. Constata-se que frente às grandes mudanças no mundo o cuidar e educar da Educação Infantil e os problemas do dia-a-dia mostram a necessidade de uma fundamentação teórica sólida e permanente.

Os alunos com ou sem deficiência são únicos, singulares, daí suas necessidades e especificidades não são generalizáveis, cada um é um. Assim, espera-se que a escola ao abrir as portas para tais alunos no início da sua vida escolar, informe-se e oriente-se sobre as especificidades, necessidades e instrumentos adequados para que todo aluno encontre na escola um ambiente adequado, sem discriminação, buscando a permanência, adaptação e qualidade deste ambiente escolar.

A inclusão desses alunos em classes regulares tem se mostrado um desafio para educadores, comunidade escolar, família e aos serviços de saúde. Dentro dos fatores necessários para o desenvolvimento integral desses alunos encontram-se várias barreiras, tais como: aspectos administrativos, organizacionais, espaço físico, rotinas, práticas pedagógicas, processos de formação dos educadores e acompanhamentos de profissionais da área da saúde. Neste sentido, Vygotsky (1987) acredita na capacidade de aprendizagem de todos os sujeitos, discordando de forma impetuosa das concepções teóricas que defendiam a estagnação e a cristalização da capacidade intelectual dos alunos com deficiência. Para ele, todo o ser humano apresenta ao nascerem, possibilidades do progresso intelectual, pois todos nascem com uma única capacidade: a capacidade para aprender.

Em uma sociedade inclusiva, a relação dos profissionais com os familiares deve ser de cooperação, juntos na direção do atendimento às necessidades especiais da criança. Os objetivos a serem alcançados e as decisões a serem tomadas devem ser discutidas entre todos os envolvidos. Cabe aos profissionais esclarecer todos os passos dos atendimentos que vão ser realizados e o que vai acontecer. A decisão dos familiares deve estar baseada em informações dadas por esses profissionais. (PAULA, 2007, p.7.)

A LDB(1996) 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), os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são decisivos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que em qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança.

A Educação Infantil é marcada pelo desenvolvimento das aquisições linguísticas, atitudinais, afetivas, sociais e psicomotoras, modalidade de ensino em que as crianças interagem com muito mais liberdade, sem a preocupação permanente de ter um currículo rígido a ser cumprido. Mas, sim com o brincar e aprender partindo deste pressuposto, considerando a arte de educar e cuidar, características inerentes da raça humana e que se busca desde a Educação Infantil a interação dos educandos portadores de necessidades especiais com os demais colegas, mediante as ações pedagógicas, brincadeiras, jogos no sentido de integrar e apoiar passo a passo os alunos no desenvolvimento das atividades propostas.

Siaulys (2006) nos diz que as crianças precisam brincar independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, pois a brincadeira é essencial a sua vida. Entende-se que jogos e brincadeiras na educação especial podem contribuir para a autoestima.

O processo de inclusão cresce a cada ano e, com ela, o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos. Na escola inclusiva, os alunos aprendem a conviver com a diferença e se tornam cidadãos solidários. Os debates constantes, a divulgação de experiências bem-sucedidas e a conscientização crescente sobre o que dizem as leis têm se refletido positivamente nas estatísticas educacionais. Entretanto, a educação precisa rever seus conceitos e seus métodos de atuação, pois a teoria sobre este tema no papel, artigos e livros é útil, eficaz, porém as dificuldades encontradas nas salas de aulas desafiam os educadores a ir muito além de todas as suas limitações à busca de melhorias no processo ensino-aprendizagem. Portanto, cabe aos educadores a consciência de que a educação passa por sérios problemas sejam estes sociais, psicopedagógicos, materiais, físicos, estruturais, arquitetônicos e baixos salários, mas a busca por um mundo melhor não pode ser apenas um sonho e, sim, uma luta.

Uma instituição educacional que acredita no verdadeiro processo de inclusão deve promover situações diárias em que os alunos da Educação Infantil, cultivem o respeito, cidadania, o cuidar de si e do outro, aceitação, companheirismo e tantos outros valores necessários à formação de um cidadão justo.

Ao falarmos em inclusão, é preciso compreender que incluir não é encaminhar o sujeito para a escola e pronto. Há a necessidade de se fazer o acompanhamento junto aos pais, professores e ao próprio indivíduo, por uma equipe multidisciplinar. Esses profissionais precisarão de especialização, dedicação, planejamento e responsabilidade, pois é difícil refazer caminhos que já estão habituados a serem trilhados automaticamente, sem esforços e sem mudanças. Na educação infantil, a inclusão veio revolucionar o sistema organizacional e as propostas curriculares vigentes. Inclusão implica em mudanças de paradigma, de conceitos e posições, que fogem a regras educacionais tradicionais. A meta da inclusão escolar no ensino infantil é transformar instituições, de modo que se tornem espaços de formação e de ensino de qualidade para todos os alunos, mesmo aqueles que:

(...) por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens correspondentes a sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades especiais classificam-se em portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física e múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadoras de altas habilidades (superdotados) (BRASIL, MEC/SEESP, 1994, p.13).

