



Gestão & Educação

Vol. 6, No 12 Dez./2023

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 6
n.12 {dez. 2023} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2023.

92 p: il, color.

Mensal

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

1. Educação 2. Autismo em crianças. 3. Educação especial – Brasil.
4. Educação inclusiva. 5. Jogos recreativos. 6. Matemática – estudo e
ensino – jogos em educação – matemática. 7. Educação infantil
8. Brincadeiras. 9. Arte na educação. 10. Professores e alunos.
11. Desempenho e aprendizagem - professores e alunos.
12. Distúrbios de aprendizagem. 13. Crianças autistas – educação.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

EDITORIAL

AGRADECIMENTOS

Caros Leitores,

É com imensa satisfação e gratidão que apresentamos a última edição do ano da Revista FCONNECT, um espaço que se tornou palco para a disseminação do conhecimento e o compartilhamento das experiências acadêmicas que moldam o ambiente educacional em nossa faculdade. Ao fecharmos este ciclo editorial, é imperativo expressar nossa profunda apreciação a todos os professores que, ao longo deste ano, generosamente compartilharam seus artigos, proporcionando uma rica troca de saberes que enriqueceu não apenas as páginas desta revista, mas também os corredores de nossa instituição.

Cada artigo publicado nesta revista é mais do que uma simples contribuição acadêmica; é um testemunho do compromisso incansável dos nossos professores com a excelência educacional. Eles não apenas lecionam, mas também inspiram, desafiando-nos a pensar de maneiras novas e criativas. Ao abrir espaço para que os docentes descrevessem suas experiências acadêmicas e compartilhassem suas inquietações temáticas, esta revista se tornou um reflexo verdadeiro do dinamismo intelectual que permeia nossos corredores. Acreditamos que o conhecimento deve circular, e nossos professores personificaram esse ideal ao oferecerem uma visão única e valiosa de suas jornadas acadêmicas.

Em particular, é digno de nota destacar não apenas o que nossos professores ensinaram, mas também o que aprenderam ao longo do ano de 2023 por meio dos cursos oferecidos em nossa instituição. O comprometimento com o aprendizado contínuo é uma característica que define a qualidade de um educador, e nossos professores demonstraram isso de maneira exemplar. Suas experiências enriquecedoras contribuíram não apenas para seu desenvolvimento pessoal, mas também para aprimorar ainda mais a qualidade do ensino que oferecemos.

Esta edição especial é, portanto, uma celebração não apenas do conhecimento compartilhado, mas também da dedicação inabalável de nossos professores ao aprimoramento constante. Agradecemos a cada um deles por ser uma parte vital deste processo de construção de conhecimento que é a base de nossa instituição.

Que esta revista continue a ser um farol de inspiração para todos os membros da comunidade acadêmica e um testemunho duradouro da colaboração e do comprometimento que caracterizam a Faculdade FCONNECT. A todos os nossos professores, um sincero obrigado por fazerem a diferença e por continuarem a moldar o futuro da educação em nossa instituição.

Com estima,

Profº Ms. Eber da Cunha Mendes

Conselho Editorial - Revista GESTÃO & EDUCAÇÃO

Conselho Editorial

Prof. Ms. Eber da Cunha Mendes
 Profª. Adriana de Souza
 Profª. Alessandra Gonçalves
 Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
 Profª. Andrea Ramos Moreira
 Profª. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim
 Profª. Debora Banhos
 Profª. Juliana Mota Fardini Gutierrez
 Profª. Juliana Petrasso
 Profª. Marina Oliveira Reis
 Profª. Priscilla de Toledo Almeida
 Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Profª. Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Profª. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim
 Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Tayna Sousa

COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar Rede
 Volume 6, Número 12 (Dezembro- SP)
 ISSN 2675-2891 (Digital)
 Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculado a Editora Instituto Educar Rede. 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 PRÁTICA PEDAGÓGICA E TEA

ARETA ADRIANA MARIA DOS SANTOS

18 O JOGO E A MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CÁSSIO FARINELLI LIMA

34 O PAPEL DOS BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

DÉBORA JULIANA ALVES MANOEL

45 A PEDOFILIA NA INTERNET E SEU COMBATE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

ELIANE BATISTA SOUZA

53 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA BNCC

FRANCISCA FRANCINEIDE BERNARDO FERREIRA

62 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES

JOICE BOTELHO SILVA

72 A IMPORTÂNCIA DO RELACIONAMENTO ENTRE O PROFESSOR E OS ALUNOS EM SALA DE AULA E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM

MARTA APARECIDA DOS SANTOS

84 IMPLICAÇÕES DO TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA NO DESEMPENHO ESCOLAR

TATIANA PAULA DE SOUZA PEREIRA

PRÁTICA PEDAGÓGICA E TEA



ARETA ADRIANA MARIA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela faculdade UNESP (2019); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo (CEU CEI Paulistano).

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender como as crianças com autismo e qualquer outra deficiência têm acesso ao conhecimento e como são incluídas no sistema regular de ensino, analisando quais as metodologias e estratégias utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência, respeitando individualidade e as limitações de cada um, tomando como base o fato de ser a educação um direito de todos independente da deficiência que possa ter, entender como é feito o planejamento dessas estratégias de ensino e aprendizagem e verificar se a rede de ensino está preparada para receber esses alunos. A educação é um direito de todos, mas sabe-se que ainda são muitas as pessoas que não têm acesso à escola por apresentar alguma deficiência e, muitas vezes por imposição da própria família, ficam segregadas fora do âmbito escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Direito; Formação; Autismo.

INTRODUÇÃO

O autismo é um tema polêmico, visto por muitos como algo do futuro, impossível de ser realizado nas condições atuais de ensino. Hoje, com a política de inclusão, a educação infantil é a porta de ingresso ao sistema educacional para boa parte das crianças, devendo o atendimento educacional especializado ser ofertado na própria creche ou pré-escola em que a criança está matriculada. A Inclusão Escolar significa oferecer oportunidade de estudo para todas as pessoas, sem distinção de cor, raça, classe social, ou ainda, condições físicas e psicológicas. Apesar de ser bastante amplo, o termo Inclusão Escolar é mais utilizado para se referir à inclusão das pessoas com deficiência, seja sensorial, intelectual, física, nos espaços escolares. Isso porque mesmo que

se tenha uma legislação vigente, a qual garante o direito ao estudo a todas as pessoas, algumas instituições ainda recusam a matrícula de crianças e jovens com deficiência. No entanto, recusar vaga ou se recusar a ensinar uma criança com necessidades educacionais especiais (NEE) é crime e cabível de processos judiciais. Toda e qualquer instituição escolar deve, portanto, oferecer atendimento especializado para as crianças que tenham NEE, com profissionais qualificados para realizar a Educação Especial.

O objetivo da pesquisa é compreender a importância dos jogos e a ludicidade para crianças com deficiência, com ênfase no autismo, a totalidade da importância da inclusão de alunos com autismo no ensino regular como uma das maneiras de oferecer educação qualificada, igualdade, evidenciando a relevância do papel da escola e do professor no método de composição da inclusão, destacando ainda a conjuntura histórica do surgimento da educação para o aluno especial, além de evidenciar dificuldades encontradas por pessoas com necessidades especiais, relacionando teoria e prática. A pesquisa tem como resultados alguns métodos para que a gestora possa encaminhar seus educadores nas diretrizes legais de como inserir um aluno especial em seu meio social.

JOGOS E PARQUE INCLUSIVO

O parque é muito importante para desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e negociação, fatores que colaboram para o aprendizado. Por meio das brincadeiras no parque, as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa. Dificilmente as escolas de Educação Infantil possuem parques inclusivos. Com isso notamos as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas.

Esse trabalho tem como objetivo, ressaltar a importância do parque inclusivo, do lúdico e das brincadeiras na Educação Infantil, e como a aprendizagem ocorre através das brincadeiras, e como o lúdico intensifica os momentos do aprendizado. O parque precisa ser inclusivo para que todas as crianças possam brincar aprender e se socializarem. O parque deve adequar-se a todos.

Os professores da Educação Infantil, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão, as crianças necessitam de lugares adaptados, com infraestrutura correta para vivenciar momentos de lazer, estes lugares podem ser criados de acordo com o que o Ministério da Saúde solicita em caso de Crianças que se constituem em Público-alvo da Educação Especial. Constantemente os projetos, os jogos e os brinquedos devem ser adequadamente adaptados para que todos possam participar. Entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores, por isso este trabalho de pesquisa é propositivo. Sendo assim, os educadores podem criar espaços que atendam melhor todas as necessidades, com brinquedos e objetos adaptados. Por que para todos e não para pessoas deficientes? Pois para acabar com o preconceito é preciso que as pessoas convivam. Entretanto, tudo que é novo ou diferente tende a ser rejeitado, então a partir do momento em que as crianças passam a conviver elas começam a perceber semelhanças e não as diferenças. E por esse motivo a iniciativa de um projeto com mobílias e materiais ao alcance de crianças com deficiência é tão importante.

Para proporcionar momentos de lazer para as crianças Público - Alvo da Educação Especial são necessários jardins sensoriais que apesar de serem inclusivos são focados na experiência dos sentidos: olfato, tato, visão, audição e paladar. Também podemos oferecer um espaço de recreação infantil, com brinquedos adaptados e que esta adaptação esteja ao alcance da criança e de acordo com sua necessidade. Os brinquedos devem atender aos interesses da criança e reforçar a ideia de ela assumir alguns desafios, com segurança. A criança precisa de desafios para sentir-se estimulada.

Na medida em que a criança cresce, deve ser exposta às novas experiências, brinquedos e brincadeiras naturais da idade. O que vale é que a criança se sinta valorizada pela sua conquista, principalmente, as crianças com deficiência.

No parque, as crianças em geral e as crianças com deficiência devem ter acesso aos brinquedos do parque, outros brinquedos inseridos pelos professores nos espaços (como nos tanques de areia e outros cantos) para que todas as crianças vivam plenamente a sua infância e vivenciem a atividade essencial da infância: o brincar.

GESTÃO DOCENTE E INCLUSÃO

Michels (2006) entende que a escola hoje é convocada a ser democrática “para todos”, uma escola inclusiva. No entanto, se não levarmos em consideração os aspectos apresentados anteriormente, corremos o risco de fazermos uma análise ingênua sobre seu papel social. Assim sendo, para estudar as escolas e suas organizações, faz-se essencial relacioná-las aos aspectos mais amplos da sociedade como, por exemplo, a economia e a política, sem perder de vista a troca existente entre esses elementos e o cotidiano escolar.

Levando em conta tais considerações, a autora, parte da concepção que a atual reforma educacional se esforça para promover mudanças, mas não propõe a transformação da própria escola. A escola passa a ser o “foco” da gestão administrativa e financeira, sendo responsabilizada pelo seu sucesso ou fracasso.

Seguindo a mesma linha de pensamento outra autora define a gestão inclusiva da seguinte maneira:

Ter uma equipe de professores e funcionários preparados para lidar com situações inusitadas. Por exemplo, um aluno que necessita de ajuda para usar o banheiro ou outro que prefira estar a maior parte do tempo fora da sala de aula (RAMOS, 2006, p. 13).

Ainda segundo a autora, é preciso, portanto, em uma perspectiva didática inclusiva, considerar os diferentes modos e tempos de aprendizagem com um processo natural dos indivíduos, sobretudo daqueles com evidentes limitações físicas ou mentais.

Respeitar as diferenças é também respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um.

Neste sentido, segundo Araújo (2007) no Brasil, as opiniões com relação a infância foram influenciadas, de certa forma, pela colonização, a qual foi introduzida nesse processo pessoas com diferentes hábitos, que tiveram que se adaptar à sua atual realidade. Com o processo de coloniza-

ção no início do século XVI, o Brasil vivencia uma nova realidade, passando por um processo de povoamento. Sendo assim juntamente com os imigrantes que entraram no país naquele século, vinham seus filhos e outras crianças; sendo alguns órfãos e crianças pobres recrutados pela Coroa Portuguesa. As crianças imigrantes vivenciavam uma difícil e cruel realidade.

As diferenças econômicas impunham desde cedo diferentes formas de tratamento às crianças. No Brasil, desde sua colonização essa diferenciação no trato às crianças fica evidente nas relações das crianças com o trabalho. Estendia-se somente às crianças ‘bem-nascidas’ o privilégio do distanciamento do trabalho. Entre as crianças cativas o trabalho era uma prática comum.

Segundo Lopes (2005), as dificuldades iniciavam-se nas embarcações que traziam estes imigrantes, onde as crianças, uma vez embarcadas, estavam expostas às penosas condições da viagem, pois eram submetidas a trabalhos pesados e muitas vezes destinadas a sobreviver em péssimas condições, sendo que muitas vezes não resistiam às punições e abusos recebidos.

A criança escrava crescia executando determinadas funções e atividades que lhe eram destinadas e aos doze anos eram colocados como adulto, referindo-se ao trabalho e a sexualidade e em todos os sentidos da vida adulta.

Porém as crianças brancas, principalmente as mais abastadas, eram entregues às amas de leite logo após o nascimento, sendo que após os seis anos de idade, no caso dos meninos, iniciavam os estudos no aprendizado do latim e de boas maneiras nos colégios religiosos, que fazia parte de uma preparação para entrar no mundo dos adultos, sem nenhuma preocupação com o sentimento da criança, que tinham até então uma infância bem curta. Dessa forma, pode-se então perceber que a construção da concepção de infância, que estava sendo firmada no século XVII, se mostrava diferencialmente conforme a realidade econômica da criança. Com o passar da Modernidade, por razão das mudanças estruturais na sociedade, a situação da criança pobre e desvalida foi ficando mais clara, principalmente a partir do século XVIII com o crescimento e fortalecimento da sociedade industrial.

Segundo Ariés (1981), a aparição da criança como parte da sociedade acontece de forma paulatina durante os séculos XII e XVII, o autor destaca esse fator através do estudo de temas metafísicos religiosos presentes na iconografia medieval. No início a criança aparece em símbolos religiosos representando os anjos e o menino Jesus, depois retratando à infância da Virgem Maria e dos outros santos. Nos séculos XV e XVI, a criança aparece em retratos reais que são encontrados inicialmente nas esfinges funerárias.

“A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVIII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância” (CARVALHO, 2003, p. 47).

Para Heywood (2004) foi no século XVIII que surgiu um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, são consideradas dignas de ser estudadas por si mesmas. Como pudemos constatar, a forma como a infância é observada na atualidade é um reflexo das constantes transformações ocorridas ao longo dos séculos pelas quais passamos, por isso é de extrema importância nos dar conta destas transformações para compreendermos a imensidão que a infância ocupa na sociedade atual.

Este percurso, segundo Bujes (2001) de certa forma, só foi possível porque a sociedade modificou a maneira de pensar, e todos compreenderam o que é ser criança, e a dimensão de valor que é necessário dar a este momento específico da infância.

A concepção da infância como um período particular e importante somente se firmou no século XVII, acompanhada da preparação de uma teoria filosófica sobre a individualidade infantil, que tornou viável o aparecimento de uma psicologia da criança e de seu desenvolvimento. Assim, para Ariés (1981), o reconhecimento da infância inicia-se no século XIII e aumenta no XIV e XV, tornando-se relevante nos fins do século XVI e durante o XVII ao tratar da concepção de infância. Durante o século XVII a palavra infância assumiu sua significação na modernidade, referindo-se à criança pequena mais frequentemente. Neste sentido, conforme este pensamento, a criança é entendida como um ser que tem um importantíssimo papel para a sociedade, podendo ser educado. Reconhecida as especificidades da infância, busca-se então desvendá-la e compreendê-la para poder educá-la.

O reconhecimento da infância surgiu a partir do século XVII, quando então a criança foi percebida como alguém que precisava de tratamento especial, desta forma as crianças deixaram de ser misturadas aos adultos.

Nesse contexto aparecem no Brasil as primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada, instalando-se as Rodas dos Expostos nas Santas Casas de Misericórdia. A roda era de um espaço no qual os bebês podiam ser deixados e seriam entregues à caridade sem a identificação materna. Com a expansão das grandes cidades, da industrialização e da pobreza no Brasil, surge a urgência no sentido de cuidar da criança. As crianças passavam a ser um problema social do Estado. Assim foi se firmando a convicção da necessidade de políticas e legislações específicas para a infância.

A dura realidade da grande maioria das crianças brasileiras e as implicações sociais dessa situação, associada às pressões estabelecidas pelos mecanismos internacionais, impulsionaram as ações de atendimentos às crianças e adolescentes por parte do poder público. Neste sentido, as medidas de atendimento às crianças vão tornando-se emergenciais e passam a ser concretizadas no início do século XX.

De acordo com Kuhlmann (1998), podemos compreender que toda criança tem infância, porém não se trata de uma infância idealizada, e sim concreta, histórica e social. A questão central não é se a criança teve ou tem infância, mas sim compreendermos se a criança vivenciou ou vivencia a mesma.

A concepção de infância, então, configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada a faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.

Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para

que se chegasse à concepção atual.

Para Carvalho (2011), as escolas inclusivas são para todos e devem garantir o acesso de atendimento educacional e sua cidadania. Ela ressalta ainda que as outras modalidades de educação inclusiva não devem ser ignoradas.

Para Cunha (2015), não podemos falar de inclusão escolar se não falarmos, primeiramente, da inclusão familiar, pois não há como afirmar a existência de uma inclusão social, se ela não ocorrer na família e na escola. Mesmo sabendo que as pessoas com necessidades especiais ou com características específicas trazem uma grande carga de isolamento por serem classificados como “diferentes”.

Para superarmos este preconceito da exclusão é necessário que haja alterações no seio familiar. A atenção escolar a respeito dos impactos que os alunos com características especiais produzem na vida familiar é primordial para o atendimento das dificuldades de aprendizagem que implica um olhar extensivo à família.

Além disso, o lar deve possuir uma extensão pedagógica, começando pelos familiares, para desviar a culpa e o medo, protegendo-os contra o desânimo e garantindo boas e otimistas expectativas.

Segundo o autor, é na família que o aluno tem o primeiro contato com as regras de comportamento social. Quando o aluno chega à escola desprovida dessa primeira experiência, todas as horas gastas e os conteúdos curriculares ficam sem sentido para ele. Por outro a escola precisa compreender a família, seus anseios e inseguranças, sendo assim para ter um bom desempenho pedagógico é essencial que haja compreensão mútua. As reuniões periódicas com os pais, os relatórios, as trocas de informações e observações sistemáticas de possíveis exames médicos laboratoriais e toda a terapia medicamentosa deverão ser de conhecimento do professor para fornecer uma ajuda substancial na rotina de ambos.

O autor explica que o aprendizado torna-se difícil quando a escola e a família não estão em acordo. Quanto mais harmoniosos forem os laços de convivências maiores será a interação do aluno com o seu entorno, que o ajudará na sua aprendizagem.

Nas relações entre a família e a escola é necessário a cautela e o bom senso para que não trabalhem com o excesso de cuidado, da mesma forma a prudência e o bom senso evita a tentativa de corrigir erros quando tratamos indevidamente desiguais como iguais estabeleceu mais desigualdade. Para haver igualdade de ações é necessário que o professor una um equilíbrio entre conhecimento, preparo e amor (CUNHA,2015).

Para Cunha (2015), o docente observar seu aluno para entendê-lo e conhecê-lo suas qualidades e limitações.

Produz e constrói um histórico com ajuda da família com elementos que vão dar subsídio para melhor compreensão do educando e o trabalho pedagógico.

Itens a serem registrados do aprendente:

- Motivação
- Ritmo de trabalho
- Persistência no esforço
- Postura diante dos erros e dificuldade
- Capacidade de paciência
- Comportamento diante mudanças
- Habilidade nos trabalhos
- Organização
- Cumprimento de tarefas
- Participação
- Autonomia
- Criatividade
- Capacidade simbólica
- Comunicação
- Linguagens
- Vínculos
- Interesses
- Desenvolvimento emocional
- Percepção lateral
- Desenvolvimento cognitivo
- Habilidades motoras e visório-motoras
- Dificuldades e possibilidades motoras, cognitivas e sociais.

Com esses itens possibilita a construção do histórico e do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o educando, porém a observação não pode ser confundida com avaliação, pois a avaliação com precisão só pode ser feita depois de muita observação e registro, tendo uma qualidade metodológica (CUNHA, 2015).

MEDIAÇÃO

Mediar é fazer relação entre o aluno e o saber a ser conquistado. É a transformação do ensinar em prática docente.

O conhecimento precisa de uma relação entre o sujeito e objeto, surgindo a interação dos dois. Para Vygotsky, a mediação deve ser valorizada, e com isso a construção de aprendizagem é feita pelas trocas sociais e a mediação torna-se muito importante.

O mediador não deve facilitar o aprendizado, mas provocar desafios, motivar os alunos criando vínculo entre o espaço escolar, o aluno e o professor. Deve compreender que o fazer pedagógico é a prática e combinada dessas três ações observação, avaliação e mediação (CUNHA, 2015).

AVALIAÇÃO

Esta é a avaliação formal institucional, além de ser de caráter mediador e formativo, esta avaliação tem como objetivo compreender o comportamento do educando diante dos recursos do ensino e aprendizagem. Trata-se de uma ação mediadora, segundo os escritos de Vygotsky teria que observar o comportamento do aluno na zona de desenvolvimento proximal, diante da aprendizagem potencial. Na educação especial, utilizamos recursos que vão desde entrevistas com os pais e com o próprio aluno até instrumentos pedagógicos dentro da sala de aula, junto com os registros feitos na observação, o docente irá encorajar e exercitar o aluno para que possa descobrir suas qualidades e carências, e em cima disso poderá ser trabalhado de forma multidisciplinar, elaborando estratégias de atuação. O professor tem que descobrir que recurso irá utilizar que estejam vinculadas às possibilidades aprendente (CUNHA, 2015).

Propostas de atividades de avaliação sugeridas por Cunha (2015):

JOGOS

- Verificar as relações cognitivas do educando mediante os desafios que atividade oferece;
- Proporcionar uma leitura de aspectos relacionados à função simbólica;
- Analisar os conteúdos afetivos e emocionais, e habilidades de aprendizagem.

DESENHOS

- Apurar os vínculos afetivos e os interesses do aprendente e relacionando com a escola, família e grupo social.
- Analisar a maturidade emocional, os aspectos motores e cognitivos por meio da produção gráfica;
- Investigar os aspectos ligados à subjetividade.

PAREAMENTOS

- Podem ser usados no pareamento figuras e nomes, objetos e nomes, palavras e cores, números e letras, assim várias possibilidades de suporte ao professor e à ludicidade do aluno, explorando o concreto e o sensorial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema do presente trabalho tem como objetivo responder as perguntas pertinentes à formação do professor na educação inclusiva. Nesta investigação, pudemos verificar quais os métodos e estratégias que os professores utilizam na rede regular de ensino para atender os alunos de inclusão escolar. Será que o professor da rede regular de ensino está apto a ensinar e a atender a demanda de alunos inclusos em sala de aula?

Diante dos autores estudados que tratam sobre a inclusão, verificamos que há um hiato entre o discurso colocado nas páginas do livro e a realidade do ensino e do atendimento dos alunos inclusivos.

A importância deste trabalho é mostrar o conjunto de evidências levantado dentro desse campo de pesquisa, aponta para a necessidade de que deve haver novos olhares para a prática do professor, dando um sentido mais real e menos discursivo.

De acordo com as duas professoras entrevistadas da rede regular de ensino, pudemos averiguar que há um discurso comum frente à inclusão, demonstrando que tudo está em conformidade com os autores que falam de inclusão, contrariando a realidade vivida pelos alunos de inclusão.

O conjunto de evidência levantado no campo de pesquisa sobre o tema inclusão na sala de aula, necessita de um estudo mais abrangente e um olhar mais específico para cada aluno inclusivo. Portanto o professor precisa ter uma formação e preparação para esse campo de atuação. O professor na sua grande maioria não tem esse preparo, tempo e estudo para ensinar o aluno inclusivo. O plano didático deve ser adequado ao público-alvo é reservada as devidas especialidades para o ajustamento das aulas, e oferecendo as mesmas atividades para todos.

Ninguém negará que o professor diante da inclusão, precisa do respaldo da direção da escola, que deve trabalhar com um modelo de gestão escolar participativo e que acolhe a família para que haja uma efetiva inclusão.

