



EDUCAÇÃO EM FOCO

Contribuições para o desenvolvimento da criança na educação infantil

2



Cristiana Barcelos da Silva
Roger Goulart Mello
Organizadores



2021





EDUCAÇÃO EM FOCO

**Contribuições para o
desenvolvimento da criança
na educação infantil**
2



Cristiana Barcelos da Silva
Roger Goulart Mello
Organizadores



2021



2021 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos
à Editora e-Publicar pelos autores

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os autores

EDUCAÇÃO EM FOCO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, VOL. 2.

Todo o conteúdo dos capítulos, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Cristiana Barcelos da Silva – Universidade do Estado de Minas Gerais

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco

Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

Glauco Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense

Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz

Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA



2021

João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação em foco [livro eletrônico] : contribuições para o desenvolvimento da criança na educação infantil: volume 2 / Organizadores Cristiana Barcelos da Silva, Roger Goulart Mello. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-89950-57-8

1. Educação infantil. 2. Criança – Desenvolvimento. 3. Práticas pedagógicas. I. Silva, Cristiana Barcelos da. II. Mello, Roger Goulart.
CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Editora e-Publicar

Rio de Janeiro – RJ – Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.br



2021



Apresentação

É com grande satisfação que a Editora e-Publicar apresenta a obra intitulada "Educação em foco: contribuições para o desenvolvimento da criança na educação infantil, volume 2". Neste livro são apresentados 19 capítulos compostos por estudos específicos da educação infantil de engajados pesquisadores da área.

A infância e o estudo do desenvolvimento infantil recebem cada vez mais atenção de investigadores, profissionais da educação, familiares e sociedade em geral devido a sua complexidade. Importantes aspectos abordados no cenário da educação podem contribuir para o desenvolvimento físico e cognitivo da criança. Com isto esta obra aborda o entrelace da educação com literatura infantil, matemática, o brincar, a perspectiva do autismo e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). Traz ainda abordagens sobre o lúdico, os jogos e brincadeiras, a atuação com crianças com necessidades educacionais especiais, currículo e legislação, avaliação psicopedagógica, alfabetização, atendimento educacional, língua estrangeira e sexismo na educação infantil.

Desta forma este livro visa contribuir com reflexões para novos estudos na construção de conhecimentos no eixo da educação infantil e práticas para agentes que atuem diretamente com a fase da infância.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Patrícia Gonçalves de Freitas

Roger Goulart Mello



Sumário

CAPÍTULO 1	11
CONEXÕES ENTRE LITERATURA INFANTIL E MATEMÁTICA: SETE CATEGORIAS PARA UM APROFUNDAMENTO DO TEMA.....	11
	Aline Vieira da Cunha Rafael Montoito
CAPÍTULO 2	22
CONSIDERAÇÕES SOBRE O BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	22
	Dilmar Rodrigues da Silva Júnior Maria Divina Ferreira Lima Joelson de Sousa Morais
CAPÍTULO 3	30
AUTISMO: DIFICULDADES E DESAFIOS DE UMA ESCOLA: ESTUDO DE CASO 30	
	Elismar Oliveira De Souza Andréa Celina Ferreira Demartelaere Keully Suellen da Silva Soares Oliveira
CAPÍTULO 4	45
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	45
	Eraldo Pereira Madeiro Luana Vieira de Souza Layse Shuellen de Sousa Almeida Oliveira Aquenúbia Gonçalves da Silva
CAPÍTULO 5	55
O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE SOBRE A TRAJETÓRIA E FINALIDADE DO ENSINO RELIGIOSO.....	55
	Luana Vieira de Souza Eraldo Pereira Madeiro
CAPÍTULO 6	69
A VISÃO DA ESCOLA ACERCA DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH)	69
	Clerdinice Tolentino Chaves Kleyfton Soares da Silva
CAPÍTULO 7	84
A IMPORTÂNCIA DE JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM INFANTIL	84
	Silvane Bianchet Lidnei Ventura

CAPÍTULO 8	101
A RELEVÂNCIA das BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	101
	Lucimara da Silva Pereira Lucimar da Silva Pereira Junior
CAPÍTULO 9	108
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO A PARTIR DA BNCC	108
	Lígia Camila Danielak de Jesus Roselaine Ripa
CAPÍTULO 10	127
AS CONCEPÇÕES DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	127
	Maria Karolina Cavalheiro Heguedichi Roselaine Ripa
CAPÍTULO 11	144
EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS E TEMPOS DE SER CRIANÇA.....	144
	Tuany Inoue Pontalti Ramos
CAPÍTULO 12	156
O DESENHO INFANTIL E SUA POTENCIALIDADE NA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA.....	156
	Wesley Baptista
CAPÍTULO 13	168
AS FUNÇÕES EXECUTIVAS COM CRIANÇAS COM TDAH NA ESCOLA.....	168
DOI: 10.47402/ed.ep.c202175010516	Maria das Graças de Lacerda Diniz Antonio Manoel da Silva Filho Rozenilda de Sousa Queiroz Bernardo Juliana Agostinho dos Santos Cícera Liliana Leite Pereira Josefa Andreino de Sousa
CAPÍTULO 14	176
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA CRIANÇAS COM SURDEZ.....	176
DOI: 10.47402/ed.ep.c202175113578	Rozenilda de Sousa Queiroz Bernardo Antonio Manoel da Silva Filho Juliana Agostinho dos Santos Cícera Liliana Leite Pereira Josefa Andreino de Sousa Maria das Graças de Lacerda Diniz

CAPÍTULO 15	192
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO	192
DOI: 10.47402/ed.ep.c202175214578	Juliana Agostinho dos Santos Antonio Manoel da Silva Filho Rozenilda de Sousa Queiroz Bernardo Cícera Liliana Leite Pereira Josefa Andreino de Sousa Maria das Graças de Lacerda Diniz
CAPÍTULO 16	206
CONTRIBUIÇÕES DA MUSICALIZAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE PRÉ-ESCOLARES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	206
DOI: 10.47402/ed.ep.c202175315578	Eder Ricardo da Silva Amanda Pereira Dippólito
CAPÍTULO 17	219
PADRÕES DE SIMPLIFICAÇÃO FONOLÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DO INGLÊS COMO LÍNGUA NÃO NATIVA	219
DOI: 10.47402/ed.ep.c202175416578	Joceli Rocha Lima Felipe Flores Kupske Elizabeth Reis Teixeira
CAPÍTULO 18	230
OFICINAS PEDAGÓGICAS: UM JEITO SIMPLES E DINÂMICO DE APRENDER .	230
DOI: 10.47402/ed.ep.c202175517578	Maria do Socorro Bezerra da Silva Gerlânea Silva de Oliveira
CAPÍTULO 19	239
“MENINA VESTE ROSA E MENINO VESTE AZUL”: PRÁTICAS SEXISTAS QUE APRISIONAM DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	239
DOI: 10.47402/ed.ep.c202175618578	Márcio de Oliveira Victória Soares dos Santos



CAPÍTULO 1

CONEXÕES ENTRE LITERATURA INFANTIL E MATEMÁTICA: SETE CATEGORIAS PARA UM APROFUNDAMENTO DO TEMA

Aline Vieira da Cunha, Mestre em Educação. Professora, IFSUL
Rafael Montoito, Doutor em Educação para a Ciência. Professor, IFSUL

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é analisar como a Literatura (de maneira particular, a Literatura Infantil) pode contribuir para a aprendizagem matemática na Educação Infantil. Para tanto, busca elencar quais conhecimentos e habilidades o aluno precisa mobilizar durante a aprendizagem matemática e apontar quais contribuições a Literatura pode dar neste sentido. Considerando autores e textos da área da Educação Matemática, foi feito um mapeamento dos conhecimentos e habilidades que, ao serem mobilizados, auxiliam o aluno na compreensão e aprendizagem Matemática: o resultado deste estudo mostra sete categorias, que dão ênfase a como a Literatura pode auxiliar em seu desenvolvimento. Argumenta-se acerca de a Literatura ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento do interesse, da linguagem, da comunicação, da imaginação, da capacidade de antecipar, observar, analisar, interpretar e sintetizar, além de ampliar, consideravelmente, o conhecimento de mundo, linguístico e textual, razões pelas quais se mostra uma potencial aliada para o ensino, à disposição dos professores de Matemática. Este capítulo aponta, a partir das discussões expressas, que há espaços coabitados pela Literatura Infantil e pela Matemática, os quais precisam despertar o interesse dos professores da Educação Infantil para a utilização da Literatura Infantil no processo de ensino e de aprendizagem matemática, tornando esse processo mais relevante para o aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura e matemática; aprendizagem matemática; matemática na Educação Infantil.

INTRODUÇÃO: O MAPEAMENTO DE ESPAÇOS COABITADOS PELA LITERATURA E PELA MATEMÁTICA

Este texto foi publicado, parcialmente, nos anais do XV EGEM – Encontro Gaúcho de Educação Matemática, a partir dos estudos realizados para a dissertação desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia (IFSUL, Pelotas), intitulada “Guardados do baú da vovó: sobre matemática, contação de histórias e a construção do conceito de número”. Num primeiro momento da pesquisa, foi feito um aprofundamento teórico, aos moldes do Estado do Conhecimento, sobre as inter-relações entre Literatura Infantil e Matemática, cujos resultados, em forma de síntese, geram as sete categorias que aqui serão apresentadas.

Deste modo, o presente capítulo, partindo de uma pesquisa bibliográfica, tem por objetivo analisar como a Literatura Infantil pode contribuir para a aprendizagem matemática nos anos iniciais. Para tanto, busca elencar quais conhecimentos e habilidades o aluno precisa

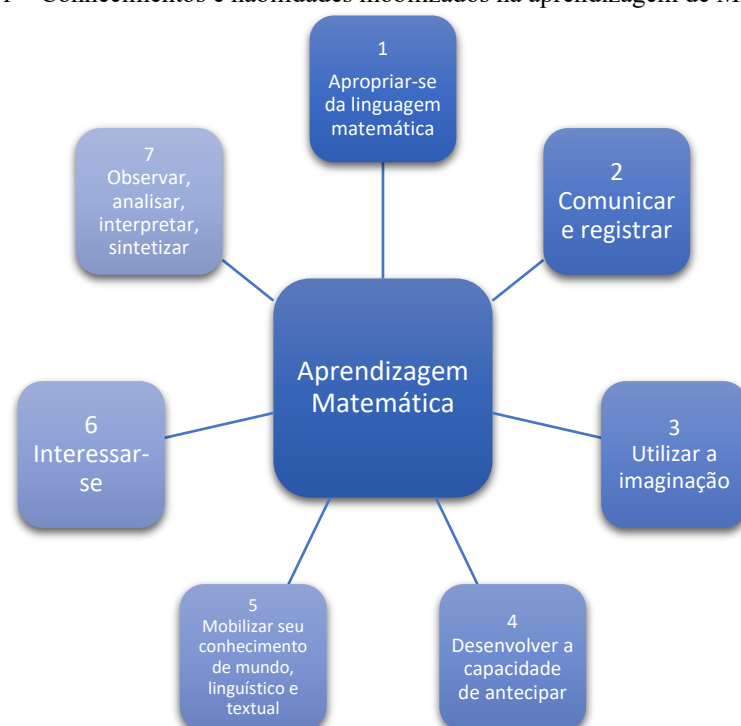
mobilizar durante a aprendizagem matemática e apontar quais contribuições a Literatura pode ter neste sentido, isto é, de que modo ela favorece o desenvolvimento destes.