São objetivos principais da educação inclusiva, proporcionar à pessoa com necessidade especial a promoção de suas capacidades, envolvendo o desenvolvimento pleno de sua personalidade, a participação ativa na vida social e no mundo do trabalho, assim como o desenvolvimento biopsicossocial, proporcionando maior autonomia às crianças de 0 a 5 anos, portadora de necessidades especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A LIBRAS é essencial para que os surdos alcancem o mais alto nível de desenvolvimento e se tornem humanizados no nível da cultura contemporânea. Destacamos, por isso, a necessidade de uma formação profissional aprofundada e dedicada neste processo de formação para que não ocorra o abandono presencial ou intelectual.

Como conclusão, ressaltamos a necessidade de os profissionais da educação compreenderem a LIBRAS e as especificidades envolvidas na formação de alunos surdos. Reiteramos também que, em decorrência da utilização de conteúdos escolares de Língua de Sinais, o Centro de Educação Infantil tem o compromisso de proporcionar aos alunos surdos condições de engajar-se em um processo humanizado e de proporcionar aos alunos novas oportunidades de aprendizagem. A Língua Brasileira de Sinais é considerada o maior patrimônio da comunidade surda brasileira. Sabemos que ensinar LIBRAS na educação infantil é um verdadeiro passo para o fortalecimento das escolas inclusivas.

A introdução da Língua de Sinais no contexto escolar pode significar para crianças ouvintes oportunidades ímpar de aquisição de novos saberes, de valores imprescindíveis para a formação da sua identidade enquanto cidadãos. E para as crianças surdas essas vivências podem representar a garantia de que o processo de ensino e aprendizagem transcorrerá de modo a lhes proporcionar aprendizagens significativas resultantes de ricas experiências com participação individual ou coletiva, constituindo-se enquanto elementos essenciais para o seu desenvolvimento pleno e, consequentemente, para a sua inclusão nos diversos espaços sociais.

Conclui-se que é de extrema importância incluir nas disciplinas regulares a língua brasileira de sinais LIBRAS desde a educação infantil, pois todos poderiam ter conhecimento da mesma, facilitando a comunicação dos ouvintes com os deficientes auditivos. Sendo assim, teríamos a inclusão social de pessoas com deficiência auditiva não só na escola entre educadores e alunos, mais também a sociedade conseguiria incluir com mais frequência os deficientes auditivos no ambiente de trabalho. Sem haver qualquer impasse quanto ao fato de se comunicar.

REFERÊNCIAS

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Cultura, **Direitos Humanos e Educação Escolar**. Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil IV. In: BEZERRA, Leblam Tamar da Silva. BRENAND, Edna Gusmão de Góes (Orgs.). Trilhas do Aprendiz. João Pessoa, v.5, UFPB, 2009, p. 422-424.

BRASIL. **Complementação curricular específica para a educação do portador de deficiência da audição**. Brasília: FEDF/DEE. 1992

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05/2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2009.

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

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações curriculares**. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP. 1999

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macêdo. **Atendimento Educacional Especializado**. SEESP /SEED / MEC Brasília/DF – 2007 45 p. Disponível em: Acesso em: 05 jul.2022.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus. 1997

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: **Fundamentos e métodos** – 7.^a ED. – São Paulo: Cortez, 2011.

PAULA. Ana Rita de. **A hora e a vez da família em uma Sociedade Inclusiva**. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial 2007.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**, vol. 2 - caminhos para a prática pedagógica, Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, 2004.

SIAULYS, Mara O. de Campos. **Brincar para todos**. Brasília: MEC - SEE, 2006. 152 p.: il.color. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brincartodos.pdf>> Acesso em 8jul.2022

VYGOTSKY, LEV. S. - **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A CULTURA DIGITAL E O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ESCOLA

VALDINEI NOGUEIRA DA SILVA

Graduação em História pelas Faculdades Integradas Teresa Martin (2004); Especialista em História da Cultura pela Unicamp (2005); Professor de Ensino Fundamental II – História - na EMEF Prof. Amadeu Mendes (São Paulo), Professor de Educação Básica – História - na EMEF João de A. Lemos (Barueri).



RESUMO

É inegável que, na sociedade contemporânea, os recursos tecnológicos estão a cada dia mais presentes na vida das pessoas, e o universo escolar e as crianças não estão apartadas desta tendência. Portanto, é essencial entender o impacto de tecnologias específicas, como tablets e livros digitais (que aqui chamaremos de e-books), na alfabetização, bem como a melhor maneira de incluir essas tecnologias na rotina das crianças em casa, nos cuidados com as crianças e na escola. Práticas emergentes nessa área e suas implicações para pais, professores e formuladores de políticas são analisadas neste tema. Neste trabalho, para melhor compreensão, chamaremos de TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação). A mídia digital - na forma de textos, imagens, vídeos e sons que geralmente são integrados e cada vez mais distribuídos em dispositivos móveis - é onipresente em residências e escolas. Muito jovens, as crianças têm acesso a esses meios de comunicação: 83% das crianças de 6 meses a 6 anos usam telas todos os dias para entretenimento, trabalho escolar ou leitura. No conteúdo deste tema, focamos em e-books e aplicativos que contribuem para a evolução no processo de aprendizagem e na alfabetização de crianças. A leitura com a criança é reconhecida como uma das condições mais importantes para o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização na primeira infância. Durante muito tempo, os programas de saúde pública e educação enfatizaram a importância da leitura para crianças desde tenra idade. O potencial do livro digital para substituir o livro tradicional antes de entender seu impacto no aprendizado das crianças suscita preocupações. Somente um dispositivo pode conter o equivalente a uma biblioteca inteira. As crianças são cativadas por histórias digitais e muitos estudantes dizem que leem mais nas telas do que no papel. O formato digital inclui elementos divertidos, mas também podem ser perturbadores. Alguns recursos de e-book foram criados para permitir que a criança que é a primeira pessoa que fala ou que aprende a ler livros sem a ajuda de um adulto. Em geral, a quantidade de tempo que as crianças passam na mídia digital em vez da interação social de qualidade com os adultos é uma grande preocupação. Uma melhor compreensão de como as crianças aprendem usando mídia digital ajudará a desenvolver recomendações para o design, seleção e uso de livros digitais e aplicativos educacionais para crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Digital; Novas Tecnologias; Mídias Digitais; TICs; Educação Digital.