Sem essa participação o professor fica limitado na atuação junto ao seu aluno e que muitas vezes só contará com esse apoio ao longo da sua vida.

Os resultados obtidos mediante o estudo realizado com embasamento teórico e as respostas das entrevistas, nos diz que há dois tipos de professores, o não comprometido e o comprometido com a inclusão. O não comprometido apenas aceita o aluno inclusivo pois é algo que vem imposto a ele e tem a convicção de que esse aluno não terá nenhum progresso estando em sala ou não. Já o professor comprometido possui uma visão ampla sobre a inclusão e consegue planejar uma proposta pedagógica condizente com o aluno inclusivo. Temos, portanto que separar os discursos pró e contra inclusão para não incorrerem no erro de julgar um único olhar sobre a inclusão colocando-o como um pensamento geral.

Conforme pontuado no referencial teórico, verificamos que a inclusão não se faz apenas por força de uma lei, ela se define na medida em que a realidade vivida pelo aluno se efetive junto ao aprendizado adquirido dentro da sala de aula. O que foi verificado durante a pesquisa é que na maioria das escolas a inclusão é vista apenas como um meio de socialização do aluno, e que isso por si só já bastaria para a efetivação dessa inclusão.

Mediante a entrevista realizada com as professoras, percebemos que a inclusão é um desafio muito grande, e que nem todos estão preparados ou querem estudar mais sobre o assunto.

Nossa hipótese está ligada ao mundo da inclusão e as relações que os docentes estabelecem com esse tema. Também abordamos como o docente pode aperfeiçoar a sua prática para trabalhar com os alunos inclusivos e se a formação docente suprir as necessidades práticas que ele precisa para que obtenha resultados positivos com seus alunos de inclusão.

As hipóteses são confirmadas, diante das respostas obtidas pelas professoras, que afirmam conhecer a inclusão, porém são negadas quanto a hipótese de que elas não pensam em inclusão, pois isso faz parte da realidade da escola. Com relação ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, a hipótese levantada é confirmada nas respostas das duas professoras pois elas admitem que há a necessidade de aperfeiçoamento dos professores com cursos de especialização para se obter um olhar mais direto para essa prática, corroborando com a hipótese de que a formação docente é insuficiente para se trabalhar com a educação inclusiva.

O objetivo da presente pesquisa, era verificar as dificuldades encontradas na formação docente na educação inclusiva bem como os principais motivos da inclusão, a capacitação e qualificação da prática docente e a reflexão sobre qual melhor caminho que a formação docente terá dentro da inclusão.

Os resultados levam a crer que os objetivos pretendidos, foram alcançados mediante os embasamentos teóricos estudados, identificamos que a inclusão é algo muito complexo e que os motivos que levam a inclusão escolar muitas vezes passam apenas pela obrigatoriedade imposta

pela lei. A capacitação e qualificação docente por sua vez, foram respondidas tanto pelos teóricos como pelas respostas das professoras das escolas A1 e B2. Em suma, o melhor caminho para a reflexão sobre a formação docente dentro da inclusão, passa por dois momentos, o do professor comprometido que realmente busca sua capacitação dentro da área inclusiva e, portanto, faz a diferença dentro da sala de aula quando apoiada pela gestão escolar e aquele professor que inclui na forma obrigatória da lei e não pensa em capacitar-se para melhorar sua prática e incluir o aluno efetivamente.

Para terminar concluímos que nossos objetivos foram alcançados dentro da pesquisa, pois confrontando as evidências e a teoria estudada, conseguimos compreender a inclusão dentro de um contexto geral, e que o caminho ainda é longo, pois ainda estamos presos a ideia de uma inclusão baseada na obrigatoriedade da lei.

Enfim é preciso muito mais que uma lei para que a inclusão se torne uma realidade digna e que dê ao aluno de inclusão o merecido olhar que ele mereça.

Conclui-se que é necessária a realização de pesquisas mais abrangentes e aprofundadas, com amostragem mais significativa para que resultem em ações práticas no âmbito da inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Atendimento Educacional Especializado: Brasília** 2007.

BRASIL, **Revista da Educação Especial/Secretaria da Educação Especial** v. 1 n. 1 out 2005-Brasília 2008.

CARNEIRO, M.A. **O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**.4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, R.E. **Educação inclusiva: com pingos nos “is”**.8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CUNHA, C. **A práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva**. 5. ed. São Paulo: 2015.

DUEK, V.P. **Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente.** Educação em Revista. Educ. rev. vol. 30 no. 2 Belo Horizonte, April/June, 2014.

FIGUEIREDO, R.V. de. **A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade.** In: MANTOAN, M.T.E.(Org). **O desafio das diferenças nas escolas.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. cap.8, p.141-145.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p. ISBN 85-224-5758-8.

MACHADO, R. **Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar.** In: MANTOAN, M.T.E.(Org). **O desafio das diferenças nas escolas.** 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.Cap. 5, p .69-75.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M.T.E.et al. **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo Memnon,1997.

MARTINS, L.M. **O Legado do século XX para a formação de professores.** In: MARTINS, L.M.; NEWTON, D. (Org.) **Formação de Professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil. História e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MICHELS, M. H. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar.** Revista Brasileira de Educação v.11 n. 33 set/dez. 2006.

RAMOS, R. **Passos para a INCLUSÃO**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, R. **Passos para a INCLUSÃO**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, R. **Passos para a INCLUSÃO**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. T. da C. T. dos. **Inclusão escolar: desafios e perspectivas**. MANTOAN, M. T. E. (Org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 8, p. 147-151.

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial**. São Paulo, 2008.

O JOGO E A MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



CÁSSIO FARINELLI LIMA

Graduação em Matemática pela Universidade Braz Cubas, no ano de 2000, Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, no ano de 2008; Graduação em Letras Pelo Centro Universitário de Jales, no ano de 2020, Especialista em Metodologias de Ensino em EAD pela Faculdade Intervale 2020; Especialista em Supervisão Escolar, pela Faculdade Intervale 2022, Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Matemática na EMEF Pedro Teixeira e Professor de Ensino Fundamental I - Regência - na EMEF Pedro Teixeira.

RESUMO

A palavra jogo provém de jocu, substantivo masculino de origem latina que significa gracejo. Em seu sentido etimológico, portanto, expressa um divertimento, uma forma de brincadeira, passatempo sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga. Significa também balanço, oscilação, astúcia, ardil, manobra. Não parece ser difícil concluir que todo jogo verdadeiro é uma metáfora da vida. Essa reflexão, exige muito cuidado: *empregamos a palavra “jogo” como um estímulo ao crescimento, como uma astúcia em direção ao desenvolvimento cognitivo e aos desafios do viver, e não como uma competição entre pessoas ou grupos que implica em vitória ou derrota.*”

PALAVRAS-CHAVE: Jogo; Motivação; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A elaboração desse trabalho procurou atender à área da matemática. Ensinar matemática é desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Nós, como educadores, devemos procurar alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolver a autoconfiança, a organização, a concentração, a atenção, o raciocínio lógico-educativo e o senso cooperativo, desenvolvendo a socialização e aumentando as interações do indivíduo com outras pessoas.

Os jogos, se convencionalmente planejados, são um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento em geral.

Vygotsky afirmava que através do brincar a criança aprende a agir numa esfera cognitiva,

sendo livre para determinar suas próprias ações. Segundo ele, o brinquedo estimula a curiosidade e a autoconfiança, proporcionando desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

O uso de jogos e curiosidades no ensino da matemática tem o objetivo de fazer com que as crianças gostem de aprender essa disciplina, mudando a rotina da classe, permitindo que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e até divertido. Para isso, os jogos devem ser utilizados ocasionalmente para sanar as lacunas que se produzem na atividade escolar diária.

O JOGO NO CONTEXTO PEDAGÓGICO E PSICOPEDAGÓGICO

Desde a mais tenra infância a criança é naturalmente curiosa e é exposta a inúmeras possibilidades de interação com os ambientes ecológico e social, bem como com seu próprio comportamento. À medida que ela se desenvolve, essas interações vão burilando e tornando mais complexo o seu comportamento conceitual, com base em controles por estímulos cada vez mais sofisticados.

Se a criança demonstra, quando ainda pequena, prazer em aprender, se a curiosidade a move no sentido da busca do conhecimento, precisamos encontrar a fórmula de manter e até de desenvolver essa postura da criança frente a vida. Dessa forma, a família e a escola influenciam fortemente na aquisição inicial e o aperfeiçoamento das interações, à medida que produzem situações em que a criança deve descrever objetos, animais ou o próprio organismo; como atuam ou como funcionam; como se parecem; como e onde se localizam; quantos são; qual sua periodicidade, seu ritmo e sua velocidade de funcionamento e assim por diante. Juntamente com as habilidades de comunicação, atenção e compreensão, memorização, imitação e de seguir instruções, os conceitos relativos a espaço, tempo e quantidade são, assim, centrais à aprendizagem que a escola considera fundamentais.

Das situações acadêmicas para ensinar repertórios básicos às crianças, provavelmente a mais produtiva é a que envolve o jogo, atividade em que o elemento mais importante é o envolvimento do indivíduo que brinca, e não algum produto valorizado extrinsecamente.

Para Piaget, por meio de uma atividade lúdica, a criança assimila ou interpreta a realidade a si própria, atribuindo, então, ao jogo um valor educacional muito grande. Nesse sentido, propõe-se que a escola possibilite um instrumental à criança para que, por meio de jogos, ela assimile as realidades intelectuais, a fim de que estas mesmas realidades não permaneçam exteriores à sua inteligência.

Uma área de ensino que tem voltado à questão do jogo é a matemática. No entanto, ainda é comum a ênfase nos materiais concretos e no material estruturado como recursos didáticos. Esta referência talvez se deva à oposição entre brincar e aprender.

Aos poucos, porém, foi se tomando consciência de que ensinar matemática envolve variáveis que transcendem ao simples ato de transmitir conhecimentos. Deve-se esta conscientização aos teóricos como Piaget e Vygotsky, que contribuíram para uma perspectiva nova do trabalho pe-

dagógico, lançando bases teóricas para uma nova visão de escola e particularmente do jogo, como um possível elemento pedagógico.

As concepções epistemológicas e psicológicas voltadas a uma aprendizagem real orientam uma definição mais precisa do que seja jogar e aprender matemática, e o lugar do jogo nesse contexto, valorizando, na educação matemática, a concepção de que o conhecimento se constrói.

A perspectiva do jogo na educação matemática não significa ser a matemática transmitida de brincadeira, mas a brincadeira que evolui até o conteúdo sistematizado.

Para uma adaptação à realidade, no dizer de Piaget, é preciso uma síntese entre assimilação e acomodação. O jogo, no qual prevalece a assimilação pela própria evolução interna, pouco a pouco se transforma em construções adaptadas, exigindo sempre mais de trabalho efetivo. Para Piaget, os jogos podem ser estruturados, basicamente, segundo três formas de assimilação: exercício, símbolo e regra.

Nos jogos de exercício, a forma de assimilação é funcional ou repetitiva tendo por consequência, para o desenvolvimento da criança, a formação de hábitos.

Os jogos simbólicos vêm depois dos jogos de exercício, caracterizam-se pelo seu valor analógico. Trata-se de repetir como conteúdo, o que a criança assimilou em seus jogos de exercício ou aplicar como forma de conteúdo, as formas dos esquemas de ação que assimilou em seus jogos de exercício.

Os jogos de regra têm como original e próprio, seu caráter coletivo. Os jogadores sempre dependem um do outro passando-nos uma ideia de assimilação recíproca pelo sentido de coletividade e de regularidade intencionalmente consentida ou buscada.

Embora os jogos em geral interessem à psicopedagogia, os de regra merecem atenção especial, por serem consideradas meios de compreender e intervir nos processos cognitivos das crianças. Os jogos de regra são caracterizados por uma atividade que propõe ao sujeito uma situação-problema (objetivo do jogo), um resultado em função desse objetivo e um conjunto de regras. Sua execução, individualmente ou em grupo, impele o jogador a encontrar ou produzir meios em direção a um resultado favorável, inserindo-o num contexto de luta contra o adversário com suas táticas e estratégias, encantando-o ou atemorizando-o.

A importância desta atividade no contexto psicopedagógico é a de permitir, ainda que indiretamente, uma aproximação ao mundo mental da criança, pela análise dos meios, dos procedimentos utilizados ou construídos durante o jogo. A análise das ações, neste contexto, permite que o sujeito enriqueça suas estruturas mentais e rompa com o sistema cognitivo que determinou os meios inadequados ou insuficientes para a produção de determinado resultado. Pressupõe Macedo que esta situação, dita artificial, possa servir de modelo ou quadro referencial para o sujeito, possibilitando transferir as estratégias utilizadas no contexto do jogo para outras situações. Uma má jogada constitui uma excelente oportunidade de intervenção do professor, voltando-se para analisar os erros, ou seja, as ações da criança que prejudicam o resultado almejado e as estratégias, isto é, no modo como são armadas as jogadas visando ao objetivo final.

Ainda que enfatizem objetivos direcionados aos aspectos cognitivos decorrentes da aplicação de jogos, quer na aprendizagem de noções, quer como meios de favorecer os processos que intervêm no ato de aprender, não se ignora o aspecto afetivo que, por sua vez, se encontra implícito no próprio ato de jogar. Pode-se dizer: com base nas características que definem os jogos de regra, o aspecto afetivo manifesta-se na liberdade da sua prática, prática essa inserida num sistema que a define por meio de regras, o que é, no entanto, aceito espontaneamente. Impõem-se um desafio, uma tarefa, uma dúvida, entretanto é o próprio sujeito quem impõe a si mesmo resolvê-los.

Assim, jogar é estar interessado, não pode ser uma imposição, é um desejo. O sujeito quer participar do desafio, da tarefa. Perder ou ganhar no jogo é mais importante para ele mesmo do que como membro de um grupo. Isto porque é o próprio jogador que se lança desafios, desejando provar seu poder e sua força mais para si mesmo que para os outros.

Num contexto de jogo, a participação ativa do sujeito sobre o seu saber é valorizada por pelo menos dois motivos. Um deles deve-se ao fato de oferecer uma oportunidade para as crianças estabelecerem uma relação positiva com a aquisição de conhecimento, pois conhecer passa a ser percebido como real possibilidade. Crianças com dificuldades de aprendizagem vão gradativamente modificando a imagem negativa (seja porque é assustadora, aborrecida ou frustrante) do ato de conhecer, tendo uma experiência em que aprender é uma atividade interessante e desafiadora. Por meio de atividades com jogos, as crianças vão adquirindo autoconfiança, são incentivadas a questionar e corrigir suas ações, analisar e comparar pontos de vista, organizar e cuidar dos materiais utilizados.

O jogo é uma das atividades lúdicas mais antigas do homem. Acompanha a evolução cultural da humanidade. Faz parte da sociabilização do ser humano. Nossos antepassados tornavam suas horas mais divertidas através do jogo. Até porque isso foi muito antes do aparecimento do CD, da novela das oito e do cinema. Este é um tema que deve estar sempre presente na pauta do educando. Através das atividades lúdicas pedagógicas, as crianças, desenvolvem o senso de organização, o espírito crítico e competitivo, o respeito mútuo, além de aprenderem e fixarem conteúdos com muito mais facilidade.

Outro motivo que justifica valorizar a participação do sujeito na construção do seu próprio saber é a possibilidade de desenvolver seu raciocínio. Os jogos são instrumentos para exercitar e estimular um agir-pensar com lógica e critério, condições para jogar bem e ter um bom desempenho escolar. Esses aspectos, entre outros, são exigências que o jogo impõe àqueles que querem vencer e fazem parte das condições para aprender bem as disciplinas escolares.

Assim, a atividade de jogar, se bem orientada, tem papel importante no desenvolvimento de habilidades de raciocínio, bem como organização, atenção e concentração, tão necessárias para o aprendizado, em especial em matemática e para resolução de problemas em geral.

ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS NA APLICAÇÃO DE JOGOS NA EDUCAÇÃO

Capacidade de se constituir em um fator de autoestima ao aluno e condições psicológicas

favoráveis.

Jogos extremamente “fáceis” ou cuja solução se coloque acima da capacidade do aluno causam desinteresse e pior ainda, associa baixa autoestima a uma sensação de incapacidade ou fracasso. Nesse caso, o professor deve organizar jogos que simbolizem desafios intrigantes e estimulantes, mas possíveis de serem concretizados pelos alunos. Esse nível de dificuldade ideal não é parte inerente do jogo, mas provém da acuidade e perspicácia de observação do professor que pode, aqui e ali, dar algumas “dicas” facilitadoras quando o jogo é muito difícil, ou criar estratégias mais complexas, se julga de fácil solução.

Uma observação importante, neste momento, é em relação ao desenvolvimento das crianças. Segundo Piaget esse desenvolvimento pode ser classificado em quatro estágios, de acordo com elas jogam:

a) **Jogo motor e individual** – a criança joga sozinha, fazendo uma variedade de coisas, que não podem ser chamadas de jogo.

b) **Jogo egocêntrico** – as crianças imitam seus colegas mais velhos, mas jogam sozinhas. O egocentrismo refere-se a total inability de ver o outro ponto de vista. Por volta dos 5 e 6 anos de idade começam a comparar suas atuações e coordenar as intenções dos diferentes jogadores e tentar vencer os adversários.

c) **Cooperação incipiente** – é caracterizada pelo fato de cada jogador tentar vencer. Surge a competição e as crianças precisam cooperar para chegar a um acordo sobre a elaboração das regras que governam a competição.

d) **Codificação de regras** – nesta fase os alunos são capazes de cooperar no sentido de unificar as regras. “Cooperar” quer dizer “operar” junto, na negociação de regras que são aceitáveis para todos os envolvidos.

CONCEPÇÕES DE MATEMÁTICA E INCIDÊNCIAS NA MATEMÁTICA ESCOLAR

A matemática, tal como tem se mostrado no mundo ocidental, caracteriza-se por seu extremo rigor, abstração e consistência. A ciência matemática constitui um corpo de conhecimentos com especificidades e características tais que se chega a identificar a racionalidade da matemática com a racionalidade humana, tal a força com que o encadeamento das ideias matemáticas tem se feito presente na maneira como o pensamento humano se desenvolveu, especialmente, no mundo ocidental.

Esse modo de se aproximar à matemática está enraizada na cultura e leva a uma concepção de conhecimento matemático como algo inerente ao mundo. Fala-se em matemática como atemporal, a priori, pré-existente. Chega-se inclusive a imaginar que o mundo sem a matemática é um mundo vazio, escuro, um caos.

Essas concepções de matemática enraízam-se no mundo grego, onde, segundo Platão, a

matemática constitui o conhecimento que pode conduzir o homem à verdade. Para Platão, a matemática, assim como o bem, a verdade existe num mundo perfeito das ideias. Cabe-nos, nessa vida, através da matemática, resgatar, ainda que imperfeitamente, esses conhecimentos.

A concepção platônica de matemática foi, ao longo dos séculos de cultura ocidental e cristã se identificando mais e mais com os conceitos perfeitos. Descartes, por exemplo, propõe um método que intitula: “Discurso do método para bem conduzir sua razão e procurar a verdade nas ciências”, no qual expõe sua convicção de que a matemática, em oposição às línguas e humanidades, é a única que pode indicar o caminho para a verdade. Enuncia, pois, os preceitos de seu método, inspirados na demonstração matemática, afirmando que, em lugar de muitos preceitos como são os da lógica, bastam quatro. Nesses preceitos, Descartes resume as questões fundamentais para garantir, no seu entender, o acesso ao verdadeiro conhecimento.

Assim, a matemática tem se mostrado com toda força de seu formalismo dando origem, inclusive, a movimentos que pretendem, ao início do século XX, organizar todo o conhecimento matemático produzido, até então, num grande edifício formal.

Todos esses movimentos que se dão no âmbito da ciência matemática, acabam por intervir no modo como a escola lida com a matemática. Surgem, nesse contexto, algumas tendências que, ao serem examinadas, nos ajudam a compreender os diferentes movimentos da matemática escolar.

A consequência da concepção de matemática pré-existente mostra-se de modo claro: já que a matemática está pronta e acabada no mundo e ela é universal e pré-existente então, o papel do estudante da matemática acaba sendo o de descobrir as verdades já existentes. O papel do professor é, em diferentes modalidades, o de dar suporte para que o aluno “descubra” tais verdades.

Em seu estudo acerca das tendências no ensino de matemática, Fiorentini destaca que as diferentes formas de conceber a matemática levam a posicionamentos e tomadas de decisão distintos na ação pedagógica. Segundo ele, as tendências: formalista clássica, empírico ativista, formalista moderna e tecnicista têm, na sua base, a concepção platônica de matemática. Todas essas tendências partem da crença de que a matemática está posta no mundo: quer no mundo da natureza (como preconiza a tendência empírico ativista), quer no mundo mental (como é o caso das tendências formalista clássica e moderna).

A tendência formalista clássica é aquela normalmente identificada como “ensino tradicional da matemática” onde a aprendizagem matemática ocorre por repetição de exercícios e mecanização de operações e fórmulas. O objetivo do ensino de matemática é, nesta tendência, o desenvolvimento do raciocínio lógico formal.

A tendência empírico ativista se baseia na ideia de que a matemática está pronta no mundo natural, em termos de formas geométricas, quantificações etc. Assim, o aluno deve contemplar a natureza na busca de conceitos e ideias matemáticas. Essa concepção este muito presente em livros didáticos na forma de exemplificação de conceitos e ideias matemáticos a partir de suas “imagens” refletidas da natureza. A geometria foi particularmente espaço para essa prática. Por exemplo, a ideia de ponto era associada a uma estrela no céu e a de reta, à linha do horizonte.

A tendência formalista moderna está associada ao movimento de renovação curricular denominado Movimento da Matemática Moderna, que, a partir da década de sessenta, começa a determinar os rumos do ensino de matemática em todo o mundo ocidental, inclusive no Brasil. Seu objetivo era a melhoria da qualidade do ensino de matemática. A estratégia usada foi a de modificação dos currículos, visando aproximá-los da matemática mais contemporânea de então, produzida pela comunidade acadêmica dos matemáticos.

Na escola, a matemática moderna propunha-se a eliminar o ensino baseado na memorização de regras e no treino de algoritmos e, para isso, procurava dar mais ênfase aos aspectos estruturais e lógicos da matemática. A teoria dos conjuntos transformou-se numa nova linguagem de apresentação dos conteúdos matemáticos escolares. Houve, nesse período, um grande enfoque na precisão e coerência de símbolos e representações. As estruturas algébricas e o estudo de relações e funções tornaram-se objetos centrais do ensino de matemática. A geometria passou a ser tratada na linguagem dos conjuntos, sendo dado um grande valor às demonstrações rigorosas de teoremas geométricos, em detrimento de uma visão mais experimental ou prática. Na verdade, durante esse movimento, a geometria foi praticamente abandonada nas escolas brasileiras pela enorme complexidade que passou a exigir para ser tratada.

A relação professor-aluno não sofreu grandes mudanças durante esse movimento. O ensino, de um modo geral, continuou sendo autoritário e centrado no professor que se constituía em responsável por expor e demonstrar rigorosamente tudo no quadro negro. O aluno continuou sendo considerado, de modo geral, passivo, tendo que reproduzir a linguagem e os raciocínios lógico-estruturais ditados pelo professor.

A finalidade do ensino da Matemática Moderna não é a formação do cidadão, mas a do especialista matemático. Com isto, a matemática escolar perde tanto seu papel de formadora da disciplina mental, que era o objetivo do ensino na tendência formalista clássica, como o seu caráter pragmático de ferramenta para a resolução de problemas. A ênfase se desloca para uma outra perspectiva, ou seja, mais importante que a aprendizagem de conceitos e das implicações matemáticas, seria a apreensão da estrutura subjacente da própria matemática. Essa compreensão, acreditava-se, capacitaria o aluno a aplicar essas formas estruturais de pensamento inteligente aos mais variados domínios, dentro e fora da matemática.

O ensino da matemática, em especial da Matemática Moderna, propiciaria todas as condições necessárias para a formação de um raciocínio lógico da criança, uma vez que ela, a Matemática Moderna, seria um modelo perfeito da própria estrutura mental do ser humano.