Em um primeiro momento foi feito um mapeamento, considerando autores e textos da área da Educação Matemática (os quais serão comentados ao longo deste texto), a respeito das habilidades e conhecimentos que, tendo o aluno desenvolvido, o auxiliará na compreensão e aprendizagem da Matemática. A partir daí, verificou-se que a Literatura tem estratégias para se inserir em cada uma delas, de modo a ser uma potencial articuladora à disposição do professor de Matemática.

Este mapeamento considerou, no processo de sua construção, não só os textos pesquisados, mas as observações advindas das experiências em sala de aula dos autores deste trabalho; as discussões geradas entre uma pedagoga e um educador matemático confluíram, num esforço teórico e hermenêutico, na classificação destas 7 categorias que são, segundo suas interpretações, espaços coabitados pela Matemática e pela Literatura Infantil.

Na imagem a seguir, serão apontados alguns conhecimentos e habilidades que o aluno precisa mobilizar durante a aprendizagem matemática.

Figura 1 – Conhecimentos e habilidades mobilizados na aprendizagem de Matemática



Fonte: Elaborado pelos autores

A partir deste fluxograma, discutir-se-á os pontos principais deste capítulo: de que maneira a Literatura pode auxiliar à aprendizagem de Matemática, coabitando com ela as aulas da educação infantil e dos anos iniciais?



AS INTER-RELAÇÕES ENTRE LITERATURA E MATEMÁTICA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Conforme anunciado anteriormente, cada elemento do fluxograma discute uma habilidade ou conhecimento indispensável para que haja aprendizagem em Matemática. Nos parágrafos que se seguem, argumentar-se-á sobre como a Literatura traz, em si, potencial para ajudar a desenvolver essas habilidades e conhecimentos. Conforme destacado no início, este texto já foi publicado em parte, contudo abarcando apenas sobre os itens 1, 2 e 31. Para este capítulo, iremos retomá-los e comentar, também, os demais itens anunciados no fluxograma.


(1) Apropriar-se da linguagem matemática: Uma prática que articule Literatura e Matemática, segundo Souza e Oliveira (2010), possibilita que se estabeleçam relações entre a língua materna e a linguagem matemática, o que é fundamental para a formação de alunos leitores, capazes de fazer uso social da leitura e da linguagem e conceitos matemáticos. Neste sentido, Smole, Cândido e Stancanelli (1995, p. 13) afirmam que

através da conexão entre literatura e matemática, o professor pode criar situações na sala de aula que encorajem os alunos a compreenderem e se familiarizarem mais com a linguagem matemática, estabelecendo ligações cognitivas entre a linguagem materna, conceitos da vida real e a linguagem matemática.

Machado (2011), comentando a mesma temática, destaca que a linguagem matemática e a língua materna estabelecem uma relação de complementaridade, pois a Matemática, em si, não possui oralidade própria; sendo assim, não é possível ocorrer uma comunicação por via oral, separada da escrita, o que acarreta uma impregnação mútua entre a Matemática e a língua materna. O autor cita alguns exemplos dessa impregnação, tais como: ver por outro ângulo, dar as coordenadas, sair pela tangente, no meio do caminho, entre outras. Urbaneja (2005) corrobora com esta ideia ao apontar outros exemplos desta impregnação, demonstrando que nos utilizamos de expressões geométricas como metáforas em nossa linguagem coloquial: trajetória retilínea, comportamento sinuoso, altas esferas, giro de 180°, visão poliédrica etc.

Além disso, Machado (2011) toma a linguagem matemática como um sistema de representação da realidade e, como tal, sua aprendizagem necessita ir além das técnicas, dos símbolos e da forma de operá-los. Ressalta, ainda, que a aprendizagem matemática é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de interpretar, analisar, sintetizar, conceber, significar e projetar.

1 Este texto pode ser encontrado no seguinte link: [Anais_CC_2018.pdf \(ufsm.br\)](#)



A língua materna, segundo Machado (2011), para além de auxiliar na compreensão de enunciados, é fundamental na construção de conceitos, na estruturação da argumentação e na elaboração e desenvolvimento da própria linguagem matemática, o que facilitaria e muito a aprendizagem. O autor ressalta, ainda, que, para enfrentar as dificuldades no ensino da matemática, para além de despertar o interesse,

é preciso compreender a Matemática como um sistema básico de expressão e compreensão de mundo, em sintonia e em absoluta complementaridade com a língua materna. Em outras palavras, é preciso reencantar a Matemática, e para tanto, a exploração de sua aproximação visceral com língua materna é fundamental (MACHADO, 2011, p. 181).


É justamente neste contexto que a aproximação da Literatura Infantil com o ensino da Matemática se mostra um terreno fértil. Neste sentido, Souza e Carneiro (2015) apontam que

conectar literatura infantil e matemática possibilita a criação de situações de ensino que permitem explorar as relações entre língua materna e matemática; propicia circunstâncias que mostram ao aluno a importância e a utilidade da linguagem e o simbolismo matemático, bem como o uso apropriado desses símbolos e da terminologia matemática; e permite também o desenvolvimento da comunicação matemática, podendo levar o aluno a compreender conteúdos matemáticos e a linguagem matemática (SOUZA; CARNEIRO, 2015, p. 398)

(2) Comunicar e registrar: Outro aspecto importante, que surge a partir do imbricamento entre as linguagens materna e matemática, é a capacidade de comunicação, pois esta, de acordo com Lorenzato (2011), é uma etapa fundamental na aprendizagem matemática.

Segundo o autor, a criança precisa ser auxiliada a transformar suas ações sobre o concreto em interiorizações, ou seja, ir da ação à representação. Para tal, o autor aponta que a criança deve ser estimulada a passar da ação à comunicação e, posteriormente, ao registro, que, inicialmente, é iconográfico. Neste sentido a ilustração torna-se um importante referencial no registro das ações matemáticas, pois serve de apoio tanto à criança que registra apoiada na imagem do livro, quanto à que já registra de memória, como também à que já se utiliza de símbolos numéricos para fazer o registro.

No entanto, para dar início ao processo comunicativo – escrito ou falado –, de acordo com Maria (2009), é necessário organizar a própria expressão e é justamente esse desafio que define o pensamento, ou seja, é a expressão que modela a atividade mental. Deste modo, o contato sistemático com a Literatura instrumentaliza o leitor ou ouvinte, dando a este o que dizer e enriquecendo seu vocabulário. Além *do que* dizer, desenvolve, também, o *como* dizer, favorecendo e incentivando a comunicação, um dos aspectos fundamentais para a aprendizagem.




Roedel (2016), em suas pesquisas, destaca que a utilização da literatura nas aulas de Matemática abre espaço para a comunicação, despertando o interesse dos alunos, modificando a tão característica aula de Matemática marcada pelo silêncio e pela execução de exercícios mecânicos; estes pontos também são defendidos por Montoito (2016) que, neste e em diferentes trabalhos, tem abordado as inter-relações existentes entre Matemática e Literatura, tanto com vias a elaborar atividades didáticas quanto para uma possível sistematização que sirva para discussões acerca destas inter-relações.

(3) Utilizar a imaginação: Outro aspecto importante a ser considerado no ensino da Matemática é o papel da imaginação, pois “em muitas passagens da História da Matemática, é inegável o uso da imaginação para a tomada de decisões, investigações de teoremas e resolução de problemas” (CAMPOS; MONTOITO, 2010, p. 165). A construção do conceito de número e as relações geométricas básicas, tomadas aqui como exemplos por serem elementos cuja aprendizagem matemática se espera que ocorra nos anos iniciais, necessita da função imaginativa, uma vez que tanto números quanto formas geométricas são representações de ideias, operações, conceitos e formas. Daí percebe-se a necessidade de favorecer, ao máximo, a imaginação dos alunos.

O processo imaginativo, desencadeado pela literatura, tem um papel fundamental na aprendizagem, pois, para que o leitor ou ouvinte consiga penetrar no universo da ficção, é preciso que este se distancie da realidade que o cerca e viva, temporariamente, no imaginário. Esta passagem entre o real e o imaginário (que, vale a pena dizer, também é real, mas constituído por outra materialidade) é uma habilidade fundamental para a compreensão da leitura, para compreender outros pontos de vista e para o desenvolvimento da criatividade; além disso, tal habilidade em se deslocar/descolar da realidade está presente em todo o processo de planejamento, elaboração e criação de projetos (MARIA, 2009).

Sendo assim, a Literatura deve ser vista como parte fundamental no processo de aprendizagem matemática pois, ao escolher um livro ou história que sustente o que deve ser ensinado, o professor valoriza a imaginação do estudante, que “desenvolverá um papel importante na construção das ideias à medida que a leitura avança [e] o professor, utilizando-se das ideias do autor que estará sendo trabalhado, tentará tirar o aluno da postura de passividade, tão característico do ensino receptivo” (CAMPOS; MONTOITO, 2010, p.165).

(4) Desenvolver a capacidade de antecipar: Durante a contação de histórias, é possível fazer pequenas pausas na leitura e instigar os alunos a anteciparem o que está por acontecer.



Isso aguça a atenção e a curiosidade do pequeno ouvinte e favorece o desenvolvimento da capacidade de antecipar o que está por vir, buscando pistas, muitas vezes, na própria narrativa que validem suas hipóteses. Este tipo de prática, em que o aluno tem a possibilidade de formular hipóteses e antecipar o que está por vir, comunicando o que pensa e explicando seu raciocínio, bastante comum na contação de histórias, é fundamental, também, nas aulas de matemática, sobretudo na resolução de situações problema, atividade em que o estudante precisa refletir sobre suas hipóteses, confrontá-las com a dos colegas e, se necessário, as reformular, podendo chegar a um conhecimento mais elaborado.