INTRODUÇÃO

A cultura digital é um modo de vida que se utiliza das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (que chamaremos de TICs). As pessoas vivenciam inúmeras situações com os artefatos tecnológicos em seu dia a dia, dando sentido para seus possíveis usos, assim estas novas ferramentas de tecnologia estão inseridas nas mais diversas situações da vida moderna. Essa cultura digital com seus avanços, dilemas, tensões e contradições é produzida na relação com o outro. Em grande parte, o trabalho pedagógico dos professores consiste precisamente em gerir a comunicação e as relações. Nessa perspectiva Paulo Freire (2011) salienta que *‘transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador’*. Para Freire, educar é substantivamente formar. Impor a pecha do bem ou do mal à tecnologia ou a ciência é uma forma deveras negativa e perigosa de pensar o conceito de certo ou errado.

Neste sentido, surgem formas de comunicação com novas estéticas que necessitam ser refletidas em seu contexto. Os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea representam uma grande variedade de culturas presentes nas salas de aula. Consequentemente são ferramentas interativas que acarretam novos textos, de caráter multimodal e multicultural (a multiplicidade cultural das populações), por meio dos quais estas se comunicam e informam: os multiletramentos.

O uso da tecnologia tornou-se comum e natural na vida dos adultos das crianças hoje em dia. Além dos livros impressos, as crianças também são cada vez mais expostas aos livros digitais, sejam eles lidos sozinhos ou com adultos. A participação de mercado dos livros digitais está aumentando continuamente; isso é verdade mesmo para aqueles de diferentes idiomas destinados a crianças em idade pré-escolar (Guernsey L, 2014). Os livros digitais que incorporam recursos multimídia, como animações, músicas, efeitos sonoros, texto iluminado e narração oral, oferecem uma sinergia na qual dois ou mais fatores operam de maneira combinada e integrada para influenciar o leitor (Neuman S. B, 1997). A combinação dessas ações é considerada mais eficaz que o uso de cada fator separadamente. De acordo com essa teoria, as crianças pequenas, particularmente as que correm o risco de dificuldades no aprendizado de idiomas, podem se beneficiar mais de um modo de aprendizado que integra vários tipos de mídia, em vez de apenas um (Verhallen M, 2006).

Ler livros para crianças pequenas é uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento da linguagem e os fundamentos da alfabetização (Teale WH, 1999). Os livros digitais populares oferecem mais do que apenas textos e ilustrações: eles também incorporam recursos multimídia. As áreas interativas clicáveis da tela podem ser ativadas pelo usuário para animar ou gerar ilustrações ou texto, a fim de apoiar o desenvolvimento do idioma e a compreensão da história. A iluminação do texto enquanto o narrador lê pode ajudar a criança a segui-lo visualmente, promovendo assim a sensibilidade aos caracteres escritos. Esses recursos de e-books são cativantes e estimulantes e podem fornecer suporte para o aprendizado do idioma e do básico da alfabetização. Eles também permitem que as crianças “leiam” (ou ouçam) sem a presença de um adulto. Apesar do potencial dos livros digitais e do ânimo dos entusiastas, a qualidade do apoio que eles oferecem

ao desenvolvimento da linguagem e da alfabetização é controversa. Teme-se que muitos livros digitais disponíveis no mercado, focados em multimídia, cores, sons e ilustrações, sejam principalmente para entretenimento e possam não serem desejáveis para a aprendizagem precoce.

Revisões de literatura sobre e-books estão abordando esse tópico sob diferentes perspectivas. Alguns pesquisadores examinaram a estrutura e os componentes dos e-books disponíveis no mercado, comparando-os com os parâmetros ideais (Jong MT, 2003). Outros revisaram as evidências sobre a capacidade dos livros digitais de melhorar a compreensão das crianças sobre o texto, a linguagem e os conceitos básicos de alfabetização (Underwood G, 1998). Várias questões de pesquisa foram levantadas: Qual é a qualidade da estrutura e componentes dos livros digitais comerciais para crianças de 3 a 8 anos? Quais efeitos os livros digitais comerciais têm e aqueles criados especificamente para a pesquisa de linguagem infantil (principalmente vocabulário e compreensão de texto) e o desenvolvimento de conceitos básicos de alfabetização (incluindo leitura e leitura)? E sobre a escrita de palavras, sensibilidade fonológica e conhecimento da forma gráfica das letras)? Pesquisas mostram que vários livros digitais comerciais que dependem de multimídia são preenchidos com cores, sons e ilustrações e incorporam jogos ao longo da história. Na maioria desses livros, esses recursos não são projetados para promover o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização em crianças pequenas (Korat O, 2004). Em particular, pode haver muitas animações ou as áreas interativas clicáveis que podem não estar relacionadas a história, desviando assim a atenção da criança do que realmente importa.