Essas tendências acabam por nos colocar, hoje em dia, com todo o desenvolvimento que as pesquisas em Educação Matemática veem tendo, no bojo de um movimento em que a essa concepção de matemática, pré-existente, abstrata, autorreferente, tem se modificado. A matemática, sem perder a beleza de suas construções lógicas, formais, se mostra como obra de homens e mulheres, histórica, social e culturalmente contextualizados.

Nessa perspectiva, a matemática escolar também começa a assumir contornos de mudança, passando a mostrar caminhos de contextualização, interdisciplinaridade, construção de es-

estratégias, discussão de regularidades e padrões. É nesse horizonte que o jogo surge como uma possibilidade para o trabalho escolar com a matemática.

O JOGO NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Moura aponta que o papel do jogo está legitimado na educação matemática porque, vinculado ao conceito de atividade, que se coloca como elemento preponderante para suscitar no sujeito o motivo para executar certas ações, o jogo apresenta-se como estruturador da aprendizagem.

No contexto escolar, onde se propõe trabalhar com o jogo, o professor assume o papel de organizador do ensino. Isso supõe assumir, conscientemente, a criação de situações que possibilitem ao aluno tomar consciência do significado do conhecimento a ser adquirido e de que, para que o apreenda, torna-se necessário um conjunto de ações a serem executadas com métodos adequados.

Portanto, transportar o lúdico para a educação significa favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, promover saúde mental, facilitar os processos de interação, expressão, comunicação e de construção do conhecimento.

O trabalho com jogos na escola fundamental apresenta-se, ainda, como possibilidade de investigação, pelo aluno, sobre o modo como se dá o seu próprio processo de construção de conceitos matemáticos. Apresenta-se, ainda, como abertura para focar o aspecto cultural, já que evidencia diferentes formas de matematização que cada grupo étnico apresenta e permite a integração do desenvolvimento da ciência no conjunto de atividades humanas contextualizadas. No âmbito da educação matemática, ao propormos um trabalho com jogos, visamos, também, desmitificar a matemática enquanto uma disciplina maçante, difícil, que envolve a memorização acrítica de formas, fórmulas, números e contas. Através de uma abordagem lúdica da matemática o professor pode resgatar o prazer de conhecer, o espírito desportivo, o enfrentamento de desafios e, ao mesmo tempo, privilegiar o desenvolvimento de estratégias, raciocínios, enriquecer os conteúdos matemáticos trabalhando-os, em sala de aula, de forma agradável, dinâmica e participativa; promover o contato e sensibilização dos professores e alunos com uma matemática mais prazerosa, pois, de acordo com os procedimentos adotados pelo professor diante dos jogos, os alunos poderão, à medida em que jogam, estar, também, construindo conceitos matemáticos. É importante ressaltar que isso não significa atribuir ao jogo o caráter do material didático ou de alternativa para preencher espaços ociosos.

Em relação à competição envolvida nos jogos, temos que esta é uma característica marcante nos mesmos, mas, ao trabalhar com jogos em sala de aula, consideramos muito mais importante o professor realçar seu valor enquanto um material que favorece a construção do conhecimento, do que a rivalidade. O professor pode estar observando a forma como cada aluno lida com a situação e atuar de maneira a propor atividades que impliquem em diferentes aproximações, umas mais competitivas, outras menos, alternadamente. Os jogos competitivos podem ser associados a atividades que envolvam a cooperação. Mas, é importante não ignorar o vencer e o perder propos-

tos pelo jogo, desde que se tenha cautela para não os reforçar, pois tal atitude pode resultar numa baixa autoestima ou numa superestimação.

O USO DE SOFTWARES EDUCACIONAIS

Muitas pesquisas sobre tecnologias da informação aplicadas à educação apontam para novos métodos e possibilidades para a aplicação de recursos informatizados que aparecem como importantes mediadores entre a criança e o conhecimento.

As escolas, em suas atividades pedagógicas vêm apropriando-se dos softwares com o objetivo de favorecer o processo de aprendizagem. O computador vem aparecendo como mais um instrumento possível para a construção de conceitos científicos.

De acordo com Meira e Falcão, são identificados dois modelos de utilização do computador no processo de ensino-aprendizagem: 1) Estrutural; 2) Contextual.

Por modelo Estrutural, entende-se os ambientes computacionais que visam o desenvolvimento de estruturas cognitivas amplas e heurísticas gerais de resolução de problemas; já o modelo Contextual visa a exploração de determinados conceitos, cuja ênfase recai em competências especializadas e vinculadas a um domínio ou conjuntos de conteúdos específicos, valendo-se, para isso, de ambientes utilitários e softwares educacionais.

A partir do modelo Contextual descrito pelos autores, temos a definição de software educacional como uma classe de ferramentas computacionais cujo enfoque está nos conceitos específicos e nas situações locais para o ensino, que cada vez mais ganha espaço na escola para a construção de significados.

No entanto várias considerações vêm sendo elaboradas no tanto à qualidade desses programas e suas reais contribuições ao processo de ensino-aprendizagem, de forma a tratar com atenção a entrada desta nova tecnologia na instituição escolar, pois a quantidade de programas destinados à educação não garante, é claro, sua qualidade para a aplicação tecnológica.

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E OS ESTUDOS DE COLABORAÇÃO

Complementar à ideia de colaboração aqui desenvolvida, nos últimos anos tem-se considerado que o conhecimento matemático acontece como construção sociocultural, onde alguns autores assumem que as ideias matemáticas dos estudantes desenvolvem-se através de práticas comunicativas ou interações dialógicas. Assim, apontam para a interação conversacional como um meio para os estudantes construírem, colaborativamente, aproximações entre conceitos, envolvendo processos e mecanismos semióticos através do refinamento gradual de significados.

A aprendizagem matemática vem sendo compreendida como situada em diversos contextos cujas particularidades não estão na periferia do processo, mas sim são intrínsecas àquela apren-

dizagem.

Segundo Meira, “... a análise da aprendizagem da matemática deve levar em conta não apenas as estratégias que os indivíduos elaboram durante a resolução de problemas, mas a própria atividade em que se engajam e colaborativamente constroem”. Propõe com isso que o significado são inerentemente social e emerge em atividades específicas, dependendo assim dos recursos materiais e interacionais de situações particulares. As diferentes práticas sociais decorrentes dessas situações geram, por sua vez, diferentes formas de interação entre seus participantes.

A partir dessas ideias, consideramos que a forma de estruturar o conceito e representá-lo, de modo a permitir a interação com o software, pode orientar o desenvolvimento do conceito por determinados caminhos e restringir outros. Caminhos estes que serão reconstruídos quando os significados representados através do sistema informático entrarem em contato com as ideias e os significados dos usuários, durante a atividade.

Entre a criança e o conhecimento, o software é o elemento mediador, mas este software foi desenvolvido (na melhor das hipóteses) por uma equipe de profissionais – designers, programadores, educadores, psicólogos entre outros. Ao usá-lo, portanto, os usuários estabelecem indiretamente uma relação “dialógica” com as ideias e os significados definidos por aquela equipe. Onde, então, entraria a participação do professor? Em que medida os ambientes informatizados abrem espaço para a participação do professor durante a atividade? Haveria uma abertura para um “outro” que participe do espaço de interação estabelecida no contexto de uso do software?

O professor pode atuar como mediador, fazendo as interferências quando achar necessário, ou mesmo quando os próprios alunos questionarem. Tal modelo nos permite verificar as ações construídas colaborativamente durante as atividades com um software educacional e as possíveis contribuições de tal mediador para o processo de construção do conhecimento.

O PAPEL DO PROFESSOR

Ao propormos o trabalho com jogos como encaminhamento para a construção de conhecimento matemático, solicitamos, muitas vezes, aos alunos que, em dupla, discutam as regras para posteriormente vivenciarem os jogos. Nessa proposta queremos desafiar os alunos a interagir e assumir a dificuldade de interpretar uma regra. Ao ter que ler e interpretar a regra do jogo com o colega, surgem, geralmente, ideias contrárias que geram conflitos cognitivos e reformulação dos esquemas mentais. Essa interação se dá em meio a conversas tradicionalmente tratadas como “bagunça”. Essas conversas não são anárquicas, pelo contrário, caracterizam uma produção dos alunos, os quais passam a ter o direito de falar e pensar de forma autônoma, e não simplesmente ouvir e responder as questões colocados pelo professor.

Com a solicitação de que interpretem as regras para jogar, discutimos acerca da dificuldade que, muitas vezes, se manifesta na compreensão e interpretação de um texto. Na matemática, o aluno é convidado a relacionar uma linguagem cotidiana, na qual os problemas são apresentados, com uma linguagem matemática. Ao propor a leitura das regras do jogo estamos, ainda, oportuni-

zando uma discussão acerca do fato de, ao lidar com a matemática, não excluirmos uma possível abordagem de outros campos do conhecimento, no caso a interpretação (diretamente relacionada ao português). Fica evidente, também, que se deve favorecer um trabalho em equipe entre os professores privilegiando a aproximação interdisciplinar ao conhecimento.

Ao dispor-se a trabalhar com jogos nessa abordagem que assumimos, é necessário que o professor conheça o jogo, o vivencie, discuta de forma crítica a possibilidade de utilizá-lo em suas aulas, conheça os objetivos aos quais se dirige. Além de se apresentar como espaço para contemplar o raciocínio e a construção de conhecimento pelos alunos, o jogo pode ser, para o professor, um espaço privilegiado de observação de seus alunos.

Para um trabalho sistemático com jogos é necessário que eles sejam escolhidos e trabalhados com o intuito de fazer o aluno ultrapassar a fase da mera tentativa e erro, ou de jogar pela diversão apenas. Por isso, é essencial a escolha de uma metodologia de trabalho que permita a exploração do potencial dos jogos no desenvolvimento de todas as habilidades (raciocínio lógico e intuitivo), o que pode ser feito por meio da metodologia de resolução de problemas. Neste método, cada hipótese/estratégia formulada, ou seja, cada jogada, desencadeia uma série de questionamentos como: Essa é a única jogada possível? Se houver alternativas, qual escolher e porque escolher esta ou aquela? Terminado o problema ou a jogada, quais os erros e por que foram cometidos? Ainda é possível resolver o problema ou vencer o jogo, se forem mudados os dados ou as regras?

No início, a tarefa de questionar é do professor, com o tempo é de se esperar que os alunos também o façam.

“Essa metodologia representa, em sua essência, uma mudança de postura em relação ao que é ensinar matemática, ou seja, o professor será um espectador do processo de construção do saber pelo aluno, e só irá interferir ao final dele, quando isso se faz necessário, através de questionamentos, por exemplo, que levem os alunos a mudanças de hipóteses, apresentando situações que forcem a reflexão ou para a socialização das descobertas dos grupos, mas nunca para dar a resposta certa. Ao aluno, de acordo com essa visão, caberá o papel daquele que busca e constrói o seu saber através da análise das situações que se apresentam no decorrer do processo”. (Diniz M.I.S.V. – “A Resolução de Problemas”).

Um aspecto importante para incrementar as discussões sobre estratégias é o registro das jogadas, tanto as eficientes como as frustradas. Tendo em mãos a história dos lances experimentados, torna-se mais fácil a análise do jogo.

É claro que, quando usamos o jogo na sala de aula, o barulho é inevitável, pois só através de discussões é possível chegar-se a resultados convincentes. É preciso encarar esse barulho de uma forma construtiva; sem ele, dificilmente, há clima ou motivação para o jogo. É importante o hábito do trabalho em grupo, uma vez que o barulho diminui se os alunos estiverem acostumados a se organizar em equipes. Através do diálogo, com trocas de componentes das equipes e, principalmente, enfatizando a importância das opiniões contrárias para descobertas de estratégias vencedoras, conseguimos resultados positivos. Vale ressaltar que o sucesso não é imediato e o professor deve ter paciência para colher os frutos desse trabalho.

Durante as aulas de jogos, surgem muitos conflitos entre as crianças, geralmente a partir de situações não previstas nas regras e, às vezes, por brigas entre os jogadores. É fundamental que

o professor ou a professora não resolva os conflitos, mas devolva a questão às crianças para que elas mesmas possam resolvê-las. Uma das melhores formas de se resolver conflitos é sugerir que as crianças levantem algumas hipóteses de como solucioná-los e escolham, entre elas, aquela que melhor satisfaz todo o grupo. Deve-se fugir da tentação de se resolver a situação pelo caminho mais fácil: tirar do grupo o aluno que está incomodando, pois isso só deve ser feito sob condições extremas.

Nossos alunos precisam aprender a resolver conflitos, sem esperar passivamente que nós, professores, o façamos. Desde a escolha do primeiro jogador até o número de rodadas (quando o jogo exigir esta escolha), tudo deve ser decidido pelos próprios alunos.

Isso não significa que o professor não deva participar destas decisões, mas sua participação deve ser mais para questionar possíveis decisões que considerar injustas. Sabemos que temos determinados alunos que exercem liderança muito forte em sala de aula e cabe a nós, em situações como estas, permitir que esta liderança ocorra sem a submissão passiva dos demais. Enfim, os alunos devem aprender a trabalhar em equipe com cooperação, exercendo liderança com respeito e questionando o que não é para o bem comum.

O educador continua indispensável, é ele quem cria as situações e arma os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contraexemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas. Assim, um cuidado metodológico que o professor deve considerar antes de levar os jogos para a sala de aula, é o de estudar cada jogo antes, o que só é possível jogando. Através da exploração e análise de suas jogadas e da reflexão sobre seus erros e acertos é que o professor terá condições de colocar questões que irão auxiliar seus alunos a ter noção das dificuldades que irão encontrar.

O papel do professor é fundamental em sala de aula, é ele quem dá o “tom” do desafio proposto, ele deve ser o líder da situação, saber gerenciar o que acontece, tornando o meio o mais favorável possível, desencadeando reflexões e descobertas. É o professor que tem influência decisiva sobre o desenvolvimento do aluno e suas atitudes vão interferir fortemente na relação que ele irá estabelecer com o conhecimento.

Outro aspecto para o qual o professor deve estar atento é em relação à conservação e aos cuidados com os jogos. Esta não é uma tarefa nossa e sim dos alunos, que devem cuidar daquilo que é deles. Podemos combinar com eles algumas regras para o bom andamento das atividades com os jogos. Por exemplo, cada equipe é responsável por guardar o jogo assim que terminar a aula ou a partida; um aluno de cada equipe pode ficar responsável por conferir se não há nenhuma no chão ou sobre as carteiras, guardando-as imediatamente; quando uma equipe termina um jogo antes do final da aula, deve escolher outro e trabalhar nele, sem precisar pedir ao professor, e tantas outras que possam ser necessárias em cada turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do nosso trabalho, constatamos que o aluno, ao jogar, passa a ser um elemento

ativo do seu processo de aprendizagem, deixando de ser um ouvinte passivo das explicações do professor, porque tem a oportunidade de vivenciar a construção de seu saber.

Durante o desenrolar de um jogo, a criança torna-se mais crítica, alerta e confiante, expressando o que pensa, elaborando perguntas e tirando conclusões sem necessidade da interferência ou aprovação do professor.

Não existe medo de errar, pois o erro é encarado como um degrau necessário para se chegar a uma resposta correta. É assim que o aluno aprende a importância e a necessidade de análise de qualquer que seja o resultado para a construção do conhecimento.

O jogo para a criança é o exercício, é a preparação para a vida adulta. A criança aprende brincando, é o exercício que a faz desenvolver suas potencialidades.

Os educadores se ocuparam durante muitos anos com os métodos de ensino, e só hoje a preocupação está sendo descobrir como a criança aprende. As mais variadas metodologias podem ser ineficazes se não forem adequadas ao modo de aprender da criança.

A criança sempre brincou. Independentemente de épocas ou de estruturas de civilização, é uma característica universal; portanto, se a criança brincando aprende, por que então não ensinarmos da maneira que ela aprende melhor, de uma forma prazerosa para ela e, portanto, eficiente?

Já são conhecidos muitos benefícios de certos jogos. Porém, é importante que o educador, ao utilizar um jogo, tenha definidos objetivos a alcançar e saiba escolher o jogo adequado ao momento educativo. Enquanto a criança está simplesmente brincando, incorpora valores, conceitos e conteúdo.

A ansiedade é uma característica encontrada em muitas crianças, que pode variar em grau de intensidade e que influencia sobremaneira na capacidade de atenção concentrada, nos relacionamentos interpessoais, na autoestima, prejudicando a aprendizagem por parte da criança e dificultando o trabalho do professor. Apenas duas ou três crianças ansiosas em uma sala de aula podem prejudicar todo o andamento da classe, pois algumas das características desse distúrbio são: inquietação motora, dificuldades de atenção e concentração, falta de controle emocional, baixa tolerância a frustrações.

Para esses casos, vivenciar a frustração de um desejo, ter de esperar para poder concretizá-lo eleva o grau de satisfação e prazer, conferindo uma sensação de capacidade de realização para a criança, pois precisou de seu esforço e, portanto, é capaz de dar mais valor ao seu próprio trabalho.

Os jogos também trabalham com os limites das crianças, pois para esse tipo de dificuldade, os jogos competitivos e com regras levam a criança a apreender conceitos básicos da vida, sendo obrigadas a se enquadrar em determinadas regras para realizar algo, aprendendo a respeitar para ser respeitado, e a situação lúdica é transportada para as outras situações da vida.

Através dos jogos, a criança tem a oportunidade de desenvolver sua capacidade criativa, pois ela desconhece o seu potencial, quando tudo é sempre lhe apresentado pronto.

Alguns jogos têm como objetivo o desenvolvimento da autonomia da criança: poder arriscar-se, ter de fazer a sua parte sozinha e ser responsável por suas escolhas e atos. Outros, ampliar o raciocínio lógico que é um dos potenciais que mais necessita de exercícios para ser desenvolvido, pois as crianças apresentam uma forte tendência à preguiça mental e, acostumando-se a ela, preferem não pensar para solucionar problemas e vêm com as famosas perguntas: “Que conta é? É de mais ou de menos?”

O que a criança está querendo saber? Ela não quer pensar, não quer raciocinar. É muito importante, portanto, que o educador trabalhe sempre com o objetivo de desenvolver cada vez mais a capacidade de raciocínio lógico da criança. Todos os jogos que exijam antecipação, planejamento e estratégia estimulam a criança a raciocinar.

O professor deve observar que as condições para aprender não se encontram no jogo, assim como não se encontram em nenhum material que possamos utilizar. A aprendizagem decorre das reflexões que o aluno elabora e dos significados que ele estabelece a partir do que já conhece. Os jogos e os materiais didáticos são bons na medida em que permitem a reflexão e a construção de múltiplos significados para cada idéia a ser aprendida. O sucesso de uma metodologia, ou do uso de um material, está na confiança e no conhecimento que o professor tem sobre o potencial dos mesmos e na disposição de aprender junto com seus alunos, pois segundo Kamii “assim como cada criança tem que reinventar o conhecimento para torná-lo seu, cada professor precisará construir sua própria maneira de trabalhar”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.N. **Educação Lúdica**. São Paulo: Ed. Loyola, 1987

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Trad. Elza Moreira Marcelina. Brasília: Editora UnB; São Paulo: Ática, 1989.

KAMII, C., DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KAMII, C., LIVINGSTON, S.J. **Desvendando a Aritmética. Implicações da Teoria de Piaget**. 4ª edição. Campinas: Editora Papyrus, 1995.

FIORENTINI, D. **Alguns modos de ver e conceber o ensino de matemática no Brasil**, Zetetiké, 2 Unicamp, 1995.

DIAS, Magda G. e SPINILLO, A.G. **Tópicos Especiais em Psicologia Cognitiva**, Recife, Ed. Universitária da UFPE, 1996.

AGUIAR, J.S. **Elaboração de um programa de jogos recreativos infantis para o ensino de conceitos a crianças pré-escolares**. In: Estudos de Psicologia, 1997.

KISHIMOTO, T.M. **O Jogo, a Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Ed. Pioneira, 1997.

MEIRA, L. e FALCÃO, J. **O computador como ferramenta instrucional**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 78 (pp. 263-271), 1997.

BÜRGERS, B., PACHECO, E. **Problemas à vista! Questões criativas que envolvem o raciocínio lógico**. São Paulo: Editora Moderna, 1998.

GARDNER, Martin. **Divertimentos matemáticos**. Tradução de Bruno Mazza, 3ª edição. São Paulo: Editora IBRASA, 1998.

STIENECKER, David L. **Divisão – problemas, jogos & enigmas**. São Paulo: Editora Moderna, 1998.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 11ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

STAREPRAVO, Ana Ruth. **Jogos, desafios e descobertas – O jogo e a Matemática no Ensino Fundamental – séries iniciais**. Curitiba: Editora Renascer, 1999.

MACEDO, L. **Aprender com jogos e situações-problema**. Artmed Editora, 2000.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na Educação. Criar, fazer, jogar**. 4ª edição revista. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

SOUZA, Júlio César de Mello e. **Matemática Divertida e Curiosa**. 16ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BORIN, Júlia. **Jogos e Resolução de Problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. 4ª Edição. São Paulo: IME-USP, 2002.

O PAPEL DOS BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS



DÉBORA JULIANA ALVES MANOEL

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Santo Amaro (2001); Especialista em Educação Infantil pelo Centro Universitário SENAC (2019); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Ciências - na EMEF Dr. Afrânio de Mello Franco.

RESUMO

O presente trabalho destaca a importância da brincadeira com materiais não estruturados na criatividade, socialização e desenvolvimento integral das crianças. Por meio de levantamento bibliográfico e registros de observações feitas numa Instituição de Educação Infantil, comprovou-se a grande relevância que esses materiais têm no desenvolvimento dos pequenos como um todo. Mostrou também o quanto as crianças se interessaram em explorar esses materiais, aprimorando seu aprendizado, criatividade, imaginação, interações e contribuindo para seu pleno desenvolvimento. Num primeiro momento, cita-se as etapas de desenvolvimento de Piaget. Num segundo momento, aborda-se sobre a brincadeira, jogo e brinquedo. Num terceiro momento, os tipos de brinquedos/brincadeiras e suas intenções pedagógicas. Finaliza-se o trabalho comentando a importância de se utilizar esse tipo de material no contexto escolar e as considerações finais sobre o estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Brinquedo; Brincadeira; Brinquedo não estruturado; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Brincar é prazeroso e divertido. Parece algo simples e espontâneo que pode se passar despercebida a grande contribuição que tem para o desenvolvimento integral do ser humano. Atualmente, as crianças têm ficado muito tempo expostas às telas, mídias e têm brincado pouco. A ciência vem comprovando cada vez mais a importância da brincadeira para o desenvolvimento de competências e habilidades. Este trabalho tem como objetivo mostrar quais as contribuições e a relevância do uso dos materiais não estruturados no desenvolvimento integral das crianças. Pretende-se investigar também o nível de interesse das crianças por esses objetos.

É de fundamental importância o conhecimento da pedagogia do brincar, uma vez que é uma ferramenta acessória relevante no processo de ensino- aprendizagem. Não é à toa que é um dos temas norteadores (a brincadeira) do Currículo da Cidade- Educação Infantil, documento cuja finalidade é orientar o trabalho com crianças nas Unidades Educacionais da Cidade de São Paulo (São Paulo, 2019). Segundo Aufavre (1987 p.10-12), ao brincar, as crianças criam e melhoram todas as formas de motricidade, a linguagem, ampliam as ocasiões de observar o real e agir sobre ele. Além de produzirem reações cognitivas, facilitam a inserção do educando no meio social. A brincadeira é tão importante para o desenvolvimento humano que até mesmo quando ocorrem conflitos, ela contribui para o crescimento e aprendizagem. Negociar, convencer o opositor, conquistar adesões para uma causa, ceder, abrir mão, lutar por um objetivo, tudo isso ensina a viver (Fortuna, 2011 p.8).

Este trabalho se deu por meio de levantamento bibliográfico, que forneceu embasamento teórico sobre a importância do brincar no desenvolvimento integral do indivíduo e registros, observados pela autora, de crianças brincando em um Centro de Educação Infantil (CEI). Num primeiro momento, apresenta-se as fases de desenvolvimento cognitivo segundo Piaget, importantes para o entendimento do processo ensino- aprendizagem. Num segundo momento, temos os significados de brincadeiras e suas intenções. Finalmente, a brincadeira com materiais não estruturados, a metodologia utilizada, os registros e as considerações finais do trabalho.