Quanto maior a experiência leitora, mais desenvolvido se torna esse “instinto de previsibilidade”, uma vez que este é fundamental no desenvolvimento da expectativa do que está por vir na narrativa. Instinto este que é importante, também, na aprendizagem matemática, uma vez que o aluno necessitará pensar a atividade muito além das informações dadas, necessitando formular hipóteses, analisá-las, testá-las e comunicá-las. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998),

fazer matemática é expor ideias próprias, escutar as dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar validar seu ponto de vista, antecipar resultados de experiências não realizadas, aceitar erros, buscar dados que faltam para resolver problemas, entre outras coisas. Dessa forma as crianças poderão tomar decisões, agindo como produtoras de conhecimentos e não apenas executoras de instruções. (BRASIL, 1998, p. 207).

(5) Mobilizar seu conhecimento de mundo, linguístico e textual: A literatura, para Amarilha (2004), permite ao leitor ser capturado pelo jogo ficcional, possibilitando a este vivenciar os conflitos da narrativa e diferentes formas de ver e viver o mundo, ampliando, assim, sua experiência de mundo. De acordo com Maria (2009, p. 106), “a leitura educa o olhar e oferece ao estudante a amplidão do patrimônio cultural humano.”

A Literatura, ao proporcionar uma conexão entre ficção e realidade, torna-se uma importante ferramenta para a compreensão de mundo, pois, conforme defendido por Zilberman (2003, p. 49),

a fantasia é um importante subsídio para compreensão de mundo por parte da criança: ela ocupa as lacunas que o indivíduo necessariamente tem durante a infância, devido ao seu desconhecimento do real; e ajuda-o a ordenar suas novas experiências, frequentemente fornecidas pelos próprios livros

A linguagem, de acordo com Bannel (2016), é constitutiva do pensamento e não apenas uma ferramenta de comunicação. Deste modo, de acordo com Zilberman (2003), a ampliação do domínio linguístico proporciona uma maior compreensão de mundo, uma vez que a linguagem é, para a autora, o mediador entre a criança e o mundo. Neste sentido, a Literatura,



ao possibilitar o alargamento do domínio linguístico, proporciona uma maior compreensão e significação de mundo.

A narrativa, de acordo com Maria (2009), se organiza de forma diferente da linguagem do cotidiano, uma vez que a escrita literária se apresenta com “trajes domingueiros”, cheia de encantos para o pequeno leitor que, conforme vai se familiarizando com ela, passa a incorporá-la em seu vocabulário. Segundo a autora,

tratando-se da aquisição de conhecimentos sobre a escrita, podemos afirmar que a leitura das histórias, além de enriquecer extraordinariamente o vocabulário, também proporciona à criança uma outra descoberta: a de que os textos da linguagem escrita têm uma estrutura diferente da [estrutura] da linguagem falada (MARIA, 2009, p. 55).


Deste modo, conforme vai se apropriando do universo literário, o pequeno leitor tem ampliado o seu conhecimento de mundo, linguístico e textual. Conhecimentos estes que, segundo Smole e Diniz (2001) necessitam ser amplamente mobilizados – não só-os conceitos matemáticos, – para que o aluno seja capaz de ler um texto matemático, compreender a situação problema apresentada e traçar estratégias para resolvê-la.

(6) Interessar-se: O texto literário possui um caráter lúdico que permite o despertar do interesse e da curiosidade, envolvendo os alunos com o tema tratado na história. Contudo, para que a narrativa exerça esse fascínio sobre o leitor, é necessário que esse encontro seja uma experiência de prazer (MARIA, 2009). Amarilha (2004, p. 18) afirma que “a história lida ou contada desempenha uma função catalisadora de interesse e prazer. Ora, se as crianças se mobilizam é porque o mundo organizado em narrativa corresponde a seus interesses e anseios e, por conseguinte, é significativo para elas.”

O interesse desempenha papel fundamental em qualquer aprendizagem, pois para que esta ocorra, é necessário que o aluno seja mobilizado para o conhecimento, isto é, que esse tenha despertado seu interesse, sua curiosidade e sua atenção. Vasconcelos (1992) demonstra que

é necessário todo um esforço para dar significação inicial, para que o sujeito leve em conta o objeto como um desafio. Trata-se de estabelecer um primeiro nível de significação, em que o sujeito chegue a elaborar as primeiras representações mentais do objeto a ser conhecido (VASCONCELOS, 1992, p. 03).

Neste sentido, a literatura pode desempenhar uma importante função na significação inicial, pois de acordo com Campos e Montoito (2010), esta envolve os alunos emocionalmente com a narrativa, desperta o interesse e cria expectativas, o que permite-lhes viver o jogo ficcional e proporciona uma aproximação mais significativa do aluno com o conteúdo a ser estudado.




(7) Observar, analisar, interpretar e sintetizar: A literatura infantil apresenta uma dupla narrativa, a verbal e a visual e, em livros de qualidade literária, estas narrativas se complementam (ALEIXO, 2014). Em muitas situações é a narrativa visual que fornece elementos para o leitor compreender a narrativa verbal pois, de acordo com Arnold (2016, p. 34), “a ilustração pode evidenciar elementos da história não descritos no texto, sob pena de torná-lo extenso e cansativo, ou mesmo ilegível, descaracterizando as ideias de narrativa até aqui construídas”.

O pequeno leitor, muitas vezes, não dispõe do repertório necessário para compreender a palavra escrita, necessitando recorrer à ilustração para a compreensão desta. Por isso a imagem é tão importante na literatura infantil, pois tem tanto a dizer quanto a palavra. Amarilha (2004, p. 41) destaca que a narrativa visual, “além de deter o enredo da história, também sinaliza sobre o significado das palavras”, daí a importância de se instigar o olhar da criança para as ilustrações.

Contudo, enquanto a narrativa verbal mobiliza a atenção do pequeno leitor na sequência da história, a narrativa visual, devido à sua imobilidade, possibilita a observação, a análise, a atenção visual, a interpretação, a síntese dos elementos necessários à sua compreensão, além de proporcionar a retomada destes elementos sempre que alguma hipótese for refutada, o que pode levar à percepção de elementos não vislumbrados anteriormente. Coelho (2000, p. 197) aponta alguns aspectos amplamente desenvolvidos pela articulação entre a imagem e o texto:

- Estimula o *olhar* como agente principal na estruturação do mundo interior da criança, em relação ao mundo exterior que ela está descobrindo.
- Estimula a *atenção visual* e o desenvolvimento da capacidade de percepção.
- Facilita a *comunicação* entre a criança e a situação proposta pela narrativa, pois lhe permite a percepção imediata e global do que vê.
- *Concretiza relações abstratas* que, só através da palavra, a mente infantil teria dificuldade em perceber; e contribui para o desenvolvimento da capacidade da criança para a seleção, organização, abstração e síntese dos elementos que compõem o todo.
- Pela força com que toca a sensibilidade da criança, permite que se fixem, de maneira significativa e durável, as sensações ou impressões que a leitura deve transmitir. Se elaborada com arte ou inteligência, a *imagem* aprofunda o poder mágico da palavra da *palavra literária* e facilita à criança o convívio familiar com os universos que os livros lhe desvendam.



- Estimula e enriquece a imaginação infantil e ativa a potencialidade criadora — natural em todo ser humano e que, muitas vezes, permanece latente durante toda a existência por falta de estímulo.

Não só na aprendizagem matemática, mas principalmente nessa, a capacidade de observar, analisar, interpretar e sintetizar são fundamentais, pois estão presentes em todas as situações problema que são apresentadas aos alunos como forma de instigá-los a utilizar, na prática, os conceitos matemáticos aprendidos (CUNHA, 2019). E como vimos, estas habilidades são amplamente mobilizadas quando em contato com a literatura infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, é possível perceber que alguns conhecimentos e habilidades, mobilizados durante a aprendizagem matemática, podem ser ampla e profundamente desenvolvidos através de uma prática que articule, a ela, a Literatura.


Como vimos, a capacidade de antecipação se faz necessária na aprendizagem matemática uma vez que, em muitas situações, o aluno necessita ir além das informações de que dispõe, a fim de elaborar hipóteses de solução para a situação apresentada – capacidade essa, amplamente desenvolvida pela literatura, quando bem aproveitada pelo professor.

Para ler e compreender uma situação problema que se apresente, seja ela matemática ou não, formular hipóteses e buscar uma solução, o aluno necessita mobilizar todo seu conhecimento de mundo, linguístico e textual. E, de acordo com o exposto, quanto maior é o contato com o universo literário, mais esses conhecimentos são alargados.

A literatura possui, ainda, a capacidade de mobilizar o aluno para aprender, despertando nesse o interesse e a curiosidade, proporcionando uma significação inicial sobre o tema a ser estudado, o que é fundamental para que a aprendizagem ocorra, pois incentiva o aluno a fazer uso real e social dos conceitos matemáticos.

No que se refere à capacidade de observar, analisar, interpretar e sintetizar, vimos que a ilustração desempenha um papel fundamental no desenvolvimento destas habilidades, sendo necessário um cuidado especial do professor com a narrativa visual, quando este precisa escolher um livro com a intenção de ensinar matemática através da literatura infantil.

Deste modo, a conexão entre Literatura e Matemática pode, além de despertar no aluno o interesse em aprender, desenvolver sua imaginação, incentivando-o a comunicar, dialogar e



debater suas descobertas; pode, ainda, levá-lo a fazer uso social e real tanto da língua materna, quanto da linguagem matemática.

As sete categorias discutidas neste capítulo apresentaram, aqui, suas ideias gerais, de maneira sucinta; pesquisadores interessados na temática podem aprofundá-las em outras leituras, pois sobre cada uma delas muito ainda poderia ser dito. O mais importante é frisar, neste momento, que, enquanto educadores, aceitamos que as crianças tenham medo de bruxas, monstros e causos assustadores – mas, de Matemática, não.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, E. A. *Palavras e imagens que tecem histórias: ilustradores/escritores e a criação literária para a infância*. 2014. 310 f. Tese (PPG Educação, conhecimento e inclusão social) – Faculdade de Educação, UFMG. 2014.

ARNOLD, D. S. *Matemáticas presentes em livros de leitura: possibilidades para a educação infantil*. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

AMARILHA, M. *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. 6. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BANNELL, R. Ings. et al. *Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens*. 1. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo*. Brasília: MEC/SEF, 1998. V.3.

CAMPOS, R. S. P.; MONTOITO, R. O texto alternativo ao livro didático como proposta interdisciplinar do ensino de ciências e matemática. In: PIROLA, N. A. (org.). *Ensino de ciências e matemática, IV: temas de investigação*. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010. v.4, 157 – 174.