Atualmente, os livros digitais projetados especificamente para pesquisa têm sido utilizados com crianças de diferentes idades e status socioeconômico bem como crianças com risco de dificuldades de aprendizagem (Shamir A, 2013). Esses livros também foram estudados em vários contextos: leitura em leitura solitária ou compartilhada com outra criança, pai ou pesquisador (Segal Drori O, 2010). Eles demonstraram ser eficazes no desenvolvimento de uma ampla gama de habilidades linguísticas e de alfabetização na pré-escola e no início da escola. Uma meta-análise recente concluiu que livros digitais bem projetados podem facilitar a compreensão de textos e o aprendizado de palavras do que os livros de histórias impressos (Takacs ZK, 2014). Dois tipos de elementos no design influenciam o impacto do e-book. Os elementos multimídia adicionam informações não verbais (animações, sons) para promover a compreensão do conteúdo verbal (texto, narração) e estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças, assim como o apoio de um adulto durante a leitura de um livro de histórias impressas. Os recursos multimídia ajudam particularmente crianças de famílias desfavorecidas. No entanto, os recursos interativos que desviam a atenção da história são danosos ao aprendizado das crianças. Isso é explicado pelo controle cognitivo limitado das crianças pequenas e sua incapacidade de fazer muitas coisas ao mesmo tempo, o que requer recursos interativos (Takacs ZK, 2015).

Será necessário realizar mais pesquisas sobre a contribuição dos livros digitais para a linguagem oral, incluindo vocabulário e compreensão de histórias. Outras pesquisas também precisarão avaliar, especialmente entre as crianças do jardim de infância, o impacto do rastreamento visual do texto digital na sensibilidade aos caracteres escritos, tanto para leitura quanto para escrita. Precisamos aprofundar nossa compreensão de processos compartilhados e interações criança-criança e adulto-criança, bem como seus efeitos no conhecimento das crianças. Além disso, torna-se neces-

sário ir além da oferta atualmente disponível e projetar um sistema de livros digitais que possa capturar o nível de linguagem e compreensão da criança e sugerir, por sua vez, uma estrutura adaptada ao seu nível. Um tutor digital pode tornar a criança mais atenta à história, semelhante à de um adulto durante a leitura compartilhada. A inclusão de perguntas e comentários digitais sensíveis à criança, que se concentram no idioma e nos aspectos da história, pode estimular o aprendizado de idiomas e a compreensão de textos (Bus AG, 2015).

A CRIANÇA ENTRE O MUNDO DIGITAL E A ESCOLA: LIMITES E DESAFIOS

Boa parte dos estudos sobre o impacto da mídia na aprendizagem das crianças se concentra na televisão e nos vídeos. Estudos mais recentes analisaram o aprendizado das crianças usando aplicativos de CD-ROM, web e tablet, que incluem e-books, jogos educacionais e tecnologias de educação formal projetadas para apoiar o aprendizado das crianças no ambiente escolar. Esses estudos levaram a conclusões inequívocas e abriram novos caminhos para pesquisas. Justifica-se limitar o acesso às telas de uma criança durante os dois primeiros anos de vida. Em geral, bebês e crianças pequenas não adquirem vocabulário dos vídeos. Não há equívoco de que eles melhoram o aprendizado explorando seus espaços na interação uns com os outros. Além disso, há algumas evidências de um “tempo de tela” excessivamente longo na infância e pouca atenção e habilidades de autocontrole.

Livros digitais e aplicativos de qualidade devem ser projetados para promover interações sociais em vez de substituí-las. Pais e professores podem contribuir para o aprendizado da criança participando de atividades interativamente - fazendo perguntas, direcionando a atenção dos pequenos, se necessário, e amparando e estando atento a criança, orientando por outros meios na sua aprendizagem usando o aplicativo. Os recursos especiais dos e-books são muito atraentes para as crianças e podem aumentar sua atenção à escrita. No entanto, esses recursos interessantes não são propícios para o aprendizado da criança. Conteúdo multimídia, como sons e vídeos, quando consistente com a história, pode aprofundar a compreensão de novas palavras e histórias. Por outro lado, os elementos interativos que desviam sua atenção do desenrolar da narrativa dificultam o aprendizado. As chamadas aplicações “educacionais” nem todas contribuem para o aprendizado da criança. Um aplicativo educacional deve ter objetivos claros de aprendizado, mas seu conteúdo deve ser apresentado em um contexto informativo, o que leva a criança a participar ativamente e permite a exploração criativa, em vez de um simples aprendizado de ensaio.

Alguns recursos dos e-books, como texto e narração multilíngue, gravação, dicionários contextuais e aplicativos para a criação de livros personalizados, podem ser particularmente úteis. Eles podem ajudar a preparar as crianças que também possuem um segundo idioma para ingressar na escola, reforçando seu conhecimento do idioma majoritário. Como atualmente é impossível negar a presença das novas mídias em todos os ambientes, professores e pais querem orientações claras para selecionar e usar a mídia digital de maneira eficaz com crianças pequenas, para isso se faz necessárias mais pesquisas para determinar as melhores práticas para o uso dessas tecnologias em casa e nos espaços escolares.