DESENVOLVIMENTO

PRINCIPAIS ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO SEGUNDO JEAN PIAGET (CARACTERÍSTICAS GERAIS)

De acordo com o autor (Piaget, 1978 p.18-24), o indivíduo possui fases em seu desenvolvimento cognitivo e precisa receber estímulo adequado à fase em que está, para que possa assimilar efetivamente o conhecimento. Na fase sensório- motora (0 a 2 anos), a criança não tem noção de tempo. Para ele, os conceitos são formados a partir de reflexos inatos que modificam de acordo com a experiência. Na fase pré-operatória (2 a 7 anos), ocorre o aparecimento da linguagem oral. O pensamento torna-se egocêntrico, rígido, centrado em si mesmo e com características de animismo (coisas e animais). Não possui noção de conservação, quantidade, volume, massa, peso e não consegue retornar ao ponto de partida mentalmente (condição necessária para a realização de operações). Já na fase operatório- concreta (7aos 11 anos), ocorre o desenvolvimento do pensamento lógico, menos egocêntrico, ações mentais mais reversíveis flexíveis. Embora o pensamento baseie-se mais no raciocínio, ainda precisa do auxílio de materiais e exemplos concretos. Não consegue ordenar, seriar e classificar efetivamente. Por último, na fase operatório- formal (a partir dos 12 anos), o pensamento é livre das limitações da realidade concreta. Pensamento lógico, estrategista e correto, com base em possibilidades e hipóteses. Ainda segundo Piaget,

(...) as faixas etárias correspondem a determinados tipos de aquisições mentais e de organização destas aquisições, que condicionam a atuação da criança em seu ambiente que irá, à medida que amadurece física e psicologicamente, construindo sua inteligência, estimulada

pelo ambiente físico e social (...) (Piaget, 1978 p.18-24).

Sendo assim, o lúdico é muito importante para estimular a criança, respeitando a fase de desenvolvimento em questão.

BRINCADEIRA, JOGO E BRINQUEDO

Brincadeira, para Brougère (2001 p.20-40), está ligada aos objetos lúdicos de que ela se dispõe. De acordo com o autor, é um tipo de atividade cuja base comum à da arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que envolve contextos sociais e culturais, a partir dos quais as crianças recriam a realidade através de sistemas simbólicos próprios. Elas brincam de diversas maneiras: balbuciam movimentando os braços quando bebês, exploram os espaços de forma motora, imitam as atividades dos adultos, cantam, desenham, leem, escutam histórias, andam de bicicleta, cuidam dos “filhinhos”, jogam bola, montam castelos na areia, constroem casas etc. Ainda, segundo cita Barbosa:

As crianças, como seres sociais, procuram conhecer o mundo que as circundam e atribuir-lhe sentido através da brincadeira. Seu modo de se relacionar e interagir com as pessoas e os objetos é denominado, em diferentes culturas, de brincadeira. Portanto, brincar pode ser visto como o modo de ser, de estar e de experimentar o mundo pelas crianças (Barbosa, 2008 p.36).

O conteúdo das brincadeiras pode variar de acordo com a cultura infantil (Aufauvre, 1987 p.13), mas a essência do brincar é a mesma em todas as culturas para todas as crianças. Brincando, elas imitam ou reproduzem aspectos do mundo adulto, incrementando também sua imaginação. Nesse sentido, Wajskop (2001, p.30) destaca que “... a brincadeira é uma forma de atividade social infantil cuja característica imaginativa e diversa do cotidiano da vida fornece uma ocasião educativa única para as crianças”. De acordo com os estudos de Corsaro (2011 p.30-31), essas ações permitem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e sociais, uma vez que além de imitarem os aspectos do mundo adulto, os confrontam, manipulam e os transformam. Vygotsky (1998 p.33-34) cita em sua obra a importância sócio-histórica da brincadeira, cuja natureza e origem específicas são elementos fundamentais para a construção da personalidade da criança e compreensão da realidade onde está inserida.

Para Kishimoto (2001 p.17), jogo é um termo de difícil definição devido a variedades de fenômenos e situações considerados como tal. Porém, pode ser visto como: resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras ou um objeto. É considerado também, segundo Ferreira (2010 p.20-40), uma atividade física e/ou mental que permite a socialização, obedecendo regras, visando um determinado objetivo. Além disso, tem começo, meio, fim e um provável vencedor. Conforme cita a autora, os jogos podem ser divididos em jogos motores, sensoriais e sociais de mesa.

JOGOS MOTORES

São divididos em grandes jogos, pequenos jogos, revezamento ou estafeta e jogos aquáticos

cos. Os grandes jogos oferecem a vantagem de serem realizados com elevado número de participantes. O instrutor deve ter muita técnica e firmeza, pois a disciplina pode sair do controle facilmente. Os pequenos jogos permitem a manifestação da força, a combatividade, a velocidade e a esperteza de cada grupo. Exemplo: queimada, cabo de aço, corrida dos sapatos, bola no túnel. Revezamento ou estafeta são aqueles que revezam os participantes. Embora seja um jogo de grupo, exige habilidade individual. São, na maioria, jogos de correr, combinados com saltos, giros, defesa, transporte, entre outros movimentos. Exemplo: carrinho-de-mão, troca-troca, passa o bastão, bola sinuosa. Os jogos aquáticos são aqueles realizados dentro da água, como por exemplo, o trem aquático, corrida do saci, túnel.

JOGOS SENSORIAIS

Jogos que utilizam os sentidos como elemento recreativo, visando o desenvolvimento da tensão, reação e pensamento. Exemplo: cabra-cega, bate o sino, o cachorro e o osso, passa anel.

JOGOS SOCIAIS DE MESA

São jogos realizados na mesa, mas com aspecto educativo. Exemplo: dominó, xadrez, damas, pingue-pongue, caça-letras, memória etc. Os jogos de dama e xadrez desenvolvem o raciocínio e a estratégia (Ferreira, 2010 p.20). Brinquedo é algo que só vira brinquedo pela ação de brincar, isto é, porque alguém brinca com ele (Fortuna, 2011 p.9). O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. Segundo Kishimoto (2001 p.17), estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Ao contrário, jogos como o xadrez e os de construção exigem, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras. Nas palavras de Brougère (2001 p.18-20), o brinquedo parece não ser definido por uma função precisa. Antes de tudo, trata-se de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionada às regras ou a princípios de utilização de outra natureza. Segundo o autor, o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança; além disso, é uma atividade livre, que não pode ser delimitada. Com seu valor expressivo, o brinquedo estimula a brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação (Brougère, 2001 p.40-52).

TIPOS DE BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E SUAS FINALIDADES PEDAGÓGICAS

BRINQUEDO EDUCATIVO

Para Bomtempo (1988 p. 23-40), o uso do brinquedo/jogo educativo remete-nos para a re-

levância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo apresenta papel importante para desenvolvê-la. Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o brinquedo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para sua aprendizagem e desenvolvimento (Kishimoto, 2001 p.17-19).

BRINCADEIRAS TRADICIONAIS

A brincadeira tradicional infantil ligada ao folclore, incorpora a mentalidade popular, expressando-se pela oralidade (Wajskop, 2001 p.28-30). Seus criadores são anônimos, são transmitidas de gerações a gerações, modificando-se conforme a época. De acordo com Kishimoto (2001 p.17-21) algumas preservam sua estrutura inicial, outras modificam-se recebendo novos conteúdos. Nas palavras da autora, o conhecimento dessas brincadeiras tradicionais, como pião, pipa, carrinho de rolimã, vaivém, bilboquê, além de trazer elementos de cultura, permite um amplo trabalho de aquisição de vocabulário verbal e corporal, na medida em que o contato com esses brinquedos e brincadeiras, a compreensão de suas características, a aquisição de regras e a habilidade de ensinar, permite às crianças inúmeras oportunidades de se expressarem.

BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA

É a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Nesta modalidade que entra a brincadeira com os materiais não estruturados. Acontecem quando as crianças usam, transformam objetos e materiais variados (blocos, sucatas, por exemplo) e criam produtos novos (fazendas, casinhas, engenhocas e outros). Surge com o aparecimento da linguagem e da representação, quando a criança começa a alternar os significados dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social (Macedo, 2000 p.12-14). Para o autor, a importância dessa modalidade de brincadeira justifica-se pela aquisição do símbolo. Alterando o significado de objetos, de situações, criando significados novos, se desenvolve a função simbólica, a qual garante a racionalidade ao ser humano. Brincando de faz-de-conta, a criança está aprendendo a criar símbolos (Kishimoto, 2001 p.17-18). Para os bebês, as explorações com esse tipo de material, são simbólicas. Já as crianças de 4 a 6 anos, constroem pistas de corrida com tampinhas e cápsulas de café, constroem bolos em diversas camadas com pedaços de madeira, tubos de PVA viram telefone sem fio, garrafas e latas viram instrumentos musicais (Cavicchia, 1993 p.20-25).

BRINCADEIRAS DE CONSTRUÇÃO

Os jogos de construção são de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança, conforme cita Kishimoto (2001 p.16-20). Segundo a autora, a criança construindo, transformando e destruindo, expressa seu imaginário, seus problemas, permitindo aos educadores o estímulo da imaginação infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual. Os materiais não estruturados também entram nesta modalidade de brincadeira. Potes, canos, chaves, carretéis, tampas, caixas, frascos etc. Na pedagogia, esses materiais são conhecidos como brinquedos não estruturados, justamente por não serem confeccionados com a intenção de serem brinquedos. São ótimas ferramentas de interação, além de possibilitarem o reuso de materiais, evitando a exploração de recursos naturais.

A BRINCADEIRA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), toda criança, como pessoas humanas em processo de desenvolvimento, tem liberdade para brincar, praticar esportes e divertir-se. Deve-se oferecer um ambiente favorável que proporcione tempo e materiais para que as crianças brinquem interativamente e desenvolvam sua competência social (Brock, 2001 p.4-7).

Segundo Brock (2001, p. 4-7) cita em seu artigo, a maioria dos profissionais que trabalham com a educação e o cuidado inicial de crianças pequenas ao redor do mundo concorda que brincar é importante para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar delas. Para a autora, é imprescindível que os profissionais da educação reconheçam a importância do brincar na educação, aproveitando a inclinação das crianças para aprender. Elas não fazem diferença entre “brincar” e “trabalhar” e os educadores devem tirar proveito disso. Devem oferecer ambientes ricos que promovam todos os tipos de brincadeiras (espontâneas, estruturais, imaginativas e criativas) e que lhes permitam realizar seu potencial de desenvolvimento e de bem-estar (Brougère, 2001 p.20).

De acordo com Fortuna (2011 p.10) é importante a interação da criança com o educador. Sua presença é agregadora e estimulante, uma vez que, brincando junto ele mostra como se brinca apontando as regras e, principalmente, sugerindo modos de resolução de problemas e atitudes alternativas em relação aos momentos de tensão. Ele deve intervir no brincar para estimular a atividade mental, social e psicomotora dos alunos.

Para Richter e Fronckowiak (2005 p. 39-41), os educadores precisam vencer o receio e a desconfiança que existe entre o brincar e o aprender. Segundo as autoras citam em seu artigo:

O professor receia a brincadeira, pois a alegria e a diversão provocam desvios e instauram o imprevisível do viver na realização dos planejamentos por ele antecipadamente definidos, exigindo mudanças nas rotinas escolares. Entretanto, as crianças têm nos ajudado a compreender que existe intimidade entre o lúdico e o processo laborioso de adentrar no significado das coisas. As crianças não se explicam, não se apresentam; elas brincam, elas jogam. Elas tomam decisões, enfrentam os acasos, ensaiam tentativas, repetem, rearranjam, enfim, buscam experimentar a tensão que é interrogar o mundo sem cingir imaginação e razão (Richter e Fronckowiak, 2005 p.39-41).

Na infância, o jogo tem por objetivo a formação do caráter, a adaptação social da criança no futuro e seu desenvolvimento motor. Ferreira (2010 p.18-20) cita que “... o jogo organizado e cooperativo constitui o melhor método para isso”. Para ela, apesar da restrição da liberdade, o jogo educativo é fonte eficiente de adquirir hábitos morais.

A transformação do caráter infantil passa por fases, sendo elas a imitação, a sugestão, a instrução, os prêmios e os castigos. Portanto, a influência de um instrutor, de um líder sobre a criança é muito grande (Kishimoto, 2001 p.17). A maneira de tratar, a linguagem, os gestos e atitudes, os costumes, são instrumentos formativos que poderão influenciar as atitudes das crianças. Para Ferreira (2010 p.20-21), as condições que uma atividade lúdica deve conter para ter valor construtivo e educativo, são:

- a educação deve ser um fenômeno de ação;
- o educando deve estar interessado no que está fazendo;
- a participação na atividade deve ser proporcional ao prazer que ela oferece;
- a atividade deve oferecer oportunidade para uma completa integração, oportunidade de liderança e companheirismo, autonomia.

O educador deve:

- lembrar que os ensinamentos morais do jogo/brincadeira valem mais que os técnicos;
- estudar o efeito do jogo nos jogadores, de forma individual;
- orientar a criança no sentido de ajustá-la ao meio.

Para Aufauvre (1987, p.100-110), as observações mostram que a aprendizagem através das brincadeiras e jogos é uma realidade. O processo de aprendizagem nessas práticas é constante. Além disso, também servem para acionar esse processo. Segundo a autora, essa interação intervem nos três grandes setores do desenvolvimento:

- a construção da inteligência;
- a vida emocional;
- a socialização.

A introdução do material pedagógico vai progressivamente levando ao conhecimento das atividades e dos interesses espontâneos da criança, antes mesmos que as indicações mais precisas reforcem esta abordagem (Aufauvre, 1987). Segundo Macedo et al. (2000 p.30-42), num contexto escolar, a brincadeira/jogos, também podem ser propostos com o objetivo de coletar importantes informações sobre como o sujeito pensa, para ir ao mesmo tempo, transformando o momento do jogo em um meio favorável à criação de situações que apresentem problemas a serem resolvidos. Os autores também afirmam que essas ações devem sofrer avaliações constantes, contando com a intervenção do educador para que o educando adquira, aos poucos, a possibilidade de generalizar suas conquistas no lúdico para outros âmbitos (familiar, social e escolar). Essa possibilidade

é consequência do que os jogos ensinam quando às formas de pensar e agir, características de um jogador eficiente, sendo bastante semelhantes às exigidas para realizar outras tarefas, dentre elas, as escolares. Pode-se analisar a aplicação dos conhecimentos adquiridos num contexto de brincadeiras, de acordo com Brougère (2001 p.50-60), e as contribuições do brincar sob diferentes perspectivas. Certas atitudes, como ser atento, organizado, coordenar vários pontos de vista, são fundamentais para se obter um bom desempenho ao brincar ou jogar e podem favorecer a aprendizagem na medida em que o aluno passa a ser mais participativo, cooperativo e melhor observador. Além disso, para Macedo et al. (2000 p.30-42), a ação de brincar/jogar exige realizar interpretações, classificar e operar informações, aspectos que, segundo os autores, tem uma relação direta com as demandas escolares. Como afirma Piaget,

(...) o confronto de diferentes pontos de vista, essencial ao desenvolvimento do pensamento lógico, está sempre presente no jogo, o que torna essa situação particularmente rica para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança (Piaget, 1978 p.119-120).

METODOLOGIA E MATERIAIS UTILIZADOS

Como foi mencionado, além de levantamento bibliográfico, a fim de destacar a importância da brincadeira com esses materiais e embasar o trabalho, foram realizadas observações e registros num Centro de Educação Infantil (CEI) do município de São Paulo (zona Sul). Os registros foram feitos por meio de fotos e anotações. Foram coletados no período de abril a junho de 2019. Com o intuito de reaproveitar materiais e explorar a curiosidade de bebês de até um ano e meio, foram propostos trabalhos com objetos não estruturados, toda semana. Ora reaproveitados para criar outros objetos (chocalhos, por exemplo), ora em sua condição original (potes, latas, tampas coloridas, cones de linhas etc.). As observações do trabalho foram feitas de forma simples, reparando no modo como as crianças se apropriavam dos brinquedos, como era a interação entre elas, quais suas preferências e qual a relevância dos não estruturados para os pequenos, bem como em seu desenvolvimento. As crianças ficavam um certo tempo em contato com esses materiais, que depois eram trocados por outros. Foram utilizados diversos objetos, tais como cones, potes de sorvete, de lenços umedecidos, tampas coloridas, fitas coloridas, garrafas PET, utensílios de cozinha, rolos e caixas de papelão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos estudos mostram a eficiência do lúdico no desenvolvimento de aspectos fundamentais (concentração, raciocínio, reflexão, autonomia, socialização, afetividade, organização, trabalho em equipe etc.) para um melhor desempenho do indivíduo no decorrer de sua vida. Como foi citado nos referenciais teóricos, o lúdico estimula o surgimento e o desempenho de competências e habilidades.

Por contemplar as várias formas de representação da criança, suas inteligências múltiplas, a brincadeira contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. Na escola, não é diferente. Também é uma ferramenta pedagógica que contextualiza o indivíduo, permitindo

um aprendizado abrangente e significativo. Portanto, o presente trabalho comprova as implicações positivas do brincar/jogar no desenvolvimento cognitivo, social, psicológico/emocional e motor do indivíduo. Atrelado ao lúdico, estão também os brinquedos não estruturados, através dos quais, as crianças são capazes de ressignificar e transformar objetos do cotidiano, vivenciando ricas experiências de aprendizado. Observou-se claramente esse comportamento durante as observações feitas no período deste projeto. O acompanhamento mostrou também o quanto as crianças se mostraram interessadas em explorar esses materiais, aprimorando seu aprendizado, criatividade, imaginação, interações, contribuindo para seu pleno desenvolvimento. Nos momentos em que elas eram colocadas com os brinquedos industrializados, percebeu-se que brincavam pouco tempo com eles, partindo logo para aqueles não estruturados. Comprovou-se a grande relevância que esses materiais têm no desenvolvimento dos pequenos como um todo, já que as crianças puderam criar, imitar, explorar de inúmeras formas o mesmo objeto etc.

O trabalho também abriu portas para pesquisas futuras, no sentido de um consumo mais sustentável. A partir do momento em que reaproveitamos (as embalagens geradas nas próprias instituições de Ed. Infantil, por exemplo), poupamos o uso indiscriminado de nossos recursos naturais. Alguns brinquedos foram criados com os próprios potes de lenços umedecidos. Além disso, comprovou-se que as crianças adoram esses tipos de materiais, uma vez que podem ressignificá-los o tempo todo. Segundo Oliveira (1990 p.10-11), o brinquedo simbólico permite que as crianças descubram por si mesmas os conhecimentos que são indispensáveis a elas, sendo assim, estimuladas à pesquisa, às investigações. Ao manipular esses objetos, as crianças levantam hipóteses para a resolução de problemas, utilizando-se de seus conhecimentos prévios para chegar às descobertas.

REFERÊNCIAS

AUFAUVRE, Marie-Renée. **Aprender a brincar, aprender a viver**. São Paulo: Editora Manole LTDA, 1987.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As crianças, o brincar e o currículo na educação infantil**. *Revista Pátio, educação infantil*. São Paulo: Grupo A editora, 2011, n°27, abril-junho, pp. 36-38.

BOMTEMPO, Edda. **Brinquedo, linguagem e desenvolvimento. Pré-textos de alfabetização escolar: algumas fronteiras do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 1998, vol. 2, pp. 23-40.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Bernardo do Campo, SP, outubro, 2000.

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

BROCK, Avril. **A importância do brincar na infância**. Revista Pátio, educação infantil. São Paulo: Grupo A editora, 2011, nº27, abril-junho, pp. 4-7.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. **O cotidiano da creche: um projeto pedagógico**. São Paulo: Loyola, 1993.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, Vanja. **Educação física, recreação, jogos e desportos**. Rio de Janeiro: Sprint, 2010.

FORTUNA, Tânia Ramos. **O lugar do brincar na educação infantil**. Revista Pátio, educação infantil. São Paulo: Grupo A editora, 2011, nº 27, abril-junho, pp. 8-10.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MACEDO, Lino de. PETTY, Ana Lúcia Sícole; PASSOS, Norimar Christe. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Ideia, cotidiano da pré-escola**. São Paulo: FDE, 1990.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RICHTER, Sandra; FRONCKOWIAK, Ângela. **A tensão lúdica entre brincar e aprender na infância. Revista Pátio, educação infantil.** São Paulo: Grupo A editora, 2011, n.º 27, abril-junho, pp. 39-41.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil.** São Paulo: SME/COPEL, 2019.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 2001.

A PEDOFILIA NA INTERNET E SEU COMBATE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA



ELIANE BATISTA SOUZA

Graduação em Bacharel em Administração pela Faculdade de Administração e Ciências Contábeis Luzwell(1999); Em Educação Artística pela Universidade Guarulhos(2009); Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2010); Especialista em Arteterapia Escolar, pela Universidade Santo Amaro (2018); Professora de Ensino Infantil e Fundamental I, No Cemei São Miguel.

RESUMO

Quando se fala de pedofilia é algo bastante grave, e sim os criminosos virtuais estão sempre atentos, tentando se aproveitar da internet, que conecta o mundo para induzir nossas crianças que por sua vez essa relação com pessoas de diversos lugares, potencializando ainda mais essa comunicação. Porém, com a tecnologia cada vez mais potente, hoje é possível rastrear esses meios de comunicação, e incriminar os responsáveis pelos seus atos. Os responsáveis do menor é preciso ficar atento ao uso dessa tecnologia, estreitando os cuidados para evitar tais situações de risco.

PALAVRAS-CHAVE: Pedofilia; Legislação; Brasileira; Crimes; Cibernéticos.

INTRODUÇÃO

As interações online estão muito presentes no nosso cotidiano, principalmente na vida das crianças e adolescentes, onde a comunicação com pessoas de diversos lugares são cada vez mais facilitadas. Com isso, a relação de um adulto desconhecido e uma criança não é complicada, seja através de conversas com segundas intenções ou até mesmo vídeos publicados em plataformas com acesso restrito, assim que ocorre a pedofilia na internet.

Segundo a Organização Mundial da Saúde a pedofilia é considerada uma Parafilia, ou seja, um distúrbio de preferência sexual que tem como características fantasias, anseios ou comportamentos sexuais habitual e com intensidade que podem envolver objetos, pessoas ou atividades que atinge o indivíduo ou socialmente ou psicologicamente. Já para a legislação brasileira, é considerada um crime previsto nos artigos 240 e 241 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Com o uso da Internet ela fica mascarada através de comentários ou perfis anônimos, que atinge diretamente a ingenuidade da criança, onde muitas são convencidas a mostrar seu corpo ou são abusadas constantemente para gerar conteúdos para esses pedófilos.

É notório que o Brasil ainda é precário neste quesito, pois somente em julho de 1990, que a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ocorreu, e foi um grande avanço na proteção dos menores. Mesmo com toda essa proteção vigente no sistema legal brasileiro, em 2010, o país estava na quarta posição do ranking da INTERPOL, como um dos principais países que divulgam materiais de pedofilia na internet, apesar de todo esse tempo, ainda é constado na lista, afirma a revista online O TEMPO. Esses fatos denuncia a falta de combate à pedofilia, e como estamos atrasados em solucionar este problema. Pois, cabe também a sociedade prevenir a pedofilia, denunciando as autoridades para protegermos nossas crianças, e garantindo a elas um futuro seguro.

Com o objetivo de compreender a pedofilia e seu combate na legislação brasileira, foi desenvolvido esse artigo, que visa trazer como pauta para discussão social, a importância da prevenção da pedofilia.

COMO OS PEDÓFILOS AGEM

Com a evolução das redes sociais o acesso fácil, possibilitou a entrada de crianças nessas plataformas. Tais criminosos agem de maneira sutil, onde muitas vezes passam despercebidos pelos pais e responsáveis das crianças, utilizando técnicas cada vez mais avançadas para evitar serem descobertos.