COELHO, N. N. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, A. V. da. *Guardados do baú da vovó: sobre matemática, contação e histórias e a construção do conceito de número*. 2019. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas, 2019.

LORENZATO, S. *Educação Infantil e percepção matemática*. Campinas. Autores Associados LTDA, 2006.

MACHADO, N. J. *Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARIA, L. *O clube do livro. ser leitor – que diferença faz?* São Paulo: Globo, 2009.



MONTOITO, R. À Procura de Inter-relações entre Literatura e Matemática: Resolvendo e Criando Problemas In: SOUZA, Ana Cláudia Gouveia de; MAIA, Dennys Leite; PONTES, Mércia de Oliveira (Org.) *Leituras e Escritas: Tecendo Saberes em Educação Matemática*. 1 ed. Natal : EDUFRRN, 2016, v.1, p. 436-445.

ROEDEL, T. A importância da leitura e da literatura no ensino da matemática. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 20, 2016, Curitiba. *Anais...* Curitiba: XX EBRAPEM, 2016. p. 1-8. Versão impressa. Disponível em: <http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/gd1_tatiana_roedel.pdf> Acesso em: jul. 2017.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (org.). *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender*. 1ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMOLE, K. S.; CÂNDIDO, P. T.; STANCANELLI, R. *Matemática e literatura infantil*. 2ª edição. Belo Horizonte: Lê, 1997.

SOUZA, A. P. G. de; CARNEIRO, R. F. Um ensaio teórico sobre literatura infantil e matemática: práticas de sala de aula. *Educação Matemática e Pesquisa*. São Paulo, v.17, n.2. p. 392 – 418, 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/17171/pdf>> Acesso em: jun. 2017.

SOUZA, A. P. G.; OLIVEIRA, R. M. M. A.. Articulação entre literatura infantil e matemática: intervenções docentes. *BOLEMA: boletim de educação matemática*, Rio Claro, v.23, n. 37, p. 955-975, dez. 2010. Disponível em : <<http://www.redalyc.org/html/2912/291221915006/>> Acesso em: julho de 2017.

URBANEJA, P. M. G. Matemática y Lenguaje y Matemática como Lenguaje. 2005. Disponível em <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj4hq_czuTaAhVBFpAKHVeMAAt0QFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fvps280516.ovh.net%2Fdivulgamat15%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D409%26Itemid%3D75&usg=AOvVaw2ij0M5at_HdACV55Au33kT> Acesso em 30/04/2018.

VASCONCELOS, C. S. Metodologia dialética em sala de aula. *Rev Educ AEC*, Brasília, v. 21, n. 83, p. 28-55, abr. 1992.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 1. ed. São Paulo: Global, 2003.



CAPÍTULO 2

CONSIDERAÇÕES SOBRE O BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior, Mestrando em Educação, PPGEd/UFPI. Coordenador Pedagógico, SEMECT- CAXIAS

Maria Divina Ferreira Lima, Mestrado em Educação, UFPI. Doutorado em Educação, UFRN. Professora, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd/UFPI

Joelson de Sousa Morais, Mestrado em Educação, UFRN. Doutorando em Educação, UNICAMP. Professor Seletivado, UFMA

RESUMO


O brincar é um direito e também atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças pequenas. Pode-se afirmar que esta é a primeira atividade social da criança e que tem como principal característica, permitir a construção e reconstrução das relações sociais, culturais, artísticas e históricas. É neste sentido, que as escolas de Educação Infantil devem proporcionar ambientes e experiências que envolvam o brincar. O problema desta pesquisa parte por questionar: o brincar influencia no processo de aprendizagem do aluno e no desenvolvimento afetivo emocional e cognitivo? O objetivo geral parte por analisar a importância do brincar no processo de desenvolvimento da criança da educação infantil. Temos a contribuição de diversos autores, dentre eles destacam-se: Kishimoto (1996, 2003, 2004), Piaget (1979), RCNEI (1998), Ramos (2016), Vygotsky (2007), entre outros autores que abordam acerca do nosso objeto de estudo. Está descrito numa perspectiva qualitativa, realizado através de levantamento bibliográfico de modo a compreendermos os sentidos e significados do brincar na prática do professor, bem como na rotina das crianças na instituição de educação infantil. Os resultados nos mostram que o brincar é uma atividade essencialmente humana e deve estar permeado durante toda a rotina pedagógica da sala de aula. É uma forma de promover o pleno desenvolvimento da criança nos seus aspectos: físicos-motor, culturais, emocionais, sociais e afetivos.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar. Criança. Professor.

INTRODUÇÃO

É fato notório que uma das temáticas curriculares que mais tem sido pautada na literatura educacional, está estritamente ligada ao brincar como eixo de trabalho norteador, contido nas propostas das políticas educacionais, para a primeira etapa da educação básica.

Iniciamos este escrito, colocando as concepções de Lopes *et al* (2012) mostrando que “o brincar é um direito e também atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças pequenas. Pode-se afirmar que esta é a primeira atividade social da criança e que tem como principal característica, permitir a construção e reconstrução das relações sociais, culturais, artísticas e históricas”. E neste sentido, compreendemos que as escolas de Educação Infantil



devem proporcionar ambientes e experiências que envolvam o brincar, uma vez que há uma pluralidade de benefícios como descreveremos ao longo dessas reflexões teóricas ao longo deste escrito.

O presente artigo intitulado por: Considerações sobre o brincar para o desenvolvimento da criança na educação infantil. Tem como problema norteador para a investigação: o brincar influencia no processo de aprendizagem do aluno e no desenvolvimento afetivo emocional e cognitivo? Mesmo não sendo uma temática nova, pois há muito tempo vem sendo inovada e readaptada diante das várias discussões sobre o brincar no universo infantil e sua relevância para o desenvolvimento das crianças, trazemos por objetivo geral: analisar as influências do brincar no desenvolvimento das crianças da educação infantil.


O estudo justifica-se ao fato que o brincar é um tema abrangente, discutido no dia a dia da educação infantil, pois, muitas crianças passam grande parte do dia nestas instituições, o que de fato se torna necessário pensar em um brincar com intencionalidade, no qual a criança possa vivenciar experiências que promovam o seu desenvolvimento.

Para sustentarmos a discussão deste escrito trazemos Vygotsky (2007) mostrando que “o brincar e o brinquedo têm um grande papel no desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança”. Sendo assim, pode-se afirmar que a brincadeira desde muito cedo possibilita a comunicação por meio de gestos, sons e por meio de determinadas representações de papéis na brincadeira, desenvolvendo sua imaginação e interação com o mundo.

Outra justificativa notória dentro do âmbito escolar na educação infantil é àquela que a imaginação contribui enormemente para atividade consciente da criança e do processo de interação sujeito-mundo. Corroborando com o arcabouço dessas justificativas plausíveis para o trabalho, podemos afirmar que no processo do brincar, a criança desenvolve a atenção, imitação, memória, imaginação e também amadurece algumas capacidades de socialização por meio da interação e utilização de regras e papéis.

OS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo do tempo, os jogos e as brincadeiras constituíram elementos necessários ao desenvolvimento humano. O jogo é um sistema de códigos e regras nos quais os sujeitos que participam precisam estabelecer e seguir, de modo que concretize seu objetivo final. Enquanto as brincadeiras, são a diversidade de atividades que os sujeitos compartilham/socializam em sua rotina.



O ser humano, como sabemos, é um indivíduo histórico – cultural. Este não vive sozinho ou isolado mesmo diante das diversas situações socioeconômicas que permeiam a sua comunidade e a si mesmo. As interações estabelecidas pelas pessoas são situações de troca e partilha de saberes que os indivíduos precisarão ao longo de sua jornada de vida. Nesse sentido, trazer as situações de aprendizagem que envolvem os jogos e as brincadeiras no cotidiano humano, deve pautar-se de um olhar atento acerca dos benefícios para o pleno desenvolvimento da criança de 4 e 5 anos, em idade pré-escolar, na etapa de educação infantil.


O imaginário, fantoches, cantigas – de – roda e faz- de- conta são estratégias educativas essenciais no processo de desenvolvimento das potencialidades das crianças no seu mundo: realidades e vivências.

Conforme preconiza Kishimoto (2004, p.15) faz uma breve análise a respeito do que concerne a utilização dos jogos no universo infantil enfatizando a dissociação entre jogos e a sua função educativa “[...] o jogo tradicional faz parte da cultura de um determinado povo, que transmite características próprias por meio das gerações que se sucedem e com isso tornam o jogo tradicional uma manifestação cultural sempre presente no cotidiano das crianças”. Entendemos, segundo a autora acima, que os jogos sempre tiveram sua finalidade educativa, independente do tempo no qual surgem seus tipos, funções e regras. O que pode influenciar na alteração das regras, são os valores culturais, sociais e afetivos que configuram a esfera humana.

Por outro lado, enquanto os jogos estabelecem suas regras, e estas sofrem mudanças ao longo da historicidade humana, Almeida (2003, p. 37), enfatiza que:

“[...] a realidade em que a criança vive não se pode esquecer que o brinquedo tem se tornado objeto de consumo, a brincadeira tem perdido seu objetivo lúdico por conta dos brinquedos contemporâneos, a criança não brinca mais, não explora, não cria, nem representa concretamente seus pensamentos, valores, pois tudo já vem pronto, a criança torna-se espectadora do “objeto brinquedo” e não interage com o mesmo”.

Contextualizando o pensamento da autora acima, o mundo infantil é tecido de situações que só os estudiosos da psicologia infantil e educadores podem compreender acerca deste cenário, por associar com as teorias marcadamente comprovadas. O foco deste escrito entra em consonância com o que Almeida (2013) traz em sua citação, uma vez que o brincar tem ganhado uma repercussão ainda maior nos últimos anos, principalmente com o surgimento das correntes psicológicas, que colocam o comportamento das crianças desde cedo, em observação e partem da premissa que essas atividades que envolvem os jogos e as brincadeiras, articulam-se, e no contexto institucional na educação infantil, precisa ter seus objetivos traçados com vistas ao desenvolvimento do sujeito que ali está situado como elemento construtor de aprendizagens.



O que Almeida (2013) nos esclarece, entra em acordo com Silva (2004, p. 25), dizendo que “o brinquedo é uma produção cultural da criança: no momento da brincadeira, a criança faz de qualquer objeto seu brinquedo, ela o cria e recria de acordo com sua imaginação, com sua brincadeira e contexto”. A exemplo disso, podemos citar o efeito que uma vassoura pode fazer e servir no contexto do brincar da criança. Ela pega o cabo deste objeto a fim de fazer de contar que este seja um cavalo. Neste sentido, ela está explorando a imaginação, associando ao contexto real.