A grande maioria das políticas que surgem em resposta ao rápido aumento do uso da mídia digital pelas crianças é direcionada aos educadores e pais. Associações profissionais e grupos consultivos estão cada vez mais informando os pais (e, em menor grau, os professores) sobre os limites a serem impostos, as características de uma aplicação de boa qualidade e as boas práticas de leitura compartilhada. No entanto, a maioria dos conselhos fornecidos é baseada em um pequeno número de estudos, que surgem em resposta ao rápido aumento do uso da mídia digital pelas crianças e que é direcionada aos educadores e pais. Associações profissionais e grupos consultivos estão cada vez mais informando os pais (e, em menor grau, os professores) sobre os limites a serem impostos, as características de uma aplicação de boa qualidade e as boas práticas de leitura compartilhada. No entanto, a maioria dos conselhos fornecidos é baseada em um pequeno número de estudos e é amplamente baseada em estudos de livros impressos ou televisão. Neste bojo, são necessários mais estudos para descobrir como as crianças aprendem usando mídia digital, com e sem o apoio de adultos. A adoção da mídia digital na sala de aula exige que os professores recebam treinamento e suporte suficientes para integrar efetivamente tecnologia e software em suas práticas de ensino. Além disso, são necessárias melhores parcerias entre pesquisadores, professores e desenvolvedores de software para garantir que o software instrucional reflita adequadamente as melhores práticas de alfabetização. Por exemplo, reconhece-se que aprender a ler requer algum equilíbrio na atenção à consciência fonológica, fonética, compreensão de leitura e fluência na leitura. No entanto, os aplicativos usados para ler as instruções geralmente não se concentram em todos esses componentes. De fato, eles geralmente são baseados em um método desacreditado de “leitura à vista”, que a própria tecnologia parece encorajar. Parcerias entre todas as partes interessadas podem levar a uma melhor harmonização da teoria, prática e design dessas ferramentas.

De outro lado, vários níveis de governo, preocupados com o “fosso digital”, desenvolveram políticas para garantir acesso igual para todos os setores da sociedade a tecnologias como desktops e tablets. Essas políticas têm sido muito eficientes, pois o acesso aos materiais é relativamente bem distribuído na sociedade ocidental. No entanto, estudos mostram que as lacunas socioeconômicas são mais acentuadas hoje em termos de como diferentes famílias usam tecnologias digitais. Os serviços de saúde pública, bibliotecários e educadores têm um papel a desempenhar nesses esforços para garantir que todas as famílias, crianças e pais saibam como acessar essas tecnologias e como usá-las em proveito próprio.

Até agora, a abordagem digital da educação tem sido altamente tecnológica. Quando as ferramentas de computador apareceram, nos perguntamos por que e como usá-las na sala de aula. Era o caso dos computadores, depois das diferentes ferramentas que apareciam: laptops, calculadoras, quadros interativos, tablets, smartphones. Vimos muitos experimentos e publicações sobre o uso de novas tecnologias na sala de aula, mas, além do efeito da novidade, nada realmente provou uma melhoria significativa no aprendizado usando essas ferramentas. Se a tecnologia assumiu o domínio do ensino, não parece ter realmente influenciado as pedagogias implementadas pelos professores. No entanto, certas características dessas pedagogias às vezes são contraditórias às digitais. Por exemplo, o digital incentiva o trabalho colaborativo, enquanto as pedagogias tradicionais consideram o aluno individualmente. O aumento da tecnologia nas pedagogias tradicionais foi experimentado pelas equipes de ensino como um aumento: são necessários mais materiais, recursos,

tempo, salas, trabalho etc., não é de surpreender que a generalização esperada ainda não ocorreu.

Os países mais avançados na integração do digital na educação, como Coreia do Sul, Holanda e Austrália, são aqueles onde abordamos essa questão do ponto de vista pedagógico, sem hesitar em questionar o funcionamento do sistema educacional. Estes são os países onde houve um forte compromisso educacional e uma firme vontade política (Verhallen M, 2006). É preciso levar em conta que a criança está no centro da pedagogia e que a abordagem deve ser para a aprendizagem do aluno. Não se trata de usar a tecnologia a todo custo, mas de enriquecer a pedagogia pela tecnologia, de possibilitar novas atividades educacionais graças à tecnologia. Os objetivos estabelecidos e as ambições permanecem principalmente educacionais, pensando em como a tecnologia permite que sejam alcançados. O leque de possibilidades é consideravelmente aumentado. Isso confere ao professor um papel central e exige dele habilidades de engenharia pedagógica.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO

As novas tecnologias exercem um papel formidável na vida de nossos jovens. Muitas vezes, eles são expostos a sites inadequados. Isso nos leva a questionar sobre sua capacidade de julgar o uso de ferramentas tecnológicas. Eles estão cientes dos perigos potenciais? Eles são supervisionados o suficiente pelas pessoas ao seu redor quando usam as TIC? Finalmente, quem tem o papel de educar as crianças sobre esse assunto: pais ou professores? No texto a seguir, elaboraremos esta última pergunta. Para isso, informaremos algumas estatísticas sobre o uso feito por jovens de TIC. Depois, falaremos sobre o conhecimento dos professores e dos pais.