Para criar uma conta em qualquer rede social é necessário inserir dados pessoais, entretanto, a própria pessoa que está cadastrando e que completa as informações pode omitir ou criar dados irreais, como forjar nome, data de nascimento, localização e outras informações. Dessa forma, a criação de perfis ‘fakes’ aumentou os casos de aliciamento de menores.

Para entrar em contato com a vítima é simples, principalmente utilizando esses perfis, pois esses criminosos abusam da inocência da criança para se aproximar. Descobrem gostos dos jovens e utiliza como artimanhas para ter uma maior intimidade com a mesma fazendo que com o tempo a vítima se sinta confortável em compartilhar informações cada vez mais pessoais e até mesmo fotos íntimas.

A forma mais utilizada pelos pedófilos é através de conteúdos publicados em sites especializados em comercializar materiais com pornografia infantil. Segundo o Domingo Espetacular – programa televisivo da Record TV - a Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos registrou no ano de 2019 mais de 48 mil denúncias sobre pornografia infantil em mais de 25 mil páginas diferentes, estes conteúdos são acessados majoritariamente por homens e na Dark Web. Que consiste em um servidor que reúne redes de internet disponíveis que só acessa com ferramentas, configurações ou autorização específica que garante um maior anonimato para o usuário, se tornando assim um campo fértil para estes criminosos.

Como o acesso a materiais libidinosos e ilícitos é dificultado, muitos se especializaram com ferramentas e softwares que fornece uma ação com menos rastros para dificultar a ação da polícia, das autoridades responsáveis.

ASPECTOS LEGAIS DA PEDOFILIA NA INTERNET

Considerado um crime hediondo – segundo o Ministério Público são crimes inafiançáveis e insuscetíveis de graça, não há possibilidade de liberdade provisória, indulto ou anistia - a pedofilia é tratada com muito rigor na nossa constituição. Segundo a legislação brasileira vigente, a pedofilia se encontra em diversas literaturas legais, como a própria Constituição Federal de 1988, o estatuto da criança e do adolescente (ECA) e outros tratados.

A Constituição Federal de 1988, estabeleceu no parágrafo 4 do artigo 227, que crimes sexuais contra menores será punido severamente.

§ 4º - A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente.

Já na lei 11.829/2008 - que alterou a lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 do estatuto da criança e do adolescente, para melhorar o combate à pedofilia. Essa mudança teve como objetivo aprimorar o combate da produção, venda, disponibilização e divulgação de materiais pornográficos envolvendo crianças com uma punição mais severas para esses delitos. Isto está situado no artigo 241-A.

Art. 241-A. Oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, distribuir, publicar ou divulgar por qualquer meio, inclusive por meio de sistema de informática ou telemático, fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente: (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

Pena – reclusão, de 3 (três) a 6 (seis) anos, e multa. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

§ 1º Nas mesmas penas incorre quem: (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

I – assegura os meios ou serviços para o armazenamento das fotografias, cenas ou imagens de que trata o caput deste artigo; (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

II – Assegura, por qualquer meio, o acesso por rede de computadores às fotografias, cenas ou imagens de que trata o caput deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

§ 2º As condutas tipificadas nos incisos I e II do § 1º deste artigo são puníveis quando o responsável legal pela prestação do serviço, oficialmente notificado, deixa de desabilitar o acesso ao conteúdo ilícito de que trata o caput deste artigo.

O marco civil da internet, uma norma legal que estabelece direitos, deveres, garantias e princípios para os usuários da rede no Brasil, também prevê a responsabilidade para os provedores de serviço de internet em relação à hospedagem de conteúdos ilícitos e prejudiciais em suas plataformas.

Art. 29. O usuário terá a opção de livre escolha na utilização de programa de computador em seu terminal para exercício do controle parental de conteúdo entendido por ele como impróprio a seus filhos menores, desde que respeitados os princípios desta Lei e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente.

Parágrafo único. Cabe ao poder público, em conjunto com os provedores de conexão e de aplicações de internet e a sociedade civil, promover a educação e fornecer informações so-

bre o uso dos programas de computador previstos no caput, bem como para a definição de boas práticas para a inclusão digital de crianças e adolescentes.

As penas e sanções legalmente cabíveis para a pedofilia virtual são severas e incluem multas e prisão, prevista em cada artigo, podendo variar de acordo com a gravidade do delito e números de vítimas.

INVESTIGAÇÕES POLICIAIS DE PEDOFILIA NA INTERNET

Os crimes cibernéticos podem ocorrer de qualquer local, basta o criminoso se conecta em uma rede. Por esse motivo, as investigações são uma tarefa difícil, já que a internet facilita prática e a omissão desses crimes e para a solução e prevenção é necessário a utilização de profissionais capacitados.

No Brasil, a Polícia utiliza diversos meios para as investigações, como a infiltração de polícias, operações de busca e apreensão e trabalha junto com empresas privadas para diminuir a pedofilia na internet.

Segundo Wendt (2013), ele constata que a primeira fase da investigação é a técnica, onde o objetivo é a localização do dispositivo ou computador utilizado para a prática dos delitos. Durante essa fase, também é recolhido o depoimento da vítima e a compreensão dos fatos acontecidos virtualmente, proteção à vítima e orientação para a preservação do material comprobatório, inicia o processo de recolhimento de provas online e a iniciação para a coleta de dados na rede mundial de computadores, tais como: possíveis autores, origem dos delitos, e-mails, registros e hospedagens de domínios. Formalizam as provas coletadas entregam ao Poder Judiciário para autorizar a quebra de informações privadas.

Como afirma Wendt (2013, p. 53-54)

A partir da identificação e localização do computador que permitiu a conexão e o acesso criminoso na internet surge a denominada fase de campo, quando há necessidade de deslocamento de agentes policiais para realização de diligências com o intuito de promover o reconhecimento operacional no local. Essa diligência deverá ocorrer sempre de maneira discreta, pois poderá haver a necessidade de solicitar uma medida processual penal cautelar, em regra a representação para que o Poder Judiciário conceda o mandado de busca e apreensão. Ela ocorrerá de imediato nos casos de identificar o endereço que corresponda a uma residência e/ou rede não corporativa.

No território brasileiro foi implementado outras maneiras de combate a crimes cibernéticos, como a criação de divisões especializadas em cibercrimes. Essa atividade policial ocorre tanto de modo off-line quanto online, sendo uma função da Polícia Federal ou Civil.

INVESTIGAÇÃO POR MEIO DE INFILTRAÇÃO DE AGENTES POLICIAIS

Com a democratização do uso de internet, as conexões foram facilitadas com o passar do tempo, isso inclui também os delitos virtuais. Em razão disso, atualizar o modo de investigação foi imprescindível.

A polícia brasileira criou métodos de investigações, como a utilização de agentes especializados infiltrados nos sistemas que ocorrem o fornecimento de materiais ilícitos. Essa infiltração permite que o policial se disfarce online para descobrir os registros não autorizados da intimidade sexual e de divulgação de cenas de sexo ou pornografia sem consentimento da vítima ou até mesmo cenas de estupro.

Esse método investigativo é previsto na Lei 13.441/2017, que permite que a polícia trabalhe com infiltrações e definiu normas, por exemplo que esse modelo de investigar só é permitido com autorização judicial fundamentada com provas irrefutáveis que permitam a policial se infiltrar na internet para investigar crimes contra a liberdade sexual de crianças e adolescentes.

Ainda nesse contexto, os acordos internacionais, ratificado pelo Brasil para favorecem o compartilhamento de informações e assistência para prevenções de crimes contra a integridade infantil. Nesse sentido Domingos (2017, p. 247-248), afirma

Nos delitos cibernéticos de disseminação de pornografia infantil via web, é comum que no bojo dessas investigações em determinado país sejam identificados IP's e dados de conexão utilizados na prática criminosa de usuários de Internet pertencentes a outro país. Situação em que a polícia desse país e envia as informações para o país onde os IP's identificados são alocados para que as investigações sejam desenvolvidas com relação às imagens e vídeos disseminados a partir desse local, tanto por ser de atribuição do país investigar e processar os delitos cometidos a partir de seu próprio território, quanto por ser mais provável que o criminoso seja identificado no local de onde disseminou as imagens e vídeos. Nesses casos, em que há a troca pelas autoridades competentes de diferentes estados de informações relevantes às investigações que ocorre em geral por intermédio da INTERPOL, há a presunção de regularidade na obtenção e transmissão de tais informações conforme a legislação do país de origem. No entanto, afigura-se prudente que os investigadores submetam a prova ao Judiciário para validação e autorização de uso.

No Brasil, a adoção desse método trouxe inovações para o combate de pedofilia no país. Ao utilizar esses métodos de investigações a polícia brasileira conseguiu burlar sites da internet obscura que forneciam anonimatos e não rastreavam os endereços IP's, identificaram mais de 90 usuários que acessaram e compartilharam tais conteúdos. Isso demonstra um avanço significativa nas investigações da Polícia de modo online.

PREVENÇÃO DA PEDOFILIA NA INTERNET

A pedofilia é um problema grave que afeta psicologicamente a vítima e a família, por isso, prevenir é imprescindível, e é dever de todos assegurar a proteção dos menores.

Existem algumas recomendações para facilitar a prevenção desse crime, que são, criar um diálogo saudável com a criança onde ela se sinta confortável e acolhida para conversar; monitorar o uso da internet e os conteúdos visualizados pela criança nas redes sociais, principalmente os chats de aplicativos; utilizar softwares de controle parental para bloquear sites e conteúdos inadequados para os menores; educar a criança afim de que não exponha informações privadas na internet; denunciar casos de pedofilia as autoridades competentes; é dever também dos órgãos públicos e instituições de ensino divulgar materiais com intuito de prevenir a pedofilia e educar os pais e responsáveis das crianças e as próprias crianças sobre os perigos das redes sociais para a erradicação desse mal da sociedade.

Para enfim acabarmos com esse mal, é necessário a junção de todos para combater a pedofilia tanto na internet quanto na vida real e a única forma disso acontecer é a prevenção. Cuidemos de nossas crianças elas são o futuro da nossa nação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedofilia é um transtorno mental que se enquadra como uma parafilia, porém mesmo sendo uma doença, acima de tudo é um crime contra a integridade de crianças e adolescentes. Por isso é necessário a intervenção legal, como a criação de normas que visam a proteção dos menores como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a própria constituição federal que assegurar que todos os crimes sexuais com crianças serão punidos severamente.

Os criminosos se aproveitam da ingenuidade da criança para se satisfazerem e utilizam a Internet como meio para que isso aconteça. Um exemplo, é a utilização de sites obscuros, como a Dark Web para acessar e compartilhar tais conteúdos e não serem rastreados.

Nesse contexto a investigação policial é de extrema importância para o combate da pedofilia. Onde a polícia brasileira utiliza métodos especializados, como a própria infiltração, para rastrear e apreender os usuários que fomentam a produção de conteúdos sexuais com crianças. A polícia usa softwares e profissionais capacitados para burlar o anonimato desses sites e diminuir a pedofilia.

Além disso, a melhor forma de erradicar a pedofilia é através da prevenção e a responsabilidade é da sociedade, órgãos governamentais, educadores e responsáveis legais dos menores devem ajudar a combater esse mal, sejam educando as crianças sobre os perigos presentes nas redes sociais como denunciando casos de pedofilia online para as autoridades competentes. Só dessa maneira conseguiremos proteger o maior bem da sociedade, as crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

Brasil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. Lei nº 11.829, de 25 de novembro de 2008. Altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, para aprimorar o combate à produção, venda e distribuição de pornografia infantil, bem como criminalizar a aquisição e a posse de tal material e outras condutas relacionadas à pedofilia na internet. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11829.htm. Acesso 06 mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso 08 ago.2023.

BRASIL. Lei nº 13.441, de 08 de maio de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13441.htm. Acesso 05 set. 2023.

Crime hediondo - Conselho Nacional do Ministério Público. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/institucional/476-glossario/8190-crime-hediondo#:~:text=S%C3%A3o%20considerados%20hediondos%3A%20tortura%3B%20tr%C3%A1fico,na%20forma%20qualificada%3B%20estupro%3B%20atentado>. Acesso 23 ago. 2023.

DOMINGOS, F. T. S. **A obtenção das provas digitais na investigação dos delitos de violência e exploração sexual infantil online.** In SILVA, Ângelo Roberto Ilha da (Org.). Crimes Cibernéticos. Porto Alegre: Livraria do Advogado. 2017

ESPETACULAR, D. **Domingo Espetacular revela os bastidores do combate à pedofilia na internet no Brasil.** YouTube, 26 jul. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bzmw5LxzCRU&ab_channel=DomingoEspetacular. Acesso 19 abr.2023

Opinião - A questão da pedofilia. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=300052>. Acesso 12 jul. 2023.

O TEMPO. País é o quarto que mais divulga pedofilia na internet, afirma PF. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/brasil/pais-e-o-quarto-que-mais-divulgapedofilia-na-internet-afirma-pf-1.366119>. Acesso 7 jun. 2023.

WENDT, Emerson. **Crimes Cibernéticos: ameaças e procedimentos de investigação/** Emerson Wendt; Higor Vinicius Nogueira Jorge. -2. Ed. – Rio de Janeiro: Brasport,2013.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA BNCC



FRANCISCA FRANCINEIDE BERNARDO FERREIRA

Graduada em Pedagogia com habilitação em Administração escolar pela Faculdade Osvaldo Cruz 1999; e Supervisão escolar pela Universidade Uninove, 2002; professora de educação infantil Emei Parada de Taipas.

RESUMO

O presente estudo de cunho bibliográfico visa refletir o processo que se dá no processo de aprendizagem por intermédio das brincadeiras preconizadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A BNCC apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças no segmento da Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Portanto, o brincar engloba todos os demais direitos elencados na base e que na escola deve ter intencionalidade educativa. Brincando, a criança se expressa, conhece a si mesma e ao outro, resolve conflitos e explora o ambiente no qual está inserida. Cabe a professor organizar momentos dirigidos do brincar em sua rotina com objetivos claros, para que a criança possa desenvolver habilidades específicas como coordenação motora, orientação espacial, ritmo, equilíbrio, organização temporal e desenvolver a linguagem como forma de comunicação. Os alunos desenvolvem a autonomia por meio das escolhas do que quer com a percepção de suas habilidades e limitações para uma ou outra ação, para interagir e propor brincadeiras, podendo desenvolver a oralidade, argumentação, a criatividade, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Ludopedagogia; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Por meio da brincadeira a criança se desenvolve e vai fazendo a experiência do aprendizado neste universo. É inerente a criança a aprendizagem por meio da brincadeira, isso se inicia em casa e a Escola tem a função de ampliar essas aprendizagens, ampliar o desenvolvimento por meio da brincadeira.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC tem dois eixos norteadores que são as brincadeiras e as interações. Esses eixos norteadores se dividem em seis direitos de aprendizagem: o brincar, o conviver, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se.

Quando nos reportamos a brincadeiras já vamos vendo todos esses direitos garantidos desde que a brincadeira seja executada no ambiente escolar. A brincadeira é a essência da criança, sendo a essência da criança não há processo educativo na Educação Infantil sem trazer o brincar como eixo norteador primordial de qualquer atividade nesse segmento da educação básica.

As crianças a partir do momento em que acordam, elas dão início a atividade lúdica. Durante o dia, sendo a essência da criança a brincadeira, cabe à educação assumir o papel intencional em trazer as brincadeiras para todas as ações pedagógicas, as ações educativas que a escola desenvolve.

O educador ao planejar e possibilitar e possibilitar situações de brincadeiras se está considerando o que a criança traz de essência e isso é colocado de forma intencional para desenvolver as habilidades e competências a partir das brincadeiras com as crianças no cotidiano em que serão feitas as descobertas e o aprendizado se dará de forma prazerosa e lúdica.

Por meio das brincadeiras a criança desenvolve o vocabulário, ela tem a possibilidade de manifestar como está naquele dia o seu desenvolvimento emocional, ela irá nomear os objetos, nomeará as pessoas, então, existem muitas possibilidades de aprendizagem.

O professor ao manifestar a intencionalidade precisará planejar as brincadeiras com objetivos específicos a serem alcançados, ou seja, essas brincadeiras precisam ser planejadas dentro da rotina das crianças na escola pelo professor de Educação Infantil.

BRINCADEIRA NO APRENDIZADO

Dos instrumentos metodológicos utilizados na Educação Infantil um dos principais é a observação, logo, o professor intencionalmente observa o desenvolvimento da turma nos aspectos gerais e também no individual que possibilitará traçar os objetivos que se quer alcançar com as crianças naquela classe.

O planejamento de uma brincadeira mais livre irá possibilitar que as crianças tenham condições de participação maior com autonomia que é referendada pela Kishimoto (2011) em que afirma que não há brincadeira se não houver escolha por parte da criança. A brincadeira tem o seu aspecto livre e se diferencia de acordo com a cultura, de acordo com determinado contexto.

O brincar é considerado um ato social. Socialmente a criança vai se organizando e vai possibilitando o desenvolvimento do pensamento e das linguagens por meio da brincadeira. Quando o professor faz o planejamento e propõe a brincadeira livre ou dirigida que pode ser uma brincadeira com regras, um jogo simbólico que deve estar de acordo com o planejamento e com o que se quer desenvolver com o grupo de alunos ou especificamente com determinadas crianças.

parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais e é nesse ponto que iremos focar (BRASIL, 2017, p. 36).

É de fundamental importância que a Escola tenha momento de brincadeiras dirigidas e de brincadeiras livres, mas independente da característica livre ou dirigida a intenção e o olhar precisam estar focados para garantir que aquele momento se transforme em objeto de ensino e em uma possibilidade ideal de aprendizagem.

É importante ter esses momentos livres ou dirigidos em que as crianças irão brincar. Isso é impossível de realizar a observação de trinta crianças em uma sala de aula. Isso é possível por meio de planejamento diário ou semanal em que se prioriza um determinado grupo de crianças em que o professor irá fazer a observação em determinada brincadeira em que os alunos daquele grupo serão objeto de observação em que um registro será feito sobre o que for observado.

Um exemplo disso é levar as crianças para o parque que se transformará em um ambiente esplêndido e altamente propício para a observação e de grandes possibilidades de aprendizagem para as crianças que estão se interrelacionando umas com as outras convivendo se tornando um espaço de troca de conhecimentos e é lá que o professor deverá ter o seu olhar focado.

As brincadeiras estão organizadas em um planejamento em toda ação escolar da Educação Infantil e aí não tem fórmula pronta e nem receita mágica uma vez que não dá para olhar todos os alunos ao mesmo tempo. É importante focar em quais crianças será focado e será realizada a observação em uma prática em que todas estão brincando, mas que algumas estão sendo observadas de forma mais sistematizada em determinado dia ou em determinada semana.

Para esse tipo de situação o Registro Individual ajuda muito no processo de aprendizado da criança. No entanto, não há processo de ensino e não desenvolvimento de aprendizagem se não houver a documentação e esses registros ou esse registro precisam ser de forma reflexiva de como se vê o aluno e as possibilidades de intervenção nos diferentes momentos em que a rotina escolar se concretiza.

A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2017, p. 41).

O desafio na educação está no fato de efetuar o registro aliando à tecnologia que está aí e não pode ser desconsiderada e que facilita muito a vida do professor em sua regência em sala de aula e pode se tornar uma aliada para esse tipo de ação em que o professor fará a sua observação no campo do aprendizado do aluno. Existe o Google Fala, existem aplicativos que transformam fala em texto, existe a possibilidade de fotografar o processo do aluno, desde que o uso da imagem seja autorizado pelos pais e/ou responsáveis em que o professor pode avaliar as interações deste ou daquele aluno(a).

Portanto, é possível a utilização de diferentes linguagens para estarem aliadas ao processo de ensino e que facilita a observação e o posterior registro feito pelo professor sobre as situações

em que o(a) aluno(a) está sendo avaliado, observado e está se tornando objeto de estudo.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC preconiza a criança do século XXI que apresentem possibilidades variadas em relação à tecnologia, ao conhecimento científico, à possibilidade de se comunicar e de argumentar, então, com essa criança é insuficiente o giz e a lousa, para essa criança é necessário propostas mais ousadas que podem vir a se constituir em um processo de apreciação artística trazendo para uma brincadeira ou uma atividade simbólica, um jogo simbólico. O importante é não ter medo e deixar a tecnologia nas mãos dos alunos que eles sabem como fazer o uso correto dessas tecnologias.

A brincadeira de papéis influencia decisivamente o desenvolvimento global da criança. Ao brincar, ela aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os processos internos se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos e assim sucessivamente. Portanto, as brincadeiras infantis destacam-se no vasto campo social que circunscreve a vida da criança e que representa a base do desenvolvimento de todos os atributos e propriedades humanas (DUARTE, 2006, p. 39).

Nessa breve reflexão foram contempladas várias competências gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que é a questão midiática, as interações, a empatia, o conhecimento, relacionamento que precisam serem planejadas intencionalmente pelo professor não para isso, mas incluída dentro de um planejamento das demais ações na Educação Infantil que se dão no campo da experiência e que são desenvolvidos esses direitos das crianças de brincar no processo de aprendizado.

IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Existem muitos estudos referentes ao brincar na Educação Infantil e também há muitas controvérsias. A Educação Infantil por muito tempo foi tratada de forma pejorativa, até pouco tempo se falava ou se referia a Educação Infantil ao “Parquinho”.

O brincar na Educação Infantil é natural uma vez que em todas as culturas, é inerente, é essencial a cultura da criança a brincadeira. Portanto, a brincadeira tem um aspecto natural e um aspecto cultural e social. A criança brinca de acordo de uma cultura específica do local e nesse sentido temos uma variedade com uma riqueza muito grande no território nacional.

A criança tem um aspecto que é aprendido, se ela tem um aspecto a ser aprendido o professor precisa ensinar, intervir. Quando se fala dos direitos de aprendizagem, especificamente o direito ao brincar que vai aliado aos demais possibilitar a aprendizagem, a criança tem o direito da convivência e o direito da participação.

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

A brincadeira é o momento em que a criança vai conversar, vai desenvolver a empatia, a capacidade que a criança desenvolve de aprender, o problema é como os pais, professores, gestores,

profissionais da educação podem trazer essas capacidades e as competências que as crianças tem possibilidade de desenvolver para a nossa prática pedagógica, para o nosso projeto educativo.

A intenção se torna de extrema relevância, não é o fato de a criança ter condições de manipular o celular, um recurso tecnológico que ele tem a compreensão de estar manipulando um aparelho tecnológico.

A brincadeira é importante mas tem o aspecto que precisa ser ensinado e o professor é o parceiro, o adulto, o mediador mais experiente, isso pode ser alternado, ora as crianças brincam nos agrupamentos que são produtivos e intencionalmente planejado pelo professor, ora em agrupamento livres que eles mesmo se organizam tendo em vista que o professor precisa estar atento de que naquele exato momento está sendo produzido o ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Infantil. Esse processo é intencional e precisa ser ensinado em determinados momentos.

Existem muitos estudos sobre a importância da brincadeira livre e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC reforça a importância do brincar na Educação Infantil que poderão ser de forma livre ou de forma dirigida de acordo com o planejamento que o professor faz para determinada classe para determinado grupo de crianças.

A partir desse princípio de que o brincar é uma prática cultural de construção de conhecimentos na infância, defendemos que as práticas de alfabetização na perspectiva do letramento levem em conta que a brincadeira é uma prática cultural e histórica, dotada de múltiplas significações, que permite à criança a assimilação de conhecimento sobre a língua, suas formas de organização e seus usos sociais (LOPES, 2011, p. 13).

O momento da brincadeira é livre para a criança, mas não pode ser pensamento em um momento determinado no campo de experiência dando oportunidades e possibilidades para que as crianças possam se desenvolver e aprender que pode se concretizar a partir de um plano específico, ou a partir de materiais ou recursos que as crianças irão utilizar para o ensino e aprendizagem e em momentos em que todos os profissionais da educação pensam em todos os espaços que existem na Escola.

Os diferentes espaços na Escola devem ser organizados para que os alunos possam ter condições e possibilidades de aprender com oportunidades variadas uma vez que, a educação vai se desenvolvendo ao longo da vida que se inicia antes da Educação Infantil no seio familiar com a mãe, com o pai, com os irmãos, com os familiares.