Portanto, essa análise ainda pode ser reforçada em Kishimoto (2003) que todo o movimento infantil está sempre associado à realidade da qual ele mesmo está situado. Portanto, os adultos precisam conceber e proporcionar momentos de interação que tornem prazerosas às crianças. Os jogos apresentam possibilidades intensas no desenvolvimento da linguagem oral e gestual da criança, nos vínculos afetivos, porque estabelece a interação com outras crianças e com os demais sujeitos mais maduros.


Na próxima seção, discorreremos brevemente acerca da contextualização do brincar segundo os organizadores curriculares do processo educacional, em consonância a realidade da criança e o caráter pedagógico do professor. Portanto, buscaremos uma aproximação contextualizada na concepção de alguns autores que abordam acerca da temática em estudo.

CONTEXTUALIZANDO O BRINCAR SEGUNDO OS REFERENCIAIS CURRICULARES

A educação infantil, conforme preconiza e organizam as Leis de Diretrizes e Bases da Educação- LDB nº 9394/96 é considerada a primeira etapa da educação básica. Entendemos segundo a sua sistematização, por um processo inicial de ensino que tem por objetivo educar crianças pequenas no início de sua vida, tantos aos aspectos educativos, quanto nos laços afetivos, sociais, psicológicos e motores, formando assim, o seu contexto global de desenvolvimento.

Considerar a educação infantil como primeira etapa da educação básica, é voltarmos ao nosso passado e identificar situações individuais e sociais que permearam a nossa rotina naquela época, sob um olhar educativo. Neste sentido, essa parte do trabalho, versa discutir acerca da perspectiva do brincar no cenário da educação infantil segundo os documentos oficiais e alguns autores com suas teorias marcadamente estudadas no itinerário educacional.

Iniciamos nossa reflexão pautando em Ramos (2016) considerando a educação infantil como uma etapa importante, porque neste período, as crianças passam a perceber-se enquanto



membros deste mundo, e que vive em constante processo de interação social. E através desse percurso educativo, tem a mediação inicial de um professor que ao mesmo tempo passa a ter a função de cuidador e mediador do conhecimento e também do cuidar, evitando quaisquer formas de perigo e outras situações adversas que as crianças ainda desconhecem.

Trazemos o eixo principal para esta seção, abordando a importância do lúdico, em seu sentido mais global, ligado às brincadeiras. Nesse contexto, os Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) revelam que “o brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la”.


Convém esclarecer que as atividades que envolvem o brincar em sala de aula, favorecem o desenvolvimento de práticas de aprendizagem, situando a criança em situações imaginárias-abstratas com seu enfoque simbólico, bem como o desenvolvimento de atitudes concretas no meio no qual ela está inserida.

Através do brincar nos espaços infantis, a criança entra em contato com as suas aptidões, valores, regras, constrói sua cultura e respeita os tempos e espaços de cada membro à sua volta. No início, é necessária a mediação do educador, uma vez que a criança ainda se encontra em processo de maturação. Por isso, necessita do feedback do professor para que concretize de fato as suas potencialidades.

Nesse contexto ligado ao processo maturacional da criança, temos a necessidade de enfatizar acerca da Epistemologia Genética de Jean Piaget (1979) destacando sobre o desenvolvimento cognitivo da criança para que a aprendizagem se consolide. Então, o autor aborda que o sujeito perpassa por uma série de etapas para que evolua o pensamento e a esfera cognitiva do mesmo. No caso da criança da educação infantil, esta, só efetiva a partir do período chamado pré-operatório equivalendo dos 02 aos 07 anos de idade.

Segundo Piaget (1979), neste período pré-operatório, a criança passa a ressignificar determinadas práticas de aprendizagem. Assim, para Piaget, o aprendizado acontece de forma individual, ou seja, o processo psicológico e cognitivo da criança desenvolve a partir de sua maturação interna. Portanto, com o passar do tempo, aparecem as inúmeras possibilidades de aprendizagem, partindo de “dentro para fora”.

Corroborando com o arcabouço das informações supracitadas, enfatizamos ainda as concepções de Kishimoto (1996) “as práticas lúdicas possuem três tipos: **o jogo, brinquedos e brincadeiras**”. Cada uma dessas atividades estabelecem um nível de desenvolvimento da aprendizagem individual e social do indivíduo.



O jogo, concebido por uma atividade humana sincronizada, que aguça a mentalidade humana em processo de interação individual e coletiva, mas, para que ela aconteça, é necessário sobretudo, o estabelecimento de regras típicas para a sua efetivação. E para que o jogo atinja a sua finalidade, é necessário ainda que os sujeitos que participam desse movimento, obedeçam aos limites impostos, bem como o tempo e o espaço de cada membro.

Os brinquedos, são objetos pensados, criados e recriados pelo próprio indivíduo, cumprindo sua função social, afetiva e intelectual. Os brinquedos, fabricados manualmente ou industrialmente, potencializam o desenvolvimento da criança, porém, eles devem levar em consideração a fase de cada criança. Deve ter regras de usos e desusos prescritos, de modo que não causem situações – problemas e o objetivo final seja concretizado.

As brincadeiras, são popularmente conhecidas ao longo das gerações humanas, e tem sua finalidade educativa, contribuindo na articulação linguística das crianças, os vínculos afetivos e sociais, criadas e recriadas pelos próprios seres humanos, e deve envolver principalmente o contato direto com outras crianças, para que exista a socialização ou seja, seu contato direto.


Revisitando as funcionalidades dos jogos educativos, trazemos ainda o autor Piaget (1976, p. 160), quando:

“O jogo é, portanto sob suas duas formas essenciais de exercício sensório – motor e de simbolismo uma assimilação da real atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função de suas necessidades múltiplas do eu. Sendo assim, os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça um material conveniente, a fim de que, jogando elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais, que nem isso permanece exteriores á inteligência infantil”.

Durante os jogos, a criança pode utilizar brinquedos diversos como: bonecas, carrinhos, materiais didáticos como: lápis, caneta, pincel, caderno, entre outras variedades. Neste momento, elas poderão está articulando com a sua real funcionalidade, pois em algum momento ela presenciou outros sujeitos mobilizando estes objetos e com isto, as brincadeiras passam a ganhar sentido.

Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1998) consideram a criança como sujeitos fáceis para aprender. É necessário no início, apenas apresentação de mediadores, cuidadores e educadores com o compromisso das potencialidades e habilidades infantis.

A partir do exposto, compreendemos que os jogos contribuem na maturação infantil, principalmente nas esferas sensório-motor, onde a criança passa a perceber e sentir os objetos



e o mundo ao seu redor, possibilitando também a manipulação destes objetos utilizados no momento de sua efetivação. Assim, os jogos tem a função educativa, porque podem ser colocados os brinquedos a serem utilizados no momento das práticas do brincar, e com isso, a inteligência da criança passa a se manifestar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando essa amplitude de situações que envolvem a perspectiva do brincar na educação infantil e seus objetivos finais na aprendizagem e demais esferas de desenvolvimento da criança, estas reflexões empreendidas neste artigo, mostram as significações produzidas no ato do brincar durante a primeira etapa da educação básica, para crianças em idade pré-escolar. Assim, favorecemos a necessidade de continuar com os estudos posteriores no que concerne acerca deste objeto de reflexão, contribuindo também em nossas práticas pedagógicas no contexto das instituições de educação infantil.

De acordo com as reflexões empreendidas neste escrito, acerca dos jogos, brincadeiras e brinquedos, é preciso que nós educadores tenhamos consciência do nosso papel, principalmente no contexto de atuação nas instituições de educação infantil. Temos uma função com a variedade de saberes e fazeres a serem construídos e mobilizados em nossos itinerários. Nesse sentido, devemos conceber a criança de 4 e 5 anos em idade pré-escolar como àquela que precisa de mediação para que as suas atividades rotineiras que compõem o seu desenvolvimento sejam concretizadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**. Técnicas e jogos pedagógicos. 11ª edição. São Paulo: Loyola, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Nº 9394/1996.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Brinquedo e Brincadeira** – usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS. Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 7ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

KISHIMIOTO, T, M. **Os jogos tradicionais infantis**. RJ: vozes, 2004, p.16- 108.

LOPES, Ana Cláudia Fernandes *et al.* **A importância do brincar na educação infantil: a experiência do PIBID - Pedagogia/UEL na brinquedoteca**. EDUCERE, PR, 2012.



PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos 1979.

RAMOS, Maria do Socorro Sales. **O brincar na educação infantil**. Monografia de (Graduação em Pedagogia)- Universidade Federal da Paraíba- UFPB, 2016, p.39.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2007/trabalho/aceitos/PO27269318808.pdf>. Acessado em 23 de Janeiro de 2021.

SILVA, R.C. Brinquedo. In: GOMES, C. L. (org) **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004. p. 25 – 29.

VYGOTSKI, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. ISSN: 1808- 6535 publicada em Junho de 2007. p. 23-36.



CAPÍTULO 3

AUTISMO: DIFICULDADES E DESAFIOS DE UMA ESCOLA: ESTUDO DE CASO

Elismar Oliveira De Souza, Mestrando em Pedagogia. Professor de Educação infantil na Escola CMEI: Professora Joana Darc Rocha da Câmara

Andréa Celina Ferreira Demartelaere, Doutora em Agronomia e Professora de Agroecologia, Escola Estadual Senador Jessé Pinto Freire

Keully Suellen da Silva Soares Oliveira, Fonoaudióloga e Especialista em linguagem e com especialização em libras, trabalha nas secretarias de Educação e Saúde de Parazinho-RN

RESUMO


O referente trabalho aborda sobre o Autismo: Dificuldades e desafios de uma escola: Estudo de caso, cujo mesmo objetiva apresentar as dificuldades e desafios de uma escola privada no município de Parazinho/RN em relação a uma criança com Autismo. Vale salientar que a vida de quem vive com esse transtorno podem ter muitas barreiras sejam sociais, comunicativas, interacionais e educacionais que costumam ser notadas, embora o TEA não tenha uma fórmula única, sendo assim as escolas acabam encontrando obstáculos diante desse transtorno. Visto que, para elaboração deste trabalho de conclusão de curso utilizamos de pesquisa realizada sobre abordagem qualitativa com enfoque descritiva. Para realização da mesma utilizamos um questionário para coleta de dados sobre a criança e a escola, o qual foi indagações para os profissionais de uma escola privada de educação infantil de Parazinho/RN, sobre quais as dificuldades e os desafios que a escola enfrenta diante de uma criança com autismo. Com isso, nos fundamentamos nas análises teóricas. Portanto, esperamos que por meio desta pesquisa possamos gerar reflexões para os professores e familiares destas crianças, para que não haja limites no ensino-aprendizagem e nas relações sócio-afetivas dos mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Inclusão. Ensino-aprendizagem. Estudo de caso. Desafios.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo apresentar as dificuldades e desafios de uma escola privada no município de Parazinho/RN em relação a uma criança com Autismo. É importante saber que na vida de quem vive com esse transtorno pode ter muitas barreiras sejam sociais, comunicativas, interacionais e educacionais que costumam ser notadas, embora o TEA não tenha uma fórmula única, sendo assim as escolas acabam encontrando obstáculos diante desse transtorno.