De acordo com o relatório denominado Geração C (Cefrio, 2009), jovens de 12 a 24 anos gastam, em média, 19 horas na Internet por semana. Frequentemente, durante esse horário, eles consultam blogs, baixam músicas ou assistem a vídeos online. Muitos bate-papo e mídias sociais. Enquanto isso, eles são supervisionados por um adulto? Eles estão cientes dos perigos potenciais? Quando os alunos pesquisam e escrevem seu trabalho, 55% usam principalmente a Internet e 35% optam por um compromisso entre documentos em papel e a Internet (Cefrio, 2009). Isso levanta a questão de saber se eles têm a capacidade de discriminar entre as fontes que usam. Além disso, “38% gostariam que a escola ou a universidade os ajudassem a se familiarizar com o novo software; 36% gostariam de saber como distinguir melhor uma fonte de informação confiável de outra, menos credível; 32% gostariam de melhorar o domínio do Google; 26% gostariam de saber mais sobre as leis da Internet; e 26% gostariam de saber mais sobre os perigos potenciais associados ao uso da Internet.” (Cefrio, 2009).

Antes de tudo, deve-se notar que as crianças, na maioria das vezes, usam a Internet em casa. Como os dois pais trabalham hoje, estão cada vez menos presentes em casa. Isso, portanto, afeta o tempo que eles passam supervisionando os próprios filhos enquanto fazem uso da Internet. As crianças foram imersas em tecnologia desde tenra idade. Portanto, é fácil e natural para eles navegar na Internet e manipular essas ferramentas. Para os pais, tudo isso não é tão natural para eles, uma vez que essas tecnologias eram raras e até inexistentes durante a passagem para a escola. Eles devem, portanto, se adaptar à evolução rápida e constante dessas tecnologias. É difícil para

eles, que têm pouco conhecimento do assunto, acompanhar esse desenvolvimento. Além disso, alguns pais têm conhecimento suficiente para ajudar seus filhos, mas não necessariamente tomam tempo para fazê-lo ou não consideram importante educá-los sobre esse assunto, acreditando que esse é o papel da escola. Os jovens de hoje estão constantemente em contato com as TIC, o que aumenta seus conhecimentos e habilidades. Por outro lado, nos perguntamos se esse conhecimento é bem fundamentado e se essas habilidades são bem desenvolvidas. As crianças já fizeram contato com o computador e seu ambiente bem antes de entrar na escola. Isso pode ter causado o desenvolvimento de maus hábitos se seus pais não pudessem ensinar-lhes as estratégias corretas.

Hoje, os professores, por meio de seu treinamento, já têm uma boa base de conhecimentos sobre o uso das TICs. Além disso, muitas vezes há cursos de treinamento oferecidos nos conselhos escolares sobre esse assunto. Eles estão, portanto, no início, mais bem equipados que os pais para educar os jovens. Por outro lado, de acordo com o documento da Geração C, 35% dos jovens acreditam que a maioria de seus professores possui as habilidades necessárias para apoiá-los no aprendizado da tecnologia da informação, 46% responderam que apenas alguns de seus professores tinham essas habilidades e 17% responderam que nenhum de seus professores possuía as habilidades necessárias. (Cefrio, 2009). Isso demonstra a importância de oferecer mais ferramentas e melhorar a formação de professores em TIC.

Cada vez mais, os professores estão pedindo aos alunos que pesquisem na Internet e escrevam tarefas usando o computador. Para fazer isso, os professores precisam ter as habilidades necessárias para ensiná-los a escolher onde encontrar informações e como podem usá-las. Os educadores são referências para as crianças. Portanto, eles devem poder responder às suas perguntas. Além disso, é importante que os professores lhes digam a maneira correta de fazer isso, pois isso os seguirá durante o ensino superior. Esse ensino servirá de base para sua vida futura, tanto em termos de estudos quanto de vida pessoal e profissional. Como mencionado na parte estatística deste trabalho, os jovens têm muitas perguntas sobre o que gostariam de aprender na escola sobre as TICs. Por outro lado, apenas 13% dos jovens de 12 a 17 anos dizem que a maioria de seus professores os faz utilizar um microcomputador em sala de aula. Essa estatística é, em nossa opinião, muito baixa, dada a escala que as tecnologias da informação e comunicação estão tomando hoje. É importante que os professores sejam proficientes em computadores, para que possam levar as crianças a aprofundar seus pensamentos além do que poderia ser feito em sala de aula. Essa maneira de proceder refere-se à teoria sócio construtivista de Lev Vygotski, que diz que é necessário trazer a criança, orientando-a, empurrar suas reflexões e confrontar suas ideias. (Gauthier e Tardif, 2005). Dessa forma, os alunos enviarão trabalhos de maior qualidade e desenvolverão habilidades com relação ao seu pensamento crítico.