A brincadeira é uma atividade psicológica, cultural, social, retrata o contexto em que a criança faz a experiência do brincar, do amar, do respeitar, da superação de conflitos. Por meio da brincadeira a criança se relaciona com as pessoas, com a cultura, com o mundo.

[...] a brincadeira de papéis sociais não é uma atividade natural e espontânea, mas profundamente marcada pelas condições objetivas de vida da criança. Na qualidade de atividade principal, encerra relações com o mundo, o estabelecimento de relações próprias com a cultura e com as pessoas, contendo em sua essência a unidade dialética indivíduo/sociedade. Toda brincadeira é, ao mesmo tempo, uma atividade da criança, uma expressão de si, e igualmente um aspecto das relações sociais, uma expressão de condições objetivas de ação e desenvolvimento (MARTINS, 2006, p. 48).

Portanto, a brincadeira é livre para a criança e o professor precisará dispor de um planejamento muito bem focado para não se perder as oportunidades que se tem de ensinar em que a

observação é um momento de extrema riqueza em que as relações das crianças são observadas e registradas para uma retomada posterior com possibilidades de intervenções no processo de aprendizagem com as crianças.

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma ca ada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum (VYGOTSKY, 2008a, p. 38).

É necessário ao professor interpretar os silêncios, observar as relações que vão se estabelecendo entre as crianças, as crianças que estão mais distantes, as crianças que estão mais próximas, a administração dos conflitos que vão surgindo e que tendem a aparecer nestes momentos, muitas vezes a criança não sabe como resolver determinadas situações, por exemplo, quando duas crianças querem o mesmo brinquedo para brincar, o professor precisa intervir ensinando as crianças a resolver os conflitos e aprender a dividir um brinquedo, um espaço, um amigo usando o argumento, ensinar a partilhar que se tornam competências importantíssimas que podem ser desenvolvidas por meio das brincadeiras.

As brincadeiras são mais do que atividades de relaxamento ou desgaste de energia excedente que podem acarretar em muitos benefícios para o seu desenvolvimento. Portanto, a brincadeira é elemento da cultura humana essencial no processo de formação e educação da criança.

Todas as propostas de brincadeiras, devem ser entendidas como intervenções práticas, problematizadas e comentadas - antes, durante e depois a sua execução - com a mediação realizada, para que a criança entenda, a mediação realizada por parte da docência pense suas próximas propostas.

A prática pedagógica quando se utiliza do recurso do brincar, do lúdico, pode repetir várias vezes as brincadeiras realizadas ao longo do ano e, se necessário pode fazer alterações para que as brincadeiras se tornem cada vez mais complexas e desafiadoras para as crianças, com o intuito de que elas avancem ainda mais o seu desenvolvimento sócio, cognitivo, físico, motor e emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante termos presente como as brincadeiras são concretizadas nos espaços da escola, seja em sala de aula ou nos espaços coletivos em que o professor deve garantir o acesso aos brinquedos, mas também que possam organizá-los ao final do ato de brincar que precisa ser desenvolvida com as crianças e precisa ser ensinada.

As Escolas estão se preocupando com a aprendizagem das crianças no século XXI em brinquedos que não reforcem um modelo exclusivo para não gerar estereótipos, brinquedos que servem tanto para meninos como para meninas, termos bonecas negras e brancas, meninos e meninas e tudo isso vai de encontro a organização do material que será utilizado pelas crianças no ato de brincar ensino na atitude de conservação que precisa e deve ser ensinado como um objetivo atitudinal para as crianças quando se oferece um brinquedo para a turma.

Refletir sobre o ato de brincar na Educação Infantil é pensar na essência, ou seja, para a criança não há outra característica para aprender a não ser por meio das brincadeiras que possibilitam o desenvolvimento do pensamento e das diferentes linguagens que as crianças desenvolvem.

Vamos brincar, vamos brincar juntos, o professor pode e deve brincar com os alunos, sentar no chão, discutir, fazer uma jogada, jogar com eles, brincar com as crianças e em alguns momentos fazer a troca de papéis e sempre observar essas brincadeiras, isso é possível e é dessa forma que as crianças aprendem e apreendem o mundo a sua volta e vão fazendo as transformações e estabelecendo novas relações com novas descobertas e é dessa forma que vamos percebendo o conhecimento sendo construído na Educação Infantil.

Articular a teoria e a prática no cotidiano educacional de qualquer instituição não é tarefa fácil para o professor atuante. Não se pode ensinar qualquer coisa para a criança sem levar em consideração sua idade. É preciso garantir o desenvolvimento infantil mediando o conhecimento de acordo com o estágio em que se encontra a criança, oferecer-lhe aquilo que a ajuda, ao máximo, o seu processo de humanização, nesse caso, a brincadeira.

REFERÊNCIAS

ANDRADE C. M. R. J. de. **Vamos dar a Meia-Volta, Volta e Meia Vamos Dar: O Brincar na Creche.** In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (Org.). **Educação Infantil: Muitos Olhares.** São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final.** Brasília, DF, 2017.

CERISARA, A. B. **Educar e Cuidar: Por onde anda a Educação Infantil?** Perspectiva, Florianópolis, V. 17, Número Especial, jul./dez., 1999.

DUARTE, Newton. (Org.). **Brincadeira de Papéis Sociais na Educação Infantil.** Contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo, 2006.

HADDAD, L. **Políticas Integradas de Educação e Cuidado Infantil: Desafios, Armadilhas e Possibilidades.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, V. 36, Nº 129, set./dez., 2006.

HORN, M. G. S. **Sabores, Cores, Sons, Aromas: A Organização dos Espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais.** Belo Horizonte, Novembro, 2010.

O Jogo e a Educação Infantil. 6 Ed. São Paulo: Centage Learning, 2011.

LOPES, Denise M. de Carvalho; VIEIRA, Giane Bezerra. **Linguagem, Alfabetização e Letramento: O Trabalho Pedagógico nos Três Primeiros Anos do Ensino Fundamental e as Especificidades da Criança.** In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/UFRN. CONTINNU – Programa de Formação Continuada do Professor para a Educação Básica – Curso de aperfeiçoamento Infância e Ensino Fundamental de nove anos. Módulo III – Linguagem. Alfabetização e Letramento. Natal: UFRN/CONTINNUM, 2011.

MARTINS, Ligia Márcia. **A Brincadeira de Papéis Sociais e a Formação da Personalidade.** In.: ARCE, Alexandra. & DUARTE, Newton. (Orgs.). Brincadeira de Papéis Sociais na Educação Infantil: As Contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-Escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1996. SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e Infância.** Petrópolis: Vozes, 1999.

SATO, L. **Pesquisar e Intervir: Encontrando o Caminho do Meio.** In: CASTRO, L.R. de; BESSET, V. L. (Org.). **Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude.** Rio de Janeiro: Nau, 2008.

SAYÃO, D. T. **Não basta ser mulher... Não basta gostar de crianças...“Cuidado/Educação” como Princípio Indissociável na Educação Infantil.** Educação, Santa Maria, V. 35, Nº 1, jan./abr., 2010.

VERGNHANINI, N. S. **Quero Brincar: A brincadeira de Faz-de-Conta e o Desenvolvimento Infantil. 2011.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A Brincadeira e o seu Papel no Desenvolvimento Psíquico da Criança.** Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, Rio de Janeiro, jun., 2008a.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A Imaginação e a Arte na Infância.** Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES



JOICE BOTELHO SILVA

Graduação em licenciatura Artes Visuais pela faculdade Mozarteum de São Paulo (2020); Graduação em Pedagogia na UNIABC, Universidade do Grande ABC (2013). Professora na rede municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como foco principal pesquisar, analisar e refletir sobre quais são as diferentes formas de arte que estão presentes no cotidiano dos estudantes e de que maneira as atividades lúdicas vivenciadas a partir da escola podem ser descobertas na dimensão da concepção artística, procura também analisar como a arte é trabalhada nas escolas, de modo que deixe os professores um olhar diferenciado para suas atividades aplicadas em sala de aula, sendo que a arte não está limitada a sua disciplina, permeia todas as demais áreas e engloba toda à área cognitiva, social e psicológica das crianças. Este artigo utilizou como fontes de pesquisa os documentos oficiais que norteiam a construção dos currículos escolares. Sob esta ótica, foram, foram considerados o Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997), como referenciais teóricos foram consultados diferentes autores que discutem a Arte no âmbito educacional. Este estudo mostra que a Arte possui objetivos claros e significativos para a educação das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Analisar; Arte; Criança; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Neste artigo foi usado como proposta metodológica a pesquisa bibliográfica. O principal objetivo da arte na educação é desenvolver o indivíduo criativo e reflexivo e que possa relacionar-se como pessoa.

A cada dia o comportamento infantil é marcado pelas referências e imagens cedidas das mais diferentes fontes. O fantasioso faz parte da vida moderna e está em todo lugar. A criança é

submetida a uma bagagem cultural subentendida que atravessa toda a sociedade.

Os desenhos infantis, histórias em quadrinhos, propagandas, embalagens são reproduções que viram quase realidades. Os professores precisam compreender que a arte engloba todo um contexto social. Um novo ponto de vista e um formato metodológico a ser utilizado nas aulas.

Existe uma falha de consciência sobre os sentidos que os conteúdos e experiências artísticas podem adquirir na escola. Apreciar a arte na educação significaria ressaltar as atividades de análise de obras de artes facilitando uma alfabetização visual. É por isso, que trabalhar com arte aponta averiguar as práticas pedagógicas e ela, pode se intrometer na compreensão e no desenvolvimento infantil.

A arte hoje em dia não é vista como componente curricular, sob a perspectiva do aluno é oferecida como uma recreação. A arte é uma das maneiras com que podemos imaginar todas as transformações históricas da humanidade, com suas particularidades específicas, e é por meio desse conhecimento que o aluno aprimora a sensibilidade, esperteza e a imaginação, tanto para realizar como para observar uma obra artística.

O objetivo principal da arte na educação é aperfeiçoar o ser criativo e reflexivo que possa se incluir como pessoa. A arte transpassa nossas vidas, nos anima a conversar com o mundo, nos deixa pensar sobre nós mesmos, ensina a criança a apreciar o trabalho do outro, respeitando assim a pluralidade cultural.

A criança na educação infantil necessita ser instigada para que ela conquiste novos saberes e aproprie de seu conhecimento. É importante que o educador ofereça obras de arte de diferentes artistas e movimentos da história da arte, porém sempre permitindo a criança criar a sua própria obra.

Estamos em uma sociedade que exige das pessoas cada dia mais preparo e conhecimento, sendo assim, cabe a nós educadores, oferecer oportunidades para desenvolver as artes visuais nas nossas escolas e dar as crianças possibilidades de se desenvolverem e que possam aprender a habituar-se ativamente em sociedade.

Portanto, é imprescindível dar espaço para a discussão deste tema, pois acredita-se a partir de da leitura de diferentes autores, que pessoas que desfrutam da arte de uma forma prazerosa e com atributos, tem mais facilidade em expressar suas emoções e automaticamente vivem melhores.

A arte modifica e abre novas portas na vida da criança. Admirar as produções infantis é valorizar o ser humano em seu desenvolvimento. No que diz respeito à metodologia, este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica.

Lucke e André (1986) esclarecem que a pesquisa qualitativa tem como características básicas o ambiente natural como fonte de dados, sendo o pesquisador seu principal instrumento. Em uma pesquisa qualitativa prevalecem os dados descritivos. A atenção volta-se muito mais para o processo do que para o resultado.

ARTE: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

A importância do contato com a Arte desde cedo na vida do indivíduo é lembrada por Ferraz (1993) quando ele ressalta que o ensino de Arte na escola deve ganhar uma atenção especial desde a oferta na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, partindo da explicitação do que se seja Arte e do simples fato de sua presença nestas etapas de ensino.

A arte é uma linguagem agradável, divertida e muito importante no desenvolvimento das crianças, sobretudo na Educação Infantil, por se tratar de um momento que merece um cuidado especial por parte do seu meio de convívio sobretudo pela escola, pois é nesta fase que desenvolvem aspectos físicos, emocionais e sociais, que podem de qualquer jeito modificar as crianças em pessoas mais afetuosas para o mundo ao seu redor.

Em relação à Educação Infantil, o trabalho com Arte sempre esteve presente nas instituições como se esta área de conhecimento fosse natural do desenvolvimento das crianças nesta etapa da vida.

Desde que os cuidados com crianças passaram do seio familiar para pessoas cuidadoras ou instituições educativas, a Arte marcou presença nestes ambientes manifestando-se nos desenhos, cantorias, esculturas com argila, pinturas das crianças etc., por meio tanto de atividades para passar o tempo nos momentos de espera dentro da rotina da instituição como na confecção de ornamentos para uma ocasião especial, no reforço de algum conteúdo de outra área do conhecimento ou mesmo como livre expressão da criança.

Entretanto, temos claro que o papel do educador, ou do espaço da Arte nas instituições que atendem as crianças de 0 a 5 anos de idade, não é o de apresentar para elas a Arte como fragmentos de uma cultura, mas sim o de trabalhar de forma a ampliar a percepção, desenvolvendo o pensamento da criança sobre o mundo, sobre si própria e estimulando nela as expressões de linguagens mais variadas.

Ao definir arte precisamos estar cautelosos da compreensão de seu significado, é um conceito muito particular e varia de acordo com a desigualdade cultural, período histórico ou até mesmo o indivíduo em questão, de acordo com as necessidades de cada cultura. Não é um conceito simples e ao longo dos anos, diversos artistas, pensadores e críticos de artes se destinam na busca de tal significado.

De acordo com o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, a palavra arte é anunciada em duas de suas definições como “atividade que supõe a criação de sensações ou de estados de espírito, de caráter estético, carregados de vivência pessoal e profunda, podendo suscitar em outrem o desejo de prolongamento ou renovação”...; “a capacidade criadora do artista de expressar ou transmitir tais sensações ou sentimentos...”. Ainda de acordo com Bueno (1986) arte é:

Conjunto de preceitos para a perfeita execução de qualquer coisa. Artifício, ofício, profissão; indústria; astúcia; habilidade; travessura; magia; feitiçaria; [...] complexo de regras e processos para a produção de um efeito estético determinado. (BUENO, 1986, p.37)

A arte está presente na história da humanidade, desde o seu início e em praticamente todas as manifestações culturais, as informações e descobertas alcançadas vão sendo acontecendo de geração a geração, independentemente de se fazer parte de um ensino formal ou não, portanto de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais a Arte tem um papel tão importante quanto a dos outros conhecimentos na ação.

Em cada sociedade tem um modo de se ver a arte, como por exemplo, em sociedades indígenas podemos notá-la no seu dia a dia por meio de suas roupas, pinturas, artefatos etc.

A arte só foi reconhecida no séc. XX como um componente que adapta experiência de conhecimento (Azevedo Júnior, 2007). De acordo com Fischer (1983), o homem só se tornou homem por meio do conhecimento que a arte proporciona, pois é por meio do emprego deste conhecimento que ele faz seus instrumentos para poder consentir suas obrigações.

O ensino e a aprendizagem da arte fazem parte do componente, “(...) de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos.” (BRASIL, 1997, p. 20).

Não se nasce sabendo, a aprendizagem é um processo natural, o homem nasce, vive e cresce continuamente aprendendo e se educando, esse exercício simples – conhecimento de mundo - em muito colabora no processo ensino-aprendizagem formal instituído nas escolas de ensino básico.

A arte produzida pelos artistas e o emprego da arte na escola são objetos de estudos diferenciados, apesar estejam intimamente entrelaçados. Partindo do que estabelece os Parâmetros Curriculares, a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

O ENSINO DA ARTE NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

A história do Ensino de Arte no Brasil começa com os Padres Jesuítas em processos informais pelas oficinas de artesões. Era o uso das técnicas artísticas como instrumento pedagógico para a catequese dos povos indígenas.

Com a presença da Família Imperial Portuguesa no Brasil, começa o ensino formal das artes com a inauguração da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, sob a tutela da Missão Artística Francesa. Predominava o ensino do exercício do desenho dos modelos vivos, da estamperia e a produção de retratos, sempre satisfazendo a um conjunto de regras duramente técnicas.

O acesso ao estudo das artes era aceito apenas uma pequena parcela da elite. Sobretudo na década de 1870 o ensino de arte voltou-se apenas para o desenvolvimento de desenhistas.

A Proclamação da República (1889) dá lugar as modificações sociais, políticas e econômicas no cenário brasileiro e a educação passa a ser um campo estratégico de efetivação dessas transformações aos olhos dos liberais e dos positivistas.

O ensino de arte concentra-se no desenho como linguagem da técnica e da ciência, contempladas como meio de redenção econômica do país e da classe obreira, que engrossara suas fileiras como recém-libertos. (BARBOSA, 2002 p. 30).

A partir dos anos 1920 o ensino de arte foi incluído no currículo escolar como atividade de apoio a outras disciplinas escolares, contudo, aproveitou-se o exercício das cópias.

O ano de 1922, tornou-se o marco transformador do ensino de arte na escola com a Semana de Arte Moderna que alegava o ideal da livre expressão recomendado por Mário de Andrade e Anita Malfatti. Essa opinião modificava a atividade de arte em expressão dos sentimentos da criança, a arte não necessitava ser ensinada, mas anunciada livremente pelos alunos.

Em 1948, Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lucia Valentim fundaram no Rio de Janeiro a Escolinha de Arte do Brasil – EAB, que em seguida seria transformado no Movimento de Escolinhas de Arte – MEA, um conjunto de 140 escolinhas de arte desenvolvido por todo o território nacional e se ampliando para as cidades de Assunção/Paraguai, Lisboa/Portugal e Buenos Aires e Rosário/Argentina. (AZEVEDO, 2000, p. 25).

O Movimento de Escolinhas de Arte tinha a proposta de educar por meio da arte. Nos anos 1950/60 o desenho continua como conteúdo, mas são adicionadas ao currículo escolar o canto orfeônico, a música e os trabalhos manuais tendo como metodologia a difusão de conteúdo a serem reproduzidos, adequados da pedagogia tradicional.

O Brasil ainda passou nas décadas de 50, 60 e início da década de 70, pela fase da Pedagogia Nova, que tinha como destaque a livre expressão e a espontaneidade e pela Pedagogia Tecnicista, onde o aluno e o professor tinham um papel secundário, tendo como elemento básico, o sistema técnico de organização.

Neste período, nas aulas de Arte, os professores ressaltavam um saber, um edificar diminuído dos aspectos técnicos e do uso diversificado de materiais, distinguindo pouco compromisso com o conhecimento da linguagem artística.

Em 1971, iniciou-se uma Pedagogia Libertadora, graças aos ideais do grande educador Paulo Freire, que era voltada para um aspecto de consciência crítica da sociedade. A Arte foi compreendida no currículo escolar, desde 1971, com o nome de Educação Artística, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ainda como atividade educativa e não como disciplina, sofrendo em 1988, a intimidação de ser recusada do currículo, a partir das discussões sobre a Nova Lei de Diretrizes e Bases:

...convictos da importância de acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de Arte, houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei, que retirava a obrigatoriedade da área. (LDB, 1996, p.153)

Por não ser considerada uma disciplina, a Educação Artística não tinha a capacidade de reprovar nenhum aluno e fazia com que os mesmos não tivessem interesse pela mesma, fazendo com que ela fosse vista como aulinha de desenho e o professor visto como organizador de festas e eventos na escola.

A Lei 5692/71, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de arte na escola com a marca de Educação Artística, tinha como embasamento dar ao currículo um caráter humanista.

Durante toda a vigência da Lei 5692/71 as aulas de educação artística foram ministradas por professores de outras áreas de ensino, sem o devido conhecimento que o ensino de arte exige e desprovidos de quaisquer aparatos de uma matriz teórica que fundamentasse suas práticas. Era a concepção de arte como atividade.

Essa concepção teve sua trajetória fundamentada no fazer artístico devido à falta de conteúdos, o que conseqüentemente banuiu o ensino da arte a um lugar de inferioridade perante as demais disciplinas escolares.

Os anos de 1980 foi repleto de discussões a respeito dos novos rumos que seriam tomados no cenário educacional brasileiro, permanecendo o ensino de arte como um dos pontos de culminância dos arte-educadores do país que elevaram uma luta política e epistemológica em favor do ensino de arte na escola.

A obrigatoriedade do ensino de artes enquanto disciplina do currículo escolar é conquistada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 22 - § 2º O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Para guiar as bases curriculares dessa modalidade de ensino, o Ministério da Educação e Cultura – MEC elaborou e anunciou amplamente os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) que em sua introdução dá destaque ao papel e lugar da disciplina ao dizer: Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino aprendizagem.

A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades. Didaticamente, o ensino de arte no Brasil é composto por três grandes concepções: Ensino de Arte Pré-Modernista, Ensino de Arte Modernista e Ensino de Arte Pós-Modernista ou Pós-Moderno.

De acordo com Ana Mae Barbosa, o Modernismo no Brasil é que batiza as outras tendências da Arte-Educação, valendo-se dos prefixos latinos pré e pós para nomear os períodos passados e futuros. Na realidade, nossa primeira grande renovação metodológica no campo da Arte-Educação se deve ao movimento de Arte Moderna de 1922. (BARBOSA, 2002. P. 44).

A Tendência Pré-Modernista se diferencia em (1) Concepção de Ensino da Arte como técnica; na Tendência Modernista, (2) Concepção de Ensino da Arte como Expressão e como Atividade; e na Tendência Pós-Modernista, (3) Concepção de Ensino da Arte como Conhecimento.

Na atualidade, há uma busca pelos conhecimentos pertinentes a aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte. De acordo

com o Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte:

Ao fazer e conhecer o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolve potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para a sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo. (PCN Artes, 1997, p. 44).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte guiam como conteúdos gerais de Arte, as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança num conjunto que solicite a formação artística e estética do aluno. O documento não determina quais modalidades artísticas devem ser trabalhadas a cada ciclo de ensino, apenas oferece condições – orientações didáticas, para que as escolas determinem seus projetos curriculares.

Os conteúdos da área de Arte devem estar relacionados de tal maneira que possam sedimentar a aprendizagem artística dos alunos do ensino fundamental. Tal aprendizagem diz respeito à possibilidade de os alunos desenvolverem um processo contínuo e cada vez mais complexo no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do seu próprio processo criador, por meio das formas artísticas, seja no contato com obras de arte e com outras formas presentes nas culturas ou na natureza. (PCN Artes, 1997, p.55).

Os conteúdos de Arte estão articulados em três eixos norteadores de aprendizagem: a produção, a fruição e a reflexão.

- Produção refere-se ao fazer artístico;
- Fruição refere-se à apreciação do universo relacionado a arte;
- Reflexão refere-se ao conhecimento construído pelo próprio aluno sobre sua produção, a produção dos colegas e as artes como produto histórico.

De acordo com Ferraz et al. (1993), nas aulas de Arte devem ser trabalhados o mundo do educando, propiciando-lhes contato com as obras de arte, desenvolvendo atividades onde o mesmo possa conhecer novas situações, podendo abranger e assimilar mais prontamente o mundo cultural e estético e que incumbe ao professor um ininterrupto trabalho de verificação e acompanhamento em seus processos de organizar, assimilar e expressar os novos conhecimentos de arte e de educação escolar dos principiantes em Arte, ao longo do curso, e que a avaliação deve estar situada em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Hoje em dia o ensino de Arte está voltado para as linguagens de Música, Dança, Teatro (Artes Cênicas) e Artes Plásticas. Em 2008, com a aprovação da Lei Federal nº 11.769, o ensino de música passou a ser obrigatório, devendo ser ministrado por professor com licenciatura plena em Música, tendo os sistemas de ensino, três anos para se amoldarem às mudanças.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE

A arte tem uma função primordial na vida das pessoas e na sociedade desde o início da civilização e se manifesta por meio da criatividade dos seres humanos para se interagirem e conhecerem o mundo em que vivem. Tanto os seres da natureza quanto os objetos culturais produzidos por mãos humanas despertam diversas emoções nos indivíduos.

A partir do momento em que nascemos demonstramos nosso gosto por músicas, cores, formas, objetos, movimentos e, com a maturidade, lapidamos nosso jeito de gostar, julgar, fazer e, até mesmo, vamos nos auto educando a partir da convivência com outras pessoas.