O percurso metodológico da pesquisa foi realizado seguindo uma abordagem qualitativa com enfoque descritivo. Como instrumento de coleta de dados, sobre a criança e a escola, será aplicado um questionário com perguntas abertas aos profissionais da escola privada, de



educação infantil no município de Parazinho/RN sobre as dificuldades e desafios que a escola enfrenta diante de uma criança com autismo.

No trabalho, nossa abordagem inclui reflexões sobre a educação inclusiva no Brasil, notadamente percebida por duas vertentes antigamente, onde uma mostrava a escola com alunos portadores de necessidades, ou algum tipo de deficiência, transtornos, altas habilidades, chamando assim de escola especial, por outro lado havia a escola regular para aqueles que não tinham nenhum tipo de deficiência.

Em meados de 2003 o ministério da educação e cultura (MEC) implementou a educação inclusiva no Brasil, abrangendo todos os níveis de escolaridades, disponibilizando atendimento educacional especializados para todas as redes de ensino.


REFERENCIAL TEÓRICO

ASPECTOS TEÓRICOS DA LEGISLAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão educacional é uma modalidade que inclui alunos com alguma deficiência nas escolas de ensino, seguindo os mesmos objetivos da educação regular, proporcionando as pessoas com deficiência a necessidades educativas especiais, a terem condições beneficiando assim a sua integração a sociedade como um todo. Segundo o plano nacional de educação (PNE) informa que alunos com deficiência seja intelectual, física, auditiva, visual, múltiplas, ou dentro do transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotados têm direito a uma educação inclusiva.

Segundo Mazzola, 2001, o movimento da luta pelos direitos das pessoas com deficiência em 1981, a Organização das nações unidas (ONU) declarou que esse ano foi um marco histórico e que era ano internacional das pessoas com deficiência. Nesse ano houve muitos conceitos que ganharam conhecimentos internacionais, independência, igualdade (Poder dos cidadãos) e a capacidade de garantia de oportunidades com isso conquistou visibilidade e estimulou de outros.

Em 2006, a ONU em uma convenção publicou sobre os direitos das pessoas com deficiência, a fim de proteger, garantir o acesso dos direitos e a liberdade, promovendo o respeito á dignidade. Essa convenção estabeleceu que “não há limites individual que determina a deficiência e sim as suas dificuldades que as pessoas com deficiências encontram nos espaços, no meio, no transporte, na informação, comunicação e nos serviços”. Garantindo assim, o acesso à participação efetiva, sem discriminação e com igualdade, dando oportunidades para o desenvolvimento a qualquer estudante.



A inclusão facilitou para um ensino de qualidade através das conferências mundiais, com a declaração de Salamanca na Espanha em 1994, reafirmando direitos humanos a todas as pessoas e trazendo condições de melhorias na educação especial para aqueles com deficiências. Surgindo assim um documento oficial que coloca a inclusão como modo de interação social, fazendo grandes revoluções na sociedade e na educação. Essa declaração em sua observação mostrou que cada criança tem suas características, interesses, capacidades de aprender, e ficou evidenciado que as pessoas com necessidades especiais devem ter acesso à escola comum e que se deve ser inserida, uma pedagogia centralizada capaz de atender suas necessidades.


A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, 2008, p1).

A inclusão escolar é um conjunto de meios e ações que conflita a exclusão aos privilégios da vida na comunidade, estimulada pela diferença de classe social, etnia, educação, idade, gênero, deficiência, manifestação de fé ou preconceitos raciais. Mas, a inserção não deve ser vista como problema a ser solucionado pelo sistema, onde já deveria está presente.

A importância de incluir significa fazer parte da sociedade escolar e ser reconhecido como integrante da comunidade, tendo os mesmos benefícios que o outro e ser tratado com igualdade, é um caminho longo, pois, sempre haverá um aluno com dificuldades para aprender, afirma Rodrigues (2008).

De acordo com a lei Brasileira de inclusão (13.146/2015) no âmbito escolar, exige que as escolas privadas recebam crianças com alguma deficiência adotando medidas de adaptação sem que não haja nenhum retorno financeiro nas mensalidades e nem nas matrículas. A lei explica que as pessoas com deficiência devem ter acesso às questões relacionadas com a acessibilidade, educação, trabalho e ao combate ao preconceito a discriminação, criando assim, um conceito de integração total.

Segundo a lei (9394/96) de diretrizes e bases da educação nacional, no seu artigo 58 informa que a modalidade de educação escolar preferência à rede de ensino, para pessoas com necessidades especiais, tendo início na educação infantil e estende-se ao longo da vida segundo o parágrafo 3º do artigo 58 da LDB, oferecendo serviços especializados, com a função de condições específica dos alunos, sendo dever constitucional do estado oferecê-la. A inclusão não é boa somente para pessoas com deficiência, mas para todos.



O Transtorno Espectro Autista basear-se na definição pela presença de déficit na comunicação social em vários contextos de acordo com DSM-V (Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais). O Autismo é um transtorno neurológico que acomete a interação social, a comunicação seja verbal ou não verbal, aspectos comportamentais, interação social, relacionamentos, não existe nenhum tipo de exame físico que detecta a síndrome, o diagnóstico se dar pelas observações de comportamento com várias etiologias comprometendo assim o desenvolvimento infantil.

Lewis (1991), relata que os autistas assemelham ser incapazes de realizar e planejar seus comportamentos, porém, relacionam e organizam os seus objetos que estão ao seu redor de modo sistemático e repetitivo. Parece está fixada ao um mesmo ponto e é pobre de imaginação que os levam ao além daqui e agora.

A lei Berenice foi sancionada como garantia de proteção dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, essa lei elimina qualquer forma de discriminação, viabilizando um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e serviços adequados a fim de proporcionar a igualdade de oportunidades para o público-alvo. Uma pessoa com autismo tem o seu desenvolvimento variado e suas diferenças, dando condições sociais que são vivenciadas e influenciadas pela família.

Essa lei atende as solicitações e exigências vindas das famílias para melhorias de qualidades de vida, informações, garantia de serviços, apoio e direitos a cidadania. A lei brasileira 12.764/2012 assegura as pessoas com autismo como deficiência e a protege seguindo o tratado internacional das pessoas com deficiência. Segundo a organização Mundial de Saúde (OMS) afirma que existem 70 milhões de pessoas diagnosticada com autismo tendo como maior incidência no sexo masculino há fatores genéticos e ambientais que estão ligados para essa incidência.

CARACERIZANDO O AUTISMO

É sabido atualmente que o autismo não é gerado por uma única causa, mas podem ter características bem variadas que respondem as diversas razões, por esse motivo, é considerada uma síndrome multicausal e multifatorial. A pessoa com autismo tem diferentes sintomas, comportamentos distintos podendo vir do ambiente e é conhecido como transtorno de espectro ou síndrome.

As características podem aparecer nos primeiros anos de vida, mesmo sendo de difícil identificar os sintomas no qual podem ser mais evidenciados aos três anos, mas, podemos

identificar os sinais de alerta. Os sintomas são: ausência do contato visual, incapacidade de aprender a falar e podem até falar mais não usa as falas como ferramenta de comunicação e há comprometimento de compreensão.

Sinais de alerta do autismo		
6 meses	9 meses	12 meses
Poucas expressões faciais; baixo contato ocular; ausência de sorriso social e pouco engajamento sociocomunicativo.	Não faz trocas de turno comunicativo; balbucia, "mamãe/papa"; olha para onde o adulto aponta; imitação pouco ou ausente.	Ausência de balbucio; não apresenta gestos convencionais; não fala mamãe/papai; ausência de atenção compartilhada.

Em Qualquer idade: perde habilidade

Devemos, então, supor que essas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata de estabelecer o contato afetivo habitual com as pessoas, biologicamente previsto, exatamente como as outras crianças vêm ao mundo com deficiências físicas ou intelectuais." Kanner (1943).

Segundo Kanner não há causa que justifique o autismo, mas sim, pressuposições que levam, a saber, se são fatores biológicos ou fatores neurológicos. De acordo com os aspectos biológicos, a neurologia considera esse aspecto uma síndrome comportamental, onde há vários sintomas que contribuiu para o diagnóstico. Cada autistas possuem forma diferente de comportamentos dificultando assim a sua interação, problemas cognitivos e dificuldades de linguagem, variando de graus e necessitando acompanhamento por profissionais.

Vale salientar que as crianças autistas têm pouca interação ou nenhuma com os pais, fazendo com que não utilizem a linguagem para se comunicarem e assim, pretendem ansiosamente manter inalterado tudo a sua volta, demonstrando medo dos novos acontecimentos e fixação por objetos onde podem manuseá-los corretamente tendo excelente coordenação motora e tem um potencial intelectual alto com boa memória e utiliza bem os objetos com continuação com o corpo.

Podem ter causas genéticas, condições intrauterinas, perinatais, ambientais e outros.

Do ponto de vista neurológico, uma área do sistema nervoso é afetada, apresentando como resultado a expressão dos sintomas do autismo. No entanto, para que tal quadro possa se formar, é necessária a confluência de uma multiplicidade de fatores que até certa idade não são identificáveis.

Aspectos Biológicos

O autismo não é claramente identificável e apresenta tantos modos de expressão quanto ao número de pessoas com autismo. Como resultado, não se pode falar de sintomatologia quantificável, nem mensurável em “graus”.

A pessoa com autismo pode desenvolver uma vida em interação com os outros, só que o seu modo de interação terá características particulares, dependendo de como seja constituído seu quadro autista.

Não existem características específicas que permitam configurar um perfil de “pais de pessoas com autismo”.

Herança genética: estudos mostram que os genes que afetam o crescimento neuronal, como no início do desenvolvimento do cérebro ocorre no útero, fazendo assim com que as pessoas tenham predisposição genética para o autismo.

Aspectos neurológicos

Bases genéticas: Segundo Jaime Tallis explica que existe possíveis possibilidade da origem genética que são incidência de autismo em relação aos parentes da criança e a associação com a doença genética.