Fica claro que pais e professores têm um papel a desempenhar na educação das crianças sobre as tecnologias da informação e comunicação. Os pais, por sua vez, ficam impressionados com essas tecnologias. Muitas vezes, as crianças são mais hábeis do que elas, o que dificulta a supervisão delas. Além disso, a maioria não tem conhecimento dos perigos potenciais da Internet. Para reduzir o risco para as crianças, os pais devem encontrar maneiras de aprender sobre isso. Para fazer isso, os professores poderiam ajudá-los enviando-lhes, no início do ano, um folheto informativo contendo estratégias e meios que podem ajudá-los. Além disso, para pais cujo conhecimento

é mínimo, pode ser justificado fazer alguns cursos relacionados a computadores. Para os pais que têm alguma habilidade com as ferramentas de pesquisa na Internet, é muito fácil encontrar sites de prevenção e contendo informações sobre as estratégias a serem adotadas ao usar essa tecnologia, pois a educação no uso das TICs com os jovens deve começar desde o primeiro uso na rede, o que geralmente ocorre antes da idade escolar, na companhia dos pais. Dessa forma, as crianças adquirem bons hábitos desde o início. Além disso, as crianças passam a maior parte do tempo em casa com um computador, geralmente sem supervisão. Uma vez que boa parte do tempo os jovens usam principalmente a Internet em casa os pais têm um grande papel a desempenhar do lado deles preventivamente.

No que diz respeito aos professores, eles também têm um papel a desempenhar com seus alunos, o trabalho deles é educá-los sobre o uso de ferramentas de pesquisa. Além disso, seu trabalho também visa ensiná-los a distinguir boas fontes das más, devendo fazer a prevenção com eles em relação ao uso dessas fontes. Isso permitirá que os alunos preparem melhor seu trabalho e evitem o plágio. Como vários trabalhos estão agora escritos no computador, é responsabilidade do professor indicar aos alunos o melhor caminho a seguir. É papel do professor ter o conhecimento necessário para ensinar uma determinada matéria e deve estar atento a novidades sobre essa geração de usuários da Internet. Um professor deve estar constantemente em treinamento para ser um bom modelo para seus alunos. Finalmente, os professores têm um papel muito importante a desempenhar no uso da tecnologia da informação e é sua responsabilidade educar os alunos sobre o uso da Internet para pesquisa e trabalhos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas três décadas, o mundo todo passou a se interessar no uso de ferramentas digitais na educação, na integração de tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação. Todos os responsáveis pelos sistemas educacionais entenderam que essa era uma questão essencial. E, no entanto, podemos considerar que as coisas estão evoluindo lentamente: a tecnologia digital não está ainda realmente integrada à educação, a escola não mudou profundamente e muitos professores permanecem distantes da tecnologia digital. Mas também podemos notar a imensa quantidade de experimentos, inovações, sucessos no uso da tecnologia digital para ensino e aprendizagem, a qualidade de muitos recursos digitais produzidos, tanto para a escola tradicional quanto para a educação a distância. A paisagem é muito contrastada.

Mesmo com as limitações impostas por diferentes realidades em um mesmo espaço, não podemos negar que as novas tecnologias da informação estão inseridas de forma marcante na realidade das pessoas. É por esse motivo que é importante pensar em educar os jovens sobre os perigos potenciais que essas tecnologias representam. Neste bojo, pais e educadores tem, cada um a seu modo, o papel de educar as crianças para esse novo universo tecnológico que se abre. Como vimos, a tarefa deve ser dividida e cada parte tem suas responsabilidades a assumir. Para os pais, é importante que eles aprendam mais e ensinem seus filhos a usar essas ferramentas com segurança. No que diz respeito aos professores, é seu dever mostrar-lhes como usar bem os recursos da

Internet para fins educacionais, uma vez que a tecnologia digital agora irriga todas as dimensões da sociedade. Treinar o aluno, preparar o cidadão de amanhã significa permitir que os jovens adquiram os conhecimentos e as habilidades necessárias em uma sociedade cada vez mais tecnológica e digital. Portanto, não pode ser uma questão de ensinar os conhecimentos e habilidades de ontem ou de hoje usando a tecnologia digital, mas de preparar o aluno para os conhecimentos e habilidades de amanhã. Essa antecipação deve ser o ponto central a ser alcançado nas políticas educacionais modernas, uma vez que o conhecimento está em constante evolução e, em cada disciplina, conhecimento e processos são transformados, enriquecidos pelo universo digital. Todas as disciplinas escolares já não são suficientes para cobrir o conhecimento necessário ao homem do presente século. É necessário levar em conta novos conhecimentos, articulá-los entre si mediante a complexidade transdisciplinar. O próprio status do conhecimento está mudando: agora falamos de “sociedades do conhecimento”, nas quais o conhecimento se tornou um bem econômico. Novos conhecimentos estão constantemente surgindo, dos quais a escola não é mais a única guardiã. Sua missão não pode mais ser reduzida à transmissão de um corpus estabelecido. Agora devemos aprender a aprender e adquirir as habilidades que nos permitirão aplicar esse novo conhecimento. A capacidade de um sistema educacional de integrar essas dimensões é uma condição para o sucesso das políticas educacionais.

Atualmente, a sociedade digital é marcada por redes, que transformam a maneira de acessar informações, se comunicar com outras pessoas e trabalhar em conjunto. As redes incentivam as pessoas a construir conhecimento juntas. Eles abalam hierarquias tradicionais, organizações, incluindo sistemas educacionais. Eles devem ser capazes de permitir que sejam transformados por esta organização em redes. Enquanto a escola, em certos aspectos, ainda mantém um esquema tradicionalmente individualizante: desenvolve conhecimento individual, treina inteligência individual, memória individual, é cada aluno individualmente e os professores trabalham individualmente. E, no entanto, a sociedade de hoje exige cada vez mais habilidades coletivas, a capacidade de trabalhar com os outros, de colaborar. O digital reforça a inteligência coletiva, a memória e as habilidades. Os sistemas educacionais devem levar em consideração essa dimensão.