É por meio da música, poesia, fala, sons, cores e formas que compreendemos determinados ambientes, pois cada país e lugar tem sua própria cultura e nada melhor que a arte para representá-la.

E por meio do ensino da arte que formamos cidadãos mais críticos e criativos que possam agir para o progresso da cultura do nosso país. De acordo com Ferraz e Fusari (1999, p.19), “É na escola que oferecemos a oportunidade para que as crianças possam vivenciar e entender o processo artístico e sua história em cursos especialmente destinados para esses estudos”.

O que é proposto no ensino de arte na Educação Infantil é o de não desenvolver artistas abrangendo o “certo ou errado”, mas o de abrir os olhos as capacidades de ver, analisar, reconhecer, refletir, compreender, ponderar, interpretar.

Dessa forma, podemos ajudar a criança a incluir o mundo e a estabelecer o conhecimento, isto é, expandir os conhecimentos já adquiridos e propiciar que ela invente suas próprias produções, partindo de sua experiência pessoal, propondo temas, processos e materiais.

Os componentes do processo artístico (artistas, obras, público, comunicação) e as histórias de suas relações podem tornar-se fontes instigantes para a organização e desdobramentos dos tópicos de conteúdos programáticos escolares, tanto no que se refere ao fazer como também ao pensar arte pelos estudantes. Os conteúdos programáticos em arte devem incluir, portanto: as noções a respeito da arte produzida e em produção pela humanidade, inclusive nos dias de hoje e a própria autoria artística e estética de cada aluno (em formas visuais, sonoras, verbais, corporais cênicas, audiovisuais). Isto significa trabalhar com os estudantes o fazer artístico (em desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, música, dança, teatro, vídeo) sempre articulando e complementando com as vivências e apreciações estéticas da ambiência cultural. (FERRAZ E FUSARI, 1999, p. 20).

A música, o desenho, a pintura e o teatro são maneiras que o homem achou para se expressar no mundo e isso também faz parte da vida das crianças que ganham influência de pais, professores e do meio em que convivem.

Se os adultos estimularem essa produção proporcionando materiais, espaço e tempo, essa criança pode, cada vez mais, ampliar sua criatividade, sua criticidade e sua curiosidade. Entretanto, se ela não receber nenhum estímulo dos adultos em suas obras, poderá ter, aos poucos, sua competência de concepção e imaginação diminuídas e almejará copiar algo que se semelhe com o real.

Como não tem amadurecimento e destreza para isso, seu trabalho não será igual à realidade e, compreendendo que não sabe fazer, aos poucos diminui a criatividade e expressividade, se prendendo a modelos existentes e estereotipados. Depende dos educadores inventar para que a criança não perca sua espontaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel da escola em relação à arte é, junto com o professor, ampliar e aperfeiçoar os saberes dos alunos. Entretanto, para aprimorar as suas aulas, o professor deve reconhecer as noções artísticas e estéticas de seus alunos e saber como auxiliá-los em suas produções.

A criança, muitas vezes se vê cercada por modelos presentes na mídia, porém cabe ao professor fazer com que a criança aprimore seu lado crítico. Quanto mais o aluno tiver contato com obras artísticas, seja por meio da música, teatro, dança, ou artes visuais, maior será sua percepção sensível, memória significativa, imaginação criadora e poderá ter maior consciência de si e do mundo que o cerca.

O papel da escola na educação infantil é mostrar para as crianças o mundo da arte, pois é fazendo arte que podemos expressar quem somos, como nos sentimos e como pensamos.

Por muito tempo, a escola entendeu a Arte de um modo geral é mais um recurso de expressão e comunicação de sentimentos e do conhecimento relacionado às outras áreas. Pois possibilita a expressão e como técnica, permite a construção de habilidades motoras que servem para desenvolver outras formas de representação que não seja apenas a escrita.

As variações na Arte e as modificações na visão da Educação travaram, ao longo do tempo, definições que se articulam, no que hoje chamamos de Arte-conhecimento na escola.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**, São Paulo, Cultrix, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. **Referenciais Curriculares para a Educação Infantil**. Vol. 3, Ministério da Educação ± Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. BRASIL, Lei Darcy Ribeiro (1996). **LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata**. 2. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2001.

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 11.ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

FERRAZ, M. Heloísa C.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F de Resende. **Metodologia do ensino de arte**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜCKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986. 99 p.

A IMPORTÂNCIA DO RELACIONAMENTO ENTRE O PROFESSOR E OS ALUNOS EM SALA DE AULA E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM



MARTA APARECIDA DOS SANTOS

Graduação em Letras pela Faculdade Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos (1994); Especialista em Educação Especial e Múltiplas Deficiências pela Faculdade de Administração, Ciências e Letras (2018); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Nilce Cruz Figueiredo, Professora de Educação Básica - Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

RESUMO

Uma das partes fundamentais para uma boa formação escolar, social e intelectual para o estudante no processo pedagógico é o bom relacionamento entre professores e alunos em sala de aula e isso ocasiona tranquilidade no processo educativo. Na contemporaneidade sabe-se que a função da escola, está além da aplicabilidade de conteúdos, que procura levar o aluno a ter um olhar crítico da realidade em que vive. Considera-se nesse contexto a necessidade de um bom relacionamento entre professor e aluno sendo relevante o estilo comportamental dos professores e seus efeitos com relação aos educandos, destacando-se quatro estilos de comportamento, tais como; o professor simplista, desaprovador, passivo e preparadores emocionais. Porém a interação entre professor e aluno não é suficiente para um ensino/aprendizagem de qualidade é necessário que o professor esteja capacitado que ele seja um preparador emocional, nesse sentido o professor colabora de tal forma para que os alunos se sintam confiantes, seguros e sociáveis, pois através dessa confiança que o professor passa para o aluno poderá solucionar melhor seus conflitos internos e consequentemente elevar sua autoestima. O aluno emocionalmente preparado se torna apto a lidar com os riscos e os desafios futuros.

PALAVRAS-CHAVE: Professor; Aluno; Interação; Ensino; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O relacionamento entre aluno e professor é uma das grandes preocupações quanto à formação escolar e o ensino/aprendizagem. O educador não é aquele que repassa conhecimentos e que transmite saberes para seus alunos. O papel do educador é bem mais amplo, ultrapassando

esta mera transmissão de conhecimentos.

Verifica-se que o educador não somente deve passar seus conhecimentos aos alunos, e sim possuir grandes habilidades para que com isso construa um relacionamento de confiança havendo assim uma interação entre professor/aluno.

É certo afirmar que há muitos conflitos na educação do Brasil e com isso provocando revoluções no ensino, um dos complicadores é a remuneração do professor, que por ser baixo dificulta atender suas necessidades pessoais e tendo desta forma que duplicar sua carga horária, causando um desgaste físico e psíquico refletido no contexto do ensino em sala de aula com os alunos.

Diante deste disso é muito importante o estudante perceber no professor um amigo, já que é o laço afetivo que irá influenciar diretamente na aquisição do conhecimento e conseqüentemente no ensino/aprendizado.

O PAPEL DO PROFESSOR

Ser professor não é uma tarefa simples, ao contrário, é uma tarefa que requer amor e habilidade. Não é transmitir informações, mas criar condições para que o aluno adquira informações, não é fazer brilhantes preleções para divulgar a cultura, mas organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura.

É uma tarefa complexa, requer preparo e compromisso, envolvimento e responsabilidade. É algo que se define pelo engajamento do educador com a causa democrática e se expressa pelo seu desejo de instrumentalizar política e tecnicamente o seu aluno, ajudando-o a construir-se como sujeito social.

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. “Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”. (FREIRE: 1996, p. 96),

É válido reforçar que o papel do educador no contexto escolar não é de apenas ensinar conteúdos e sim fazer dos alunos, seres capazes de intervir e conhecer o mundo, ensinando-os a pensar o certo.

Pensar o certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora cuja promoção da ingenuidade não se faz automaticamente. (FREIRE, 1996, p. 32).

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

É de grande importância que o professor, 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 primordial, para o desenvolvimento do aluno.

Na dinâmica do processo ensino-aprendizagem, encontra-se também a moralidade, pois esta estabelece regras do jogo que se chama aprendizagem. Na verdade, a moralidade humana é o palco, por excelência, onde a afetividade e a razão se encontram, geralmente, sob a forma de confronto. Em outras palavras, a afetividade interfere no uso da razão.

A afetividade passa então a constituir outro fator que influencia diretamente na aprendizagem, ou seja, a relação afetiva entre quem ensina e quem aprende, isto é, a afetividade entre o professor e o aluno. O caráter afetivo influencia nas construções cognitivas, possibilitando liberdade, confiança e honestidade.

Difícilmente um bom aluno apontaria um professor como bom, ou melhor, de um curso sem que este tenha as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino ou habilidades para organizar suas aulas além de manter relações positivas. CUNHA (1989, p.69).

DIRETRIZES SOBRE O RELACIONAMENTO PROFESSOR VERSUS ALUNO

É certo que dentro de uma sociedade há exigências para que os seres humanos mantenham a afetividade entre si e estes podem expressar atitudes e emoções que irão construir sua identidade ao longo de toda vida. Nesse sentido, se evidencia a necessária construção da afetividade na relação professor aluno. Os autores Borba e Spazziani (2007, p.2) afirmam que “a afetividade é a dinâmica mais profunda e complexa de que o ser humano pode participar”. Tal construção de atividade segundo Santos (2004, p. 9), inicia-se com “o nascimento da criança, do ponto de vista biológico, é um acontecimento repentino e dramático”. No entanto, o processo de amadurecimento psicológico acontece através das experiências e das relações estabelecidas com os adultos e com o meio no qual estão inseridos

O mais importante, de ambos os lados é a habilidade em criticar a realidade, incluindo a sua própria realidade, e a capacidade de produzir conhecimentos novos.

Estando conscientes que essa idealização nos remete a expectativas exageradas a respeito do outro, devemos pensar sobre quem detém a maior responsabilidade quando nos referirmos ao êxito do ensino. Há aqueles que dizem que a escola e os professores estão a serviço dos alunos e que estes são a razão de ser e a finalidade da escola (HERSCH, 1982). Essa posição delega um papel exclusivo aos professores, deixando os alunos como desfrutadores passivos desses "serviços".

Os alunos precisam ser algo além de meros espectadores, da mesma forma que os professores não devem ser apenas conferencistas que reproduzem os textos dos livros. Os comportamentos do aluno e do professor em sala de aula são produzidos por inúmeras contingências complexas e esse comportamento será tão mais agradável e eficaz quanto maior for o compromisso

das duas partes nesta tarefa. Galveas (2004)

Os professores conscientes sabem que o autoritarismo gratuito não produz resultados desejados, isso faz parte da história passada. No entanto, ainda existem entre nós muitos métodos que são substitutos para a palmatória, os quais são igualmente prejudiciais. Hersch (1982)

Há diversos motivos ou causas que levam a um relacionamento infrutífero entre professor/aluno. É necessário saber identificar exatamente o problema para podermos ter uma avaliação precisa do caso, evitando consecutivas repetições do mesmo, conforme descreve Tapia (2000).

ÉTICA E ANTIÉTICA NA PROFISSÃO

Antes de se debater sobre o relacionamento entre educando e educadores, faz-se necessário compreender se o educador está cumprindo seu papel ético perante o estabelecimento de ensino onde trabalha, perante a sociedade e principalmente perante seus educandos.

De acordo com o dicionário Aurélio (2001, p. 301), entende-se por ética, o estudo dos juízos de apreciação referente à conduta humana, do ponto de vista do bem e do mal. E ainda, no mesmo dicionário, como sendo um conjunto de normas e princípios que norteiam a boa conduta do ser humano.

A ética tem como objetivo o estudo do comportamento humano e tem como função à padronização das condutas com fins de minimização dos conflitos que possam advir da convivência em sociedade.

A ética tem como objetivo o estudo do comportamento humano e tem como função à padronização das condutas com fins de minimização dos conflitos que possam advir da convivência em sociedade.

Uma boa explicação da ética na educação nos fornece Catão (1995, p. 5) explanando o seguinte:

A educação ética ou, a ética na educação acontece quando os valores no conteúdo e no exercício do ato de educar são valores humanos e humanizadores: a igualdade cívica, a justiça, a dignidade da pessoa, a democracia, a solidariedade, o desenvolvimento integral de cada um e de todos.

A ética profissional representa um conjunto de normas que direcionam a conduta dos integrantes de determinada profissão.

Korte, explica que os fenômenos éticos possuem causas e produzem efeitos: “Quando estudamos um fenômeno ético, procuramos estabelecer as causas que o produziram e os efeitos que dele resultam. Fixamos nossas atenções no contexto em que ocorrem, e procuramos enunciar as leis que dele resultam” (1999, p. 35).

Geralmente, os valores éticos são aqueles que privilegiam o interesse coletivo em detrimento

to do interesse individual. Desta forma, toda vez que um interesse individual se sobrepõe a interesses coletivos causando prejuízos a terceiros, pode-se afirmar que se está diante de uma conduta antiética.

A Educação, segundo afirmação de Thums (2003, p. 341), têm sido objeto de críticas, deve possuir conteúdo e substância, envolvendo três dimensões que são: a preocupação com o domínio da verdade, do belo e da moralidade. Defende ainda que:

A ética na educação necessita ser resgatada em todos os sentidos porque é efetivamente o meio de reflexão sobre o qual consideramos as normas e comportamentos válidos em nossa cultura, além de suscitar comparações com outras éticas de outras atividades. Na verdade, é um campo de discussão e de entendimento sobre como viver melhor em sociedade.

Segundo Gianneti (1998), falar em ética requer a tomada de consciência e segregação de valores que irão nortear as condutas possibilitando a classificação delas em certas ou erradas, boas ou ruins. Ocorre que, nem sempre, a fixação das fronteiras que dividem essa classificação é fácil de ser estabelecida.

Geralmente, os valores éticos são aqueles que privilegiam o interesse coletivo em detrimento do interesse individual. Desta forma, toda vez que um interesse individual se sobrepõe a interesses coletivos causando prejuízos a terceiros, pode-se afirmar que se está diante de uma conduta antiética.

Existem algumas características que não podem deixar de integrar o seu caráter como:

a) Honestidade: Está relacionada com a confiança que nos é depositada perante o desenvolvimento do educando.

b) Zelo: Um profissional deve cuidar de suas tarefas com a maior perfeição possível, para favorecer até mesmo a sua própria imagem.

c) Sigilo: Se o sigilo for divulgado poderá enfraquecer o valor do profissional e ser entendido como violação de confiança pelo prejudicado

d) Competência: É o exercício do conhecimento de forma adequada e persistente a um trabalho ou profissão. Um bom profissional nunca deve parar de se atualizar, principalmente na área de docência universitária, onde as mudanças se processam de forma muito veloz. O profissional incompetente para realizar uma tarefa comete erros que prejudicam seus alunos (SÁ, 2000).

e) Prudência: Representa o bom julgamento da ação. A prudência é indispensável nos casos de decisões sérias e graves, pois evita os julgamentos apressados e as lutas ou discussões inúteis (SÁ, 2000).

f) Humildade: O profissional precisa ter humildade suficiente para admitir que não é o dono absoluto da verdade.

g) Coragem: É fundamental ao professor, pois muitas vezes, estes terão que ir de encontro à opinião da maioria.

h) Imparcialidade: É tão importante que assume as características do dever, pois se destina a contraposição aos preconceitos, à reação contra os mitos, à defesa dos verdadeiros valores sociais e éticos.

O PROFESSOR E SEU PAPEL SOCIAL

O papel do professor é de fundamental importância na construção do país, fortalecendo e enriquecendo a alicerce da cultura nacional.

É essencial uma base forte na didática, na coerência da transmissão do saber, com a leitura dos clássicos como ponto focal, conhecendo assim o passado para avançar no futuro. Numa sala de aula ocorre a troca de saberes, o aluno aprende estudando e o professor aprende ensinando.

O aluno traz uma bagagem de conhecimentos profundos, porém muitas vezes se sente reprimido em expor o que pensa por não sentir segurança no professor.

É de suma importância que haja interação entre professor/aluno, dessa forma ocorre a transposição do saber, e o aluno adquire e desenvolve seu potencial, assimilam teorias, disposições e comportamentos, trocam ideias, e interagem socialmente do aluno.

Educação é socialização, quando aprendemos a ser membros da sociedade, e a ser um membro da sua classe, de sua profissão, da comunidade que faz parte, de todo o processo envolvido.

O principal motivo para ensinar é a promoção de valores, solidariedade entre os homens, igualdade e reflexão do pensamento. Ensinar exige planejamento que antecede e precede. Exige pesquisa, método, estética, ética, reflexão crítica e, sobretudo, respeito ao aluno. O compromisso social parte não apenas do professor, mas dos alunos e de todo o processo envolvido.

Dessa forma o professor-orientador tem papel significativo na construção do caráter do aluno, gerando um espaço permanente de construção, desconstrução e reconstrução. O novo cenário nacional postula o binômio competência x criatividade, aliado ao compromisso social, baseado em planejamento em longo prazo e politicamente convincente.

Profissionais criativos são sempre valorizados na sociedade atual, uma mente ativa e ágil, pode garantir bons lucros. O professor tem por obrigação estimular os alunos a envolverem-se em projetos de ação social, promovendo projetos de extensão, nos quais podem aplicar e praticar a ética de cidadania.

A base da escola é o ensino, mas esse não existe sozinho; é preciso pautá-lo na pesquisa, construindo o método científico e na extensão. Enfrentamos muitos problemas curriculares, estamos no meio de uma transição, buscando perspectivas modernas na pedagogia, onde estará inserido a perspectiva pedagógica clássica e a humanista. A perspectiva clássica o professor tem o domínio, com o ensino em sala de aula e ênfase nos tópicos.

Os alunos são instrumentos passivos, que devem apenas absorver o que é ensinado, com

currículos claros e objetivos bem definidos, e estratégias de avaliação que possibilitem verificar o aproveitamento. Tem sua origem na Antiguidade Greco-romana. A perspectiva humanista considera o aluno, suas atitudes, valores e objetivos. O currículo é baseado na necessidade do aluno, e enfatiza mais a liberdade que a eficiência. O professor é o facilitador da aprendizagem, e atualmente enfatizam o aspecto político do ato de ensinar.

A perspectiva moderna tenta mesclar a escola clássica e humanista, enfatizando a pesquisa como elemento imprescindível para determinar a necessidade de reforma dos métodos e programas. A ação do professor é

Ensinar exige planejamento, pesquisa, método, estética, ética, reflexão crítica e, sobretudo respeito ao aluno. O compromisso social faz parte não apenas do professor, mas dos alunos e de todo o processo envolvido, assim, o professor-orientador tem papel significativo na construção do caráter

A base da escola é o ensino, mas esse não existe sozinho, é preciso pautá-lo na pesquisa, construindo o método científico e na extensão.

Profissionais criativos são sempre valorizados na sociedade atual, um professor tem obrigação estimular os alunos e os envolverem em projetos de ação social, promovendo projetos de extensão, nos quais podem aplicar e praticar a ética de cidadania.

ÉTICA NAS ESCOLAS

A educação reproduz os valores essenciais de cada sociedade, e isso nos leva a pensar que nenhum professor educa no vazio: é ilusão pensar que o professor transmite suas próprias ideias. Ao contrário, o professor reproduz valores e conhecimentos exigidos pela organização social em que está inserido. “Não é a vontade pessoal que conduz a educação e o sistema de ensino, mas sim os valores morais da sociedade como um todo”, (DURKHEIM apud MEKSENAS, 1992, p. 40).

No entendimento de Thums (2003), em obra anteriormente publicada pelo mesmo autor, a educação envolve sentimentos, motivações, práticas, valores sociais e morais. Se estes fatores não estiverem presentes, a escola fornecerá o certificado de grau cursado, mas, serão pessoas com poucas noções de humanidade e solidariedade.

A capacidade de doação constitui elemento decisivo da personalidade do professor, e se manifesta na atitude de respeito para com os sentimentos dos outros, na empatia e no compartilhar de direitos e responsabilidades que possam conduzir a um crescimento conjunto.

Algumas instituições estão tentando resgatar o compromisso social e individual dos educadores. Mas, conforme opinião de Thums (2003, p. 395), existe um abismo entre a vontade de resgatar e a prática dela. Atribui a causa a diversos fatores e, em relação aos docentes afirma:

O processo educacional vê-se enfrentando constantemente com a delicada questão de valores: a orientação para os valores é certamente uma difícil tarefa no mundo de hoje, onde os códigos

éticos e a moral apresentam-se em processo de deterioração. A tarefa do educador reside em não impor os seus próprios valores, mas fazer com que os alunos, livremente, façam por si mesmos uma escolha autêntica e inteligente em todas as circunstâncias da vida.

Lutar contra os preconceitos e as discriminações trata de fornecer uma educação para a tolerância e para o respeito de todo gênero. Não basta, ao professor, ser individualmente contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais, isso é apenas uma condição necessária para que os propósitos de professor sejam confiáveis.

Perseguir os preconceitos demanda uma energia inesgotável, muitas vezes com fracos resultados a curto prazo. Alguns professores suspendem o trabalho em andamento para discutir imediatamente incidentes críticos, outros julgam que “tem mais o que fazer”, e simplesmente abandonam qualquer iniciativa em resolver o incidente. O professor deve estar intimamente convencido de que não se afasta do essencial quando ataca os preconceitos e as discriminações observados ou referidos em sua aula.

O vínculo educativo entre professor e aluno é muito complexo. Sedução, chantagem afetiva, sadismo, amor, ódio, gosto pelo poder, vontade de agradar, narcisismo, medos e angústias jamais estarão ausentes deste relacionamento. Aceitar esta complexidade no relacionamento se apoia no desejo de ensinar.

Mas, os pequenos abusos de poder e os pequenos deslizes, palavras ofensivas, ingerência indevida no trabalho, perguntas indiscretas, julgamento global sobre uma pessoa ou sua família, prognóstico de reprovação, punições coletivas são também formas de violência cometidas e estes deslizes comportamentais revelam um desequilíbrio da personalidade do docente. Para o docente fazer justiça requer não só probidade, mas também competências precisas. O professor pratica justiça comutativa e distributiva quando decide recompensas e privilégios, mesmo assim é objeto de controvérsias e sentimentos, nem sempre uma opção justa é a mais eficaz.

A solidariedade e o senso de responsabilidade são estreitamente dependentes do sentimento de justiça. Não se pode ser solidário com aqueles que se julga infinitamente privilegiados e mobilizar-se em seu favor quando sua sorte muda. O professor deve dominar técnicas de justiça, os direitos e deveres do aluno e dos docentes, deve estar muito bem esclarecido para a classe e para a escola.

Savater explica que é o princípio da verdade que deve nortear os educadores. Cita que o compromisso com a educação, voltada para o conhecimento e a formação profissional de novos indivíduos, implica na aplicação de atitudes morais e éticas. Descreve o docente da seguinte maneira:

Os educados devem exercer esse papel: de formador. É preciso ser adulto, maduro e modelo entre os que desejam ardentemente conhecer, aprender, saber e ser”. (SAVATER apud THUMS, 2003, p. 343).

COMPORTAMENTOS DOS PROFESSORES E SEUS EFEITOS NOS ALUNOS

Um estudo realizado para se determinar os estilos comportamentais de professores e os efeitos deste comportamento nos alunos, separa estes estilos em quatro categorias.

Os estilos comportamentais identificados na pesquisa foram: os professores simplistas, os professores desaprovadores, os professores passivos e os professores preparadores emocionais.

Os Professores Simplistas:

Esses professores são aqueles que não se preocupam com as emoções dos alunos justificando sua atitude alegando que são apenas crianças. Os professores simplistas racionalizam esta indiferença acreditando que as preocupações dos alunos são insignificantes, especialmente diante das grandes preocupações de um adulto com problemas com o desemprego, um casamento desfeito ou a dívida nacional. Além do mais, ponderam que o aluno às vezes é irracional.

Gottman descreve os efeitos que este comportamento exerce sobre os alunos da seguinte maneira:

Eles aprendem que seus anseios são errados, impróprios, inadequados. Eles acham que tem algo errado por causa dos seus sentimentos. Com isso podem ter dificuldades de regular suas emoções saindo de um extremo para outro com facilidade. (1997, p. 52).