Incidência familiar: prevalência na população geral é de 4-5/1000, entre irmãos a incidência aumenta, considerando irmãos nascidos depois o risco maior, em relação a gêmeo maior incidência em uma afetação dupla quando os pares são monozigotos que são semelhantes de informações genéticas.



Aspectos hereditários: As alterações no mapa genético causam modificações na maneira como se desenvolve o corpo e a mente.

Aspectos cognitivos: está ligado com incapacidade de compreender o mundo ao seu redor. Dentre os aspectos do desenvolvimento cognitivo estão os laços afetivos e a inclusão social.

De acordo com as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) 9394/96, afirma que a pessoa autista deve ser inserida em ensino de rede regular de ensino com garantia de seus direitos assegurados por lei. A educação especial em seu artigo V define que é dever do estado o atendimento especializado a todos com necessidades especiais garantidos na constituição de 1988 que diz a que a pessoa com deficiência tem todos os direitos perante a lei.


Na educação inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve ser disponível em todos os níveis de ensino, de preferência em rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é um ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológico, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que passa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo em geral. (MONTANO, 2003.p 23).

O estatuto da pessoa com deficiência em seu artigo 1º determina e estabelece as diretrizes, normas e critérios que vão assegurar, proteger e promover condições dos direitos humanos principalmente a liberdade as pessoas com deficiências, tendo como objetivo a inclusão e a participação na comunidade. Segundo o estatuto pessoas com deficiência é todo aquele quem tem restrição física, intelectual ou sensorial, seja transitória ou permanente e com incapacidade de exercer suas atividades dificultando assim sua inclusão social.

A constituição Federal Brasileira em seu artigo 206 estabelece o ensino brasileiro e seus princípios, tendo como alegação:

“A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (inciso I) e “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” prevista no inciso IV. Em seu artigo 208, o inciso III relaciona os deveres do Estado com a educação, garantindo o atendimento especializado às pessoas com deficiência “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1994, art. 206).

Segundo Sanchez, 2005, a inclusão foi legalmente consolidada através da Constituição Federal, e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, pelo Plano Nacional da Educação/1997, pela Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, no qual atualmente estão inclusos 566.753 alunos com necessidades especiais.



Educação e inclusão tornam-se indispensável quando a comunidade e a escola buscam meios de garantir a todos o cumprimento dos seus direitos e deveres garantido em Lei, buscando uma educação de qualidade, levando atender os alunos com necessidades educacionais especiais.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO AUTISTA


Escola: o ambiente escolar possibilita compartilha experiências e vivi em constante movimento, sabe-se que dentro da escola encontramos muitas dificuldades e desafios ao lidar com as crianças especiais, é importante então, a necessidade de colocar em ação a inclusão garantindo assim o conhecimento das principais características do TEA, sabendo que educar uma criança autista não é uma experiência fácil, pois leva o professor a rever e questionar suas ideias sobre o desenvolvimento, educação, normalidade e competência profissional, tornando-se um grande desafio dos primeiros contatos entre os professores e as crianças desconhecidas e imprevisíveis.

Promover as acomodações físicas e curriculares, buscando a qualificação profissionais continuada, utilizando novas informações, tendo avaliação com consultores para melhor diagnósticos das crianças, criação de programas para atender diferentes perfis, tendo em vista que os autistas possuem diferentes estilos e potencialidades, promovendo uma educação inclusiva para melhoria de ensino, com tudo acredita-se que a inclusão dos alunos com autismo deve ser uma problemática a ser sempre discutida pelos profissionais da educação e outros.

O conceito de inclusão deve estar contemplado no projeto pedagógico da escola. Atividades com esses proposito se encaixam no dia a dia dos professores e alunos e tendem a dar resultados a longo prazo (CAVALCANTI, 2006, p.164).

Segundo Peeters (1998), explica que o conteúdo do programa de ensino de uma criança autista deve está de acordo com o seu potencial, idade, interesse, no entanto se uma criança estive executando uma atividade inadequada é importante que a intervenção rápida do professor, mesmo que seja necessário o contato segurando a sua mão ou dizer-lhe a resposta.

Os desafios encontrados em ambiente escolar diante de um aluno autista a motivação pela falta de conhecimento que por muitas vezes estão despreparados para li dar com o transtorno, professores sem capacitação causando grande impacto no processo de aprendizagem e fazendo com que o aluno especial se sinta excluído. A inclusão se torna presente na escola quando encontramos professores interessados a inserir práticas pedagógicas diferenciadas com



o aluno autista no âmbito escolar, criando mecanismo que possibilite o desenvolvimento do ensino-aprendizagem significativa para este aluno.

As ações que apresentam sucessos em sistemas inclusivos mostram que é imprescindível alterações em suas práticas passando desde diminuição do número de alunos por classe, [...], plano individual de ensino, melhoria da formação profissional [...], com uma pedagogia centrada na criança baseada em suas habilidades e não em suas deficiências, e que incorpore conceitos como interdisciplinaridade, individualização, colaboração e conscientização/ sensibilização. (Capellini, 2001 apud Praça, 2011, p. 58).

É de fundamental importância a formação do profissional para o atendimento dos alunos com necessidades especiais, com capacitação dos professores e profissionais trazendo estratégias pedagógicas para estes alunos aprender no seu ritmo e interagir na escola.

ASPECOS PRÁTICOS DA CRIANÇA COM AUTISMO: UM ESTUDO DE CASO

O estudo de caso realizado na Escola Centro Educacional José Domingos de Miranda (Chapeuzinho Vermelho) em Parazinho/RN, em como objetivo analisar os aspectos práticos do desenvolvimento educacional e da socialização da criança Caio Benicio Almeida do Nascimento. Para tanto, faremos uso de diagnósticos fornecidos pelas escolas que ele estudou. Além de entrevista realizada com a proprietária e coordenadora pedagógica da escola.

METODOLOGIA


QUESTIONÁRIO COM AS PERGUNTAS ORIENTADORAS PARA A ENTREVISTA

1. Desde quando essa criança está inserida nesta escola?
2. Como foi a adaptação da escola diante desse problema?
3. Quais as dificuldades encontradas?
4. E atualmente como se encontra a adaptação?
5. Em relação a estrutura física e profissional houve alguma mudança?
6. Há projetos que contribuí com o processo de ensino e aprendizagem para esse aluno?
7. O aluno apresenta interesse pelas atividades propostas?
8. Como é a relação entre professor e a criança?
9. Como é a relação entre o aluno e as demais crianças da escola?
10. De que forma os pais interagem com a escola?
11. Como a escola colabora com a educação inclusiva?
12. Quais as diretrizes a escola utilizam na educação inclusiva?



RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Desde março do corrente ano.
2. No início foi um desafio, pois ainda não tínhamos recebido crianças autistas em nossa unidade escolar. Diante deste fato tivemos bastante apoio da família do discente e assim começamos a desenvolver projetos voltados para o ensino aprendizagem e interação com os demais.
3. Não tivemos dificuldades e sim situações desafiadoras que só vem contribuindo para o meu crescimento cotidianamente como profissional e ser humano
4. Não tivemos dificuldades e sim situações desafiadoras que só vem contribuindo para o meu crescimento cotidianamente como profissional e ser humano
5. A cada dia o aluno vem avançando e este é observado diariamente e relatados pelos professores colegas de sala e familiares. A interação do mesmo com os demais está acontecendo gradativamente.
6. A nossa escola sempre estar aberta para novos desafios profissionais e em relação ao autismo procuramos nos aperfeiçoar através de pesquisas, palestras, conferências, formação continuada capacitações e outras, voltados para o tema abordado.
7. Sim procuramos trabalhos com projetos direcionados para crianças autistas e aos mesmos tempos oferecendo-lhe o direito a igualdade de oportunidades, reiterando que e preciso conhecer muito bem seu aluno para saber qual e o apoio que necessita, no âmbito escolar.
8. Procuramos sempre de forma lúdica integrá-lo nas atividades pedagógica em sala, em alguns momentos o discente aceita a participar, em outras ele prefere fica sozinho.
9. De grande parceria, pois estar sendo uma grande troca de conhecimento a aprendizagem.
10. De início fizemos um trabalho de conscientização para que as crianças estivessem aptas a recebê-lo. No entanto atualmente a relação das crianças e de bastante respeito e parceria.
11. Para fazer a inclusão de verdade procuramos garantir a aprendizagem e o desenvolvimento deste aluno, fortalecendo a formação dos professores criando assim uma rede de apoio entre aluno docente, gestores, familiares e profissionais da saúde.
12. Sabemos que no Brasil, regulamentação mais recente que norteia a organização do sistema educacional e o (PNE 2011-2020), porém esse documento, entre outras metas e propostas inclusivas, estabelece a nova função da educação especial como modalidade de



ensino que perpassa todos os seguimentos da escolarização da Educação Infantil ao ensino educacional especializada (AEE). Entretanto procuramos desenvolver estas e outras diretrizes para melhor aprendizado dos nossos discentes.

PERFIL DA TURMA - CENTRO EDUCACIONAL JOSÉ DOMINGOS DE MIRANDA

A turma é composta por 20 crianças, sendo sete (7) meninas e treze (13) meninos. De modo geral os discentes são muito espertos, comunicativos e entrosados. A adaptação deles foi bastante tranquila, talvez porque todos já tinham um vínculo escolar. As crianças demonstram um ótimo relacionamento uns com os outros.

Porém e um grupo bastante heterogêneo, na classe há um caso de inclusão, onde o discente apresenta: Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Na realização de atividades dirigidas no pátio, sejam elas, atividades de expressão corporal, músicas, dramatizações, ginásticas, entre outras participam com bastante entusiasmo e querem repeti-las inúmeras vezes.

No desenvolvimento das atividades de sala de aula são bastante participativos e realizam o que é proposto com atenção e capricho, todos adaptaram-se a rotina de classe, habituaram-se a seguir regras preestabelecidas. No entanto gostam de participar quando solicitados, como em roda de conversa ou roda de leitura e brincadeiras.

As famílias participam ativamente de todas as atividades propostas pela instituição como: festas comemorativas e reuniões, realizadas pela escola no decorrer do presente ano. Sendo assim os responsáveis pelos discentes, são em sua grande maioria, os próprios pais, e estão sempre abertos ao diálogo família/escola, procurando a professora para esclareces suas dúvidas e buscar informações sobre seu filho(a).