Assim, são as tecnologias e o contexto social que tornam necessário repensar a pedagogia, porque as pedagogias tradicionais não podem ser transpostas de forma idêntica em situações de rede. Não aprendemos a usar ferramentas móveis (tablets, smartphones) da mesma maneira que em uma sala de aula ou com um computador desktop. A integração do digital na educação requer o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas: levando em consideração a nova relação com o espaço e o tempo que as tecnologias digitais induzem; articular a aprendizagem individual e a aprendizagem colaborativa; adequado para ferramentas móveis; pedagogias para a aprendizagem em redes e em redes; pedagogias personalizadas de acordo com as características de cada aluno; pedagogias de aprendizagem ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

AUTHIER, C. e TARDIF, M. (2005). **Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade até os dias atuais**. Montreal: Gaëtan Morin.

CEFRIIO (2009) Geração “C”: 12 a 24 anos - **Drivers de transformações e organizações**. Relatórios resumidos do CEFRIIO. Disponível online em 16 de julho de 2022 : https://wprod5.uqac.ca/site_cours/apercu_fichier.html?nom_doc=F1283777146_rapportsynthese-generationcfinal&dl=0

DE JONG MT, Bus AG. **A eficácia dos livros eletrônicos que promovem a compreensão emergente da história do jardim de infância das crianças**. Pesquisa de Leitura Trimestral. 2004; 39: 378-393.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUERNSEY L, Levine M, Chiong C, Severns M. **Alfabetização pioneira no oeste selvagem digital: capacitando pais e educadores**. Washington, DC: Campanha para Leitura em Nível Escolar; 2014.

KORAT O, Segal-Drori O. **Leitura de livros eletrônicos em diferentes contextos como facilitador da alfabetização**. Educação e Desenvolvimento Infantil. 2016; 27: 532-550.

KORAT O, Shamir A. **Você está interessado em livros eletrônicos? Uma comparação entre idiomas**. Journal of Computer Assisted Learning. 2004; 20: 257-268.

NEUMAN S, Dickinson DK. **Manual de pesquisa sobre alfabetização precoce**. Nova Iorque: Guilford; 2011.

BUS A. G, Takacs ZK, Kegel CAT. **Preços e limitações de livros de histórias eletrônicas para a alfabetização emergente de crianças pequenas.** Revisão de Desenvolvimento. 2015; 35: 79-97.

PACIGA KA. **Compreensão auditiva dos pré-escolares dos livros de histórias digitais.** Chicago: Faculdade de Pós-Graduação da Universidade de Illinois; 2011.

ROSKOS K, Brueck J, Widman S. **Investigando ferramentas analíticas para o design de e-books no início da alfabetização.** Journal of Interactive Online Learning. 2009; 8 (3): 218-240.

SEGAL-Drori O, O Korat, Shamir A, Klein PS. **Lendo e-books com e sem texto: Efeitos na leitura emergente.** Leitura e Escrita. 2010; 23: 913-930.

SHAMIR A, Korat O, Fellah R. **Promovendo a alfabetização emergente de crianças em risco de dificuldades de aprendizagem. Os e-books fazem a diferença?** In: Shamir A, Korat O, eds. Tecnologia como suporte para as realizações de alfabetização de crianças em risco. Springer Publishing. 2013; 173-186.

UNDERWOOD G, Underwood JDM. **Interações infantis e resultados de aprendizagem com livros interativos.** Computadores e educação. 1998; 30: 95-102.

VERHALLEN MJAJ, Bus AG, de Jong MT. **A promessa de histórias multimídia para crianças em risco.** Jornal de Psicologia Educacional. 2006; 98: 410-419.

WOOD, C. **O uso inicial do software de ‘livros faladores’ pelos leitores pode afetar suas estratégias de leitura.** Jornal de Pesquisa em Leitura. 2005; 28, 170-182.

RIEBEN, L. (1982). **Processo secundário e criatividade: parte submersa do iceberg?** Em N. Nicolaidis e E. Schmid-Kitsikis (eds.): Criatividade e / ou sintoma (pp. 97-112). Paris: Edições Clancier-Guénaud;1982.

SYLVA, K, Melhuish E, Sammons P, Siraj-Blatchford I., Taggartm B. **Assuntos da Primeira Infância**. Londres, Routledge; 2010.

VYGOTSKY, Lev S. (1976). **A brincadeira e seu papel no desenvolvimento mental da criança**. Em JS Bruner, A. Joly e K. Sylva (eds.): Play (pp. 537-554). Nova York: Livros Básicos; 1976.

WHITBREAD, N. **The Evolution of Nursery-Infant School: A História da Infância e Educação Infantil na Grã-Bretanha**, 1800-1970. Londres: Routledge e K. Paul; 1972.

WOOD, E, Broadhead P. **Desenvolvendo uma pedagogia do jogo**. Londres: Sage; 2010.



+55 14 3198-4048
+55 11 4444-9014
relacionamento@facon.edu.br

FACONNECT