Os Professores Desaprovadores:

Os professores desaprovadores têm muito em comum com os simplistas, com algumas diferenças: são notadamente críticos e carecem de empatia quando descrevem as experiências emocionais dos alunos. Os alunos costumam ser repreendidos, disciplinados ou castigados quando manifestam tristeza ou medo.

Suas principais características são o julgamento seguido de crítica às emoções dos alunos, acham que as emoções negativas refletem deficiência de caráter e de aprendizagem e preocupam-se apenas com a obediência e a autoridade.

Esse tipo de professor costuma agir desta forma na intenção de proteger os alunos do sofrimento emocional. Mas, os efeitos deste tipo de comportamento sobre os alunos são os mesmos descritos no comportamento simplista.

Os Professores Passivos:

Os professores passivos costumam não ter condições ou disposição a orientar os alunos sobre como lidar com as emoções negativas. Eles têm como filosofia não se meter nos sentimentos dos alunos. Tendem a encarar a raiva e a tristeza como uma questão pessoal. Deixando o aluno desabafar, acham que seu trabalho de educador está feito.

“Quase não procuram orientar o comportamento dos alunos; são permissivos, não impõem limites e ainda não ajudam os alunos a resolverem problemas”. (GOTTMAN, 1997, p. 53).

Estes professores parecem inseguros quanto ao que ensinar aos alunos a respeito da emoção. Expressam uma vaga sensação de que gostariam de dar algo mais aos alunos, mas realmente não sabem o que podem oferecer além do amor.

Como consequência do comportamento desses professores sobre os alunos verifica-se o não aprendizado, dificuldade de concentração, de fazer amizades e de se relacionarem com os outros alunos.

Os Professores Preparadores Emocionais:

Estes professores são parecidos com os passivos, porém com uma diferença fundamental, ensinam os alunos a regularem seus sentimentos.

Eles veem nas emoções negativas uma oportunidade de intimidade; são capazes de passar tempo com o aluno triste, irritado ou assustado, chorosa, ou com medo, agitada, ouvindo o que a preocupa, identificando-se com ela, deixando que ela manifeste sua raiva ou apenas chore até que a coisa passe.

Não se impacientam com a emoção, são sensíveis aos estados emocionais de seus alunos, sabem tranquilizar os alunos com palavras agradáveis e impor limites. Ensinam técnicas de solução de problemas.

Os professores preparadores emocionais não têm vergonha de pedir desculpas. Quando os professores se sentem emocionalmente ligados aos alunos e usam este elo para ajudá-los a regular seus sentimentos e resolver seus problemas, as consequências são boas.

Com isso os professores com preparo emocional têm melhor desempenho acadêmico, são saudáveis e mais sociáveis. Têm menos problemas de comportamento e se recuperam mais facilmente de experiências tristes. O aluno emocionalmente inteligente está preparado para lidar com os riscos e os desafios futuros.

São efeitos nos alunos este tipo de comportamento segundo explanação de Ottmar: “Eles aprendem a confiar em seus sentimentos, regular as próprias emoções e resolver problemas. Tem autoestima elevada, facilidade de aprender e de se relacionar com os outros alunos”. (1997, p. 54).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um mercado onde as mudanças são constantes a sociedade almeja um ensino de boa qualidade que irá refletir no futuro profissional, portanto faz necessário que o professor tenha capacidade e habilidade para transmitir conhecimento para uma boa educação escolar e se relacionar de forma mais próxima com seus alunos.

Através de pesquisas e estudo realizados à diversas doutrinas, constatou-se que é de relevância que o educador não somente seja capaz e necessário estar preparado para transmitir seus conhecimentos para construir um bom relacionamento com os alunos, permitindo assim que haja um sentimento de confiança possibilitando um melhor ensino/aprendizagem.

Vale ressaltar que a educação nada tem a ver com o autoritarismo. Os educadores não podem se posicionar como professores passivos, simplistas e desaprovadores. É preciso que o professor seja um espectador apaixonado que assiste, estimula, ajuda e prepara os alunos para interação deles na sociedade.

Portanto, a interação professor-aluno é condição que garante o sucesso da prática educativa na escola. Quando o professor é um preparador emocional ele proporciona ao aluno uma intimidade, contribuindo de tal modo para o bom relacionamento do professor-aluno.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução a Metodologia do Trabalho Científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

BARBULHO, Euclides. **Tornando sua empresa mais competitiva**. 1. ed. São Paulo: Madras, 2001

BORBA, V. R. S.; SPAZZIANI, M, L.; **Afetividade no contexto da educação infantil**. Ribeirão Preto, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reuniões/30ra/trabalhos>. Acesso em: dez.2017

CHIAVENATO, Idalberto. **Gerenciando Pessoas: O passo decisivo para a Administração Participativa**. 3. ed. Revisada e Ampliada. São Paulo: 1994

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humanos: Edição Compacta**. 7. ed. São Paulo: Atlas , 2002;

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 21. Impressão. Rio de Janeiro:1999

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. 4º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001;

JUNIOR, Isnard Marshall , CIERCO, Agliberto Alves, ROCHA, Alexandre Varanda, MOTTA, Edmarson Bacelar. **Gestão da Qualidade**. 4. ed. Revista e Atualizada. Rio de Janeiro: 2005

JUNIOR, Isnard Marshall , CIERCO, Agliberto Alves, ROCHA, Alexandre Varanda, MOTTA, Edmarson Bacelar. **Aspectos Comportamentais**. 4. ed. Revista e Atualizada. Rio de Janeiro: 2005

KOTLER, Philip. **Administração de Marketing a edição do novo milênio**. 10^a ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002

SANTOS, S. M. P.dos. **Brinquedo e Infância. Guia para pais e educadores em creche**. São Paulo: Vozes, 2004

IMPLICAÇÕES DO TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA NO DESEMPENHO ESCOLAR



TATIANA PAULA DE SOUZA PEREIRA

TATIANA PAULA DE SOUZA PEREIRA

Graduação em Fonoaudiologia pela PUC-SP (1999); Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2009) Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2006); Professora de Educação Infantil pela PMSP.

RESUMO

A ideia central do presente artigo foi realizar um levantamento bibliográfico acerca das implicações do Transtorno do Espectro Autista no desempenho escolar de indivíduos com diagnóstico definido. Atualmente os diagnósticos de TEA se baseiam no parecer de uma equipe multiprofissional, que realiza uma avaliação minuciosa em diferentes aspectos do paciente, como: comportamento, desenvolvimento, linguagem, entre outros. Com um número de casos cada vez mais crescente, as dificuldades no ambiente escolar também aumentam, sendo necessário que os profissionais estejam melhores preparados e assessorados para lidar com estes casos e poder contribuir para a aprendizagem destes alunos de forma inclusiva. Uma preparação adequada se dá através de uma formação de qualidade, rica em conhecimentos sobre as diversas questões e em estratégias para lidar com estas, de modo que propicie aos alunos, condições de aprenderem e se desenvolverem de acordo com suas possibilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno Espectro Autista (TEA); Autismo; Aprendizagem; Desempenho Escolar.

INTRODUÇÃO

Atualmente nos deparamos com inúmeros alunos com laudos de Transtorno do espectro autista (TEA) em salas de aula. Com o número crescente destes diagnósticos, se faz necessário melhorar a formação e as informações disponíveis aos profissionais docentes, para prepará-los para o trabalho pedagógico junto a este público, aprimorando a compreensão da diversidade e aperfeiçoando a atuação e o conhecimento destes.

SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Vários autores definem o autismo e em todas as definições, a multicausalidade do transtorno é fator comum.

As conceituações sobre o autismo seguidas na comunidade médica e assim por dizer também na educacional permeiam os manuais de doenças existentes na área médica, citaremos aqui os três últimos lançados no que se refere ao autismo. A definição encontrada no DSM-IV (2002) é que o Transtorno Autista consiste na presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. Já a definição encontrada na CID-10 (2000) versa sobre o Autismo infantil como um Transtorno global do desenvolvimento caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e/ou apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno é acompanhado comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, como por exemplo: fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto agressividade). Por último, a definição mais recente é a encontrada no DSM-V (2013), que trouxe muitas modificações na organização do diagnóstico do autismo. A principal delas, foi a eliminação das categorias Autismo, síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, passando a existir apenas uma denominação: Transtornos do Espectro Autista (TEA).

O autismo também conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como uma síndrome comportamental que compromete o desenvolvimento motor e psiconeurológico dificultando a cognição, a linguagem e a interação social da criança. Sua etiologia ainda é desconhecida, entretanto, a tendência atual é considerá-la como uma síndrome de origem multicausal envolvendo fatores genéticos, neurológicos e sociais da criança. Estima-se que, atualmente, a prevalência mundial do TEA esteja em torno 70 casos para cada 10.000 habitantes, sendo quatro vezes mais frequente em meninos. No Brasil, apesar da escassez de estudos epidemiológicos que possam melhor estimar os dados nacionais, constatou-se em recente pesquisa que os índices de acometimento pelo autismo são de 27,2 casos para cada 10.000 habitantes. (PINTO et al, 2016, p.02).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um conjunto de condições caracterizadas por algum grau de dificuldade no convívio social, na comunicação verbal e não verbal e interesses específicos por algumas atividades realizadas de forma repetitiva.

De acordo com Ministério da Saúde, o transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades. Sinais de alerta no neurodesenvolvimento da criança podem ser percebidos nos primeiros meses de vida, sendo o diagnóstico estabelecido por volta dos 2 a 3 anos de idade. A prevalência é maior no sexo masculino. A identificação de atrasos no desenvolvimento, o diagnóstico oportuno de TEA e encaminhamento para intervenções comportamentais e apoio educacional na idade mais precoce possível,

pode levar a melhores resultados em longo prazo, considerando a neuroplasticidade cerebral.

Os diagnósticos de TEA atualmente são determinados por equipe multiprofissional, após avaliação minuciosa do paciente em diversos aspectos, como: linguagem, comportamento, desenvolvimento, entre outros. Ainda não sabemos a causa do aumento de casos, mas sabemos que o diagnóstico precoce colaborou com o aumento das estatísticas.

As possíveis razões para a elevação da prevalência desta síndrome relacionam-se a aspectos diversos, os quais incluem as alterações nos critérios de diagnósticos, maior conhecimento dos pais e sociedade acerca da ocorrência de manifestações clínicas e o desenvolvimento de serviços especializados em TEA. (PINTO et al, 2016, p.02)

Taxas de prevalência obtidas a partir de estudos epidemiológicos variam de aproximadamente 2-3 até 16 em cada 10.000 crianças (Wing, 1996). A prevalência de crianças com autismo típico, no Reino Unido, por exemplo, é de 4-5 em cada 10.000 crianças (Wing & Gould, 1979). Contudo, esta taxa aumenta para 15-20 em cada 10.000 se crianças do tipo autistic-like forem incluídas, isto é, aquelas crianças que mostram características autistas no que se refere à 'tríade' de comprometimentos (social, comunicação, e atividades restritas/repetitivas). No Brasil, apesar de não haver dados estatísticos, calcula-se que existam, aproximadamente, 600 mil pessoas afetadas pela síndrome do autismo (Associação Brasileira de Autismo, 1997), se considerarmos somente a forma típica da síndrome. A prevalência é quatro vezes maior em meninos do que em meninas (Rutter, 1985; Wing, 1981) e há alguma evidência de que as meninas tendem a ser mais severamente afetadas (Wing, 1996). Entretanto, isso pode ser devido à tendência de meninas com autismo apresentarem QI mais baixo do que os meninos, pelo menos nos estudos de Lord e sua equipe (Lord & Schopler, 1985). (BOSA C., & CALLIAS M., 2000, p.168).

[...] os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista. A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: déficit na comunicação e interação social; padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Apesar da crítica de alguns clínicos que argumentam que existem diferenças significativas entre os transtornos, a APA entendeu que não há vantagens diagnósticas ou terapêuticas na divisão e observa que a dificuldade em subclassificar o transtorno poderia confundir o clínico dificultando um diagnóstico apropriado (ARAUJO; NETO, 2014, p. 70)

Segundo o site Biblioteca Virtual do Ministério da Saúde, os sinais de alerta para TEA surgem nos primeiros meses de vida, mas a confirmação do diagnóstico só costuma ocorrer aos dois ou três anos de idade.

OS SINAIS MAIS COMUNS DO TEA SÃO:

- Apresentar atraso anormal na fala;
- Não responder quando for chamado e demonstrar desinteresse com as pessoas e objetos ao redor;
- Ter dificuldades em participar de atividades e brincadeiras em grupo, preferindo sempre fazer as tarefas sozinho;
- Não conseguir interpretar gestos e expressões faciais;
- Ter dificuldade para combinar palavras em frases ou repetir a mesma frase ou palavra com frequência;

- Apresentar falta de filtro social (sinceridade excessiva);
- Sentir incômodo diante de ambientes e situações sociais;
- Ter seletividade em relação a cheiro, sabor e textura de alimentos;
- Apresentar movimentos repetitivos e incomuns, como balançar o corpo para frente e para trás, bater as mãos, coçar algumas partes do corpo (como ouvidos, olhos e nariz), girar em torno de si, pular de forma repentina, organizar objetos em fileiras ou em cores;
- Mostrar interesse obsessivo por assuntos considerados incomuns ou excêntricos, como biologia, paleontologia, tecnologia, datas, números, entre outros;
- Ter problemas gastrointestinais ocasionados por quadros de ansiedade.

Além disso, alguns autistas podem manifestar acessos de raiva, hiperatividade, passividade, déficit de atenção, dificuldades para lidar com ruídos, falta de empatia diante determinadas situações e aumento ou redução na resposta à dor e a temperaturas.

O TEA pode ser classificado em três tipos, de acordo com a forma como aparece,

- Autismo clássico: Grau de comprometimento pode variar muito. De maneira geral, os indivíduos são voltados para si mesmos, não estabelecem contato visual com as pessoas nem com o ambiente; conseguem falar, mas não usam a fala como ferramenta de comunicação. Embora possam entender enunciados simples, têm dificuldade de compreensão e apreendem apenas o sentido exato das palavras, não compreendendo o duplo sentido ou as comparações.

Nas formas mais graves, não demonstram qualquer contato interpessoal. São crianças isoladas, que não aprendem a falar, não olham para as outras pessoas nos olhos, não retribuem sorrisos, repetem movimentos sem muito significado ou ficam girando ao redor de si mesmas e apresentam deficiência mental importante.

– Autismo de alto desempenho (também chamado de síndrome de Asperger): Os portadores apresentam as mesmas dificuldades dos outros autistas, mas numa medida bem reduzida. São falantes e inteligentes, chegando a ser confundidos com gênios, porque são invencíveis nas áreas do conhecimento em que se especializam. Quanto menor a dificuldade de interação social, mais eles conseguem levar uma vida próxima à normal.

– Distúrbio global do desenvolvimento sem outra especificação (DGD-SOE): Os indivíduos são considerados dentro do espectro do autismo, com dificuldade de comunicação e de interação social, mas os sintomas não são suficientes para incluí-los em nenhuma das categorias específicas do transtorno, o que torna o diagnóstico muito mais difícil.

Os primeiros sinais do autismo, que anteriormente tinham seu aparecimento circunscrito até os três anos de idade, agora podem estar presentes ao longo do período da infância, uma vez que algumas crianças cuja sintomatologia é mais branda podem vir a manifestá-la apenas quando as demandas sociais excederem os limites das suas capacidades, como nos casos do início da escolarização de alunos com Transtorno de Asperger. Aliás, historicamente este diagnóstico nunca foi claramente diferenciado dos Transtornos Autista ou Desintegrativo da Infância (TDI). No caso do primeiro, apenas a ausência de atraso de linguagem e dificuldades cognitivas não eram suficientes para distinguir Asperger de autismo, sendo

ainda utilizado o termo Autismo de Alto Funcionamento para caracterizar a presença dessas características. Já no caso dos TDI, as diferenças para com o autismo eram explicadas no DSM-IV por regressões do desenvolvimento, presentes mais intensamente nesse do que no autismo. Quando novas pesquisas mostraram que as regressões se apresentavam como uma variável contínua nos TEA, em especial o desenvolvimento da linguagem, essas alterações deixaram de ser consideradas parte exclusiva do autismo e passaram a ser compreendidas como uma condição concomitante (LORD; BISHOP, 2015, p. 56).

A noção de autismo como um espectro implica entender que suas características podem se manifestar de formas extremamente variadas em cada sujeito. Uma determinada criança pode apresentar sérias dificuldades na área sócio comunicativa, como a ausência de linguagem e resistência à aproximação de outras crianças, ao mesmo tempo em que podem não estar presentes estereotípias motoras, sendo o comportamento mais adaptativo e flexível a mudanças. Entretanto, outra criança com o mesmo diagnóstico pode apresentar uma linguagem verbal desenvolvida que facilite a comunicação concomitante ao uso de expressões faciais adequadas ao contexto, porém acompanhadas por comportamentos extremamente rígidos, com reações negativas às mudanças no ambiente. Estes exemplos mostram que a heterogeneidade sintomatológica pode se manifestar nas áreas da comunicação e comportamentos de forma independente. (SCHMIDT, 2016, p.233).

Para o diagnóstico de autismo, é necessário que a criança apresente pelo menos duas das seguintes características essenciais:

- Dificuldade na comunicação social
- Comportamentos repetitivos e estereotipados
- Interesses restritos

As pessoas com autismo podem apresentar uma variedade de sintomas, que podem variar de leves a graves. Os sintomas mais comuns incluem:

- Dificuldade na comunicação social: as pessoas com autismo podem ter dificuldade em manter contato visual, entender expressões faciais e compreender a linguagem corporal. Eles também podem ter dificuldade em iniciar e manter conversas.
- Comportamentos repetitivos e estereotipados: as pessoas com autismo podem apresentar comportamentos repetitivos, como bater palmas, balançar o corpo ou girar objetos. Eles também podem ter interesses restritos, como por um determinado tipo de brinquedo, uma determinada comida ou um determinado programa de TV.
- Interesses restritos: as pessoas com autismo podem ter interesses muito intensos por um determinado assunto ou atividade. Eles podem passar horas falando ou brincando com esse assunto ou atividade.

SOBRE A LINGUAGEM

As crianças com TEA apresentam dificuldades na linguagem que comprometem a sua interação social. As manifestações mais comuns são: a ecolalia, o uso inadequado dos pronomes e de linguagem idiossincrática. O TEA não possui cura, portanto, crianças que o possuem, o terão por toda a vida e por este motivo o diagnóstico deve ser feito o mais rápido possível para que seja

possível buscar alternativas que as permitam viver em sociedade da melhor forma possível.

O comprometimento da comunicação verbal precoce é geralmente uma das primeiras preocupações relatadas pelos pais de crianças com TEA. Nesses indivíduos, a gravidade e as características do comprometimento da linguagem variam muito, dependendo do caso. A rigor, as crianças não verbais não são crianças minimamente verbais (MV), mas ambas as expressões, tanto na prática clínica quanto na literatura, são, na verdade, muitas vezes usadas indistintamente. (POSAR, 2022, p.02).

A maioria das crianças com TEA desenvolve linguagem verbal no período pré-escolar, mas seu progresso também pode ocorrer mais tarde. A linguagem delas, no entanto, apresenta uma série de irregularidades, inclusive na prosódia, pragmática e semântica, que a tornam muito peculiar. (POSAR, 2022, p.03).

(...) o problema de comunicação em indivíduos com TEA não se limita à linguagem verbal, mas também envolve outras áreas da comunicação, incluindo mímica e gestos. Independentemente do TEA, a falta grave ou relativa de linguagem é um fator negativo para o desenvolvimento intelectual, conforme sugerido indiretamente há várias décadas pelo trabalho pioneiro de Lev Vygotsky, que estudou como a aquisição da linguagem pode influenciar o desenvolvimento cognitivo das crianças. (POSAR, 2022, p.03).

O comprometimento da linguagem em crianças com TEA, e particularmente nas MV, pode levar a várias consequências desfavoráveis, incluindo problemas de comportamento (como autoagressão, heteroagressão e destruição de propriedade), na vida diária e culminar em habilidades sociais mais baixas. Às vezes, problemas de comportamento podem se tornar tão graves e difíceis de administrar que passam a ser chamados de “comportamentos desafiadores”. Como esperado, esses indivíduos são afetados por repercussões negativas em relação ao ambiente escolar, oportunidades de trabalho e vida independente, sendo que uma pior qualidade de vida e oportunidades reduzidas de participação na comunidade foram relatadas para indivíduos MV. As comorbidades psiquiátricas são um sério problema relacionado à falta de linguagem verbal em indivíduos com TEA. (POSAR, 2022, p. 04).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após levantamento bibliográfico sobre o que é o TEA, suas características, implicações e tratamentos, foi possível perceber que seus acometimentos interferem diretamente no processo ensino – aprendizagem, necessitando de conhecimentos e estrutura adequados para garantir um bom desempenho escolar.

Como toda questão que compromete o desempenho escolar, o diagnóstico precoce do TEA também é fundamental para minimizar seus efeitos sobre o desenvolvimento e desempenho do indivíduo.

Uma preocupação constante é a respeito das práticas docentes, envolvidas neste processo de inclusão de alunos com TEA. A formação inicial e continuada dos professores deixa a desejar, principalmente, no que diz respeito a conhecimentos necessários para a escolarização destes alunos.

Diante de tantos desafios, o docente muitas vezes se sente impotente e desamparado, além de muitas vezes ter medo de lidar com os comportamentos destes educandos, chegando a duvidar de sua capacidade em adotar práticas educacionais efetivas.

As experiências vividas pelos docentes, também embasam sua prática pedagógica e muitas vezes revelam um profissional fragilizado pelo uso de práticas ineficazes.

Diante deste cenário, é necessário um maior suporte pedagógico para os docentes, jun-

tamente com estrutura e organização escolar inclusivas, reforçando a parceria da escola com as famílias.

Conforme os professores se sintam acolhidos em seus medos, angústias e dúvidas e apoiados em suas ações pedagógicas, será possível introduzir novas estratégias e construir novas práticas, baseadas na inclusão de todos os seus alunos. Essa reflexão sobre a prática associada a uma formação potente é primordial para a realização de um trabalho inclusivo eficaz, de acolhimento ao aluno e também ao professor, buscando uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco. **A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais: o DSM-5**. Rev. bras. ter. comport. cogn., São Paulo , v. 16, n. 1, p. 67-82, abr. 2014 .

BOSA, C., & CALLIAS, M. (2000). **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 13(1), 167-177.

LEVENSON D. **Autism in siblings often caused by different faulty genes, study says**. Am J Med Genet A. 2015;167(5):5-14

LOPEZ-PISON J, GARCIA-JIMENEZ MC, MONGE-GALINDO L, LAFUENTE-HIDALGO M, PEREZ-DELGADO R, GARCIA-OGUIZA A, et al. **Our experience with the a etiological diagnosis of global developmental delay and intellectual disability: 2006-2010**. Neurologia. 2014;29(7):402-7. 2.

LORD C, BISHOP SL. **Recent advances in autism research as reflected in DSM-5 criteria for autism spectrum disorder**. Annu Rev Clin Psychol. 2015;11:53-70. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-032814-112745. Epub 2015 Jan 2. PMID: 25581244.


PINTO RNM, TORQUATO IMB, COLLET N, REICHERT APS, SOUZA NETO VL, SARAIVA AM. **Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares**. Rev Gaúcha Enferm. 2016 set;37(3):e61572. <https://www.scielo.br/j/rgenf/a/Qp39NxcyXWj6N6DfdWWDDrR/?format=pdf&lang=pt> Acesso 02 dez. 2023.

POSAR A, VISCONTIA P. **Atualização sobre crianças “minimamente verbais” com transtorno do espectro do autismo**. Rev Paul Pediatr. 2022;40:e2020158

SCHMIDT C., et al. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas**. Psicologia: Teoria e Prática, 18(1), 2016, p. 222-235.

VOLKMAR FR, MCPARTLAND JC. From KANNEE to DSM-5: **autism as an evolving diagnostic concept**. Annu Rev Clin Psychol. 2014; 10:193-212. 3.

Site da Biblioteca Virtual do Ministério da Saúde: <https://bvsmms.saude.gov.br/transtorno-do-espectro-autista-tea-autismo/> Acesso 06 nov. 2023.



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



FACONNECT