Em relação a aprendizagem, os alunos apresentam um bom rendimento no decorrer do ano. Todavia é visível o desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo da turma, que vem demonstrando-se questionadores e muitos observadores em muitas atividades propostas e a cada novidade descoberta. É prazeroso trabalhar com essa turma, onde é notório que todos vem refletindo interesse, criatividade, espontaneidade em sua aprendizagem.

Parazinho-RN 23 de outubro de 2019

Educação Infantil: Pré – escola nível I e II

Professoras: Luciana e Gleydilene



RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO FONOAUDIÓLOGO

Esse relatório relata de caso do paciente Caio Benicio Almeida do Nascimento não se comunica frequentemente. Frequenta a escola, e está tendo atendimento Fonoaudiólogo na secretaria municipal de Parazinho/RN com a fonoaudióloga Keully Soares.

O processo terapêutico tem como objetivos prioritários a estruturação da linguagem (oral e escrita) e desenvolvimento cognitivo numa perspectiva de integração do paciente ao meio que vive.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PACIENTE

Nome: C.B.A.N.; Sexo: Masculino; Idade: 4 anos; Data de nascimento: 11.03.2014.

HISTÓRIA CLÍNICA DO PACIENTE


A entrevista inicial foi realizada com a mãe Ana Patrícia Almeida, com a seguinte queixa: “meu filho não fala” (sic. Mãe) suspeita de Autismo. Foram colhidas informações a respeito da criança e a família. Relatos da gravidez: foi uma gravidez desejada e planejada, a mãe relata que aos 4 meses de gestão sofreu uma queda mais não interferiu na gestão, o parto foi a termo e cesariana, onde chorou logo, teve icterícia e foi tratada, mamou até os dois anos, se alimenta de tudo, com todas as consistências, atualmente mora com os avós vivem muito com uma tia amada Vivian Kelly de Souza Nascimento, pois a mãe estava grávida e precisou deixar a criança com os cuidados dos avós paternos.

A mãe começou a perceber que a criança tinha algum problema aos 1.3 meses e diante disso procurou outros profissionais para poder investigar sobre o problema e assim poder fechar o diagnóstico. Quando ao desenvolvimento motor a criança começou engatinha com 5 meses, andou aos 10 meses, ainda usa fraldas durante o dia e a noite para dormir, a criança é capaz de ficar sozinha, caía muito quando era menor, quanto á linguagem, C.B.A.N falou as primeiras palavras aos 9 meses e as primeiras frases aos 3 anos, apresentando um atraso na linguagem, não tem boa compreensão e pouco contato visual.

PROCESSOS FORMATIVOS E AVALIATIVOS

As avaliações foram realizadas de maneira informal, após um criterioso estudo das entrevistas com os familiares.

As avaliações dos aspectos linguísticos e cognitivos foram realizadas de maneira informal, durante todo o processo terapêutico, através de observações contínuas e sistemáticas




do comportamento da paciente em geral, principalmente, nos aspectos da linguagem e das condutas intelectuais.

As observações foram realizadas durante a terapia em situações propostas pela terapeuta e pelo próprio paciente. Observamos também que C.B.A.N. em situações espontâneas, no relacionamento com a mãe, tia e avó, e em atividades com outras pessoas e jogos.

1. Linguagem Compreensiva C.B.A.N apresenta pouca compreensão, não responde quanto ao diálogo, ou nas interrogações que são apoiadas por estímulos sensório-perceptivos (gravuras, gestos, demonstrações, brinquedos). Entretanto, apresenta falhas no entendimento, caso a conversação se realize em nível verbal puro. Seu desempenho, em termos compreensivos, pouca oralidade.
2. Linguagem Expressiva a avaliação da linguagem oral foi realizada em vários períodos de terapia que a criança está em desenvolvimento e foi notamos poucas diferenças significativas, de modo crescente, que serão detalhadas na evolução.
3. Linguagens e suas relações com o pensamento. Durante a aquisição de nova aprendizagem. Avaliamos os aspectos cognitivos em diferentes situações. Acompanhando o desenvolvimento, examinando o raciocínio lógico do paciente com tarefas concretas propostas em jogos em parceria com a tia, ou com o próprio terapeuta. O desenvolvimento cognitivo de também C.B.A.N. é absolutamente normal, demonstra pouca atenção, percepção seletiva, boa memória e lógica na resolução dos problemas. Concluimos que o desenvolvimento intelectual de C.B.A.N. é bom, conhecem cores, dificuldades em nomear as letras do alfabeto.
4. Foi aplicado o protocolo de observação comportamental e pode ser observada ausência de habilidades dialogas e comunicativa intencional. Quanto a compreensão verbal, não apresentou resposta significativa a linguagem. Em relação aos aspectos cognitivos a criança manipulou pouquíssimos objetos de modo repetitivo e persistente, não apresentou condutas simbólicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo percebemos que a vida de quem vive com esse transtorno podem ter muitas barreiras sejam sociais, comunicativas, interacionais e educacionais que costumam ser notadas, embora o (TEA) Transtorno do Espectro Autista não tenha uma fórmula única, sendo assim as escolas acabam encontrando obstáculos diante desse transtorno.



Dessa forma, a referente pesquisa permitiu-nos perceber a importância do pedagogo escolar está em processo contínuo de formação ativamente de palestras, conferências, debates e todas as capacitações voltadas para essa temática. Ressaltamos também a importância de materiais didáticos de acordo com as especificidades de cada criança com base nos direitos previstos na legislação educacional.

Vale explicar que a partir da temática, Autismo: Dificuldades e desafios de uma escola: Estudo de caso; possibilitou-nos conhecer e compreender a realidade educacional e que para lecionar na educação de crianças autistas é necessário entendermos os vários fatores que o norteiam, tais como: sociais, familiares, econômicos, afetivos, emocionais, cognitivos, dos quais o apoio familiar é primordial para a criança, pois a família é a base de todo ser humano, onde será nela que o aluno com transtorno espectro autista encontrará para progredir em sua vida educacional.

Cabe frisar que a fundamentação teórica foi de suma importância para entendermos a importância dos professores, pais e todo corpo escolar, como também os fatores externos que influenciam na vida do alunado que apresenta quadro de TEA. No entanto, pode-se compreender que não deve haver limites para aprendizagem.

Portanto, foi de grande relevância este trabalho para nossa evolução profissional e acadêmica nos quais nortearão o futuro de nossas práticas docentes.

REFERÊNCIA


INCLUSAO, Lei Brasileira de. Ambito escolar. Disponível em: <http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf>. Acesso em: 03 set. 2019.

MENDANHA, Soraya. Lei brasileira de inclusão. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/07/05/com-avancos-na-educacao-lei-brasileira-de-inclusao-completa-um-ano>>. Acesso em: 03 set. 2019.

9394/96, Lei Nº. Educação especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 03 set. 2019.

ALVARENGA, Natany Marques de. LEI BERENICE PIANA E INCLUSÃO DOS AUTISTAS NO BRASIL. Disponível em: <<https://www.fadiva.edu.br/documentos/jusfadiva/2017/06.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2019.

KOMESO, Priscila. ASPECTOS HISTÓRICOS DO AUTISMO. 07112011. Disponível em: <<https://sobreautismo.wordpress.com/2011/07/11/aspectos-historicos-do-autismo/>>. Acesso em: 27 set. 2019.



GOMEZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa (Ed.). *Transtorno de aprendizagem e autismo: manual de orientação para pais e professores*. 2014. ed. São Paulo Sp: Equipe Cultural, 2014.

A LEI DE PROTEÇÃO AOS AUTISTAS. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cssf/audiencias-publicas/audiencias-publicas-anteriores/audiencia-2013/audiencia-02.04/apresentacao-1>>. Acesso em: 28 out. 2019.

ZOLIN, Adriana de Cássia Rodrigues. *A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR*. 2012. 28 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

CALHEIROS, Senador Renan. *Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=432201>. Acesso em: 29 out. 2019.

RAÏJO, Liubiana Arantes de. *Transtorno do Espectro do autismo*. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

CAVALCANTI, Meire, *Inclusão: a Sociedade em busca de mais tolerância*. *Nova escola*, São Paulo, n. 196, p.164, out 2006.

IRES, Anne Caroline Silva; ARAUJO, Marta Valeria Silva; NASCIMENTO, Gabriela Amaral do. *Autismo: convívio escolar, um desafio para educação*. 2014. 4 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual Paraíba, Campina Grande Pb, 2014. Cap. 1.



CAPÍTULO 4

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eraldo Pereira Madeiro, Doutor em Educação. Professor da Universidade Estadual do Tocantins

Luana Vieira de Souza, Mestra em Educação. Gestora escolar da Secretaria Municipal de Educação de Manaus

Layse Shuellen de Sousa Almeida Oliveira, Mestranda em Ensino pela Universidade Federal do Pampa

Aquenúbia Gonçalves da Silva, Coordenadora do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins, campus Araguatins

RESUMO


O presente artigo busca conceituar o lúdico, enquanto fator importante ao desenvolvimento cognitivo das crianças. A princípio será explicado como ocorre esse desenvolvimento, se faz relação com um fazer pedagógico em comparação com a prática em sala de aula nos momentos de teóricos estudados. A partir das vivências realizadas destacando o projeto desenvolvido neles. Partimos de um levantamento bibliográfico extraído de livros, artigos, monografias, revistas científicas e outros materiais disponibilizados na internet. Os principais teóricos utilizados foram: Oliveira (2000), Vygotsky (1998), Loureiro (2008), Delalande (1979), Jeandot (1997). O brincar e o jogar são modos indispensáveis a saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos. A ludicidade é assunto que tem conquistado no panorama nacional. Apesar do lúdico ser uma atividade natural da criança, propiciadora não apenas do lazer, mas também de aprendizagem e desenvolvimento, as escolas não os utiliza de forma adequada no processo de ensino-aprendizagem, perdendo assim a oportunidade de possibilitar as crianças a aprender. Focando na importância do lúdico no desenvolvimento infantil e sua imensa contribuição para a aprendizagem infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Educação Infantil. Ensino-aprendizagem.

PALAVRAS INICIAIS

O presente artigo busca conceituar o lúdico, enquanto fator importante ao desenvolvimento cognitivo das crianças, bem como demonstrar sua importância, enquanto uma metodologia que possibilita mais vida, prazer e significado ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem tendo em vista que é particularmente “poderoso” para estimular a vida social e o desenvolvimento construtivo da criança.

A importância do lúdico na educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental tem como o tema deste trabalho e sua imensa contribuição para o desenvolvimento integral do educando na infância. Hoje a ludicidade é um assunto que tem conquistado os diferentes



espaços sociais, sendo destacada por psicólogos que atribuem ao brincar papel decisivo na evolução dos processos do desenvolvimento humano.

Na área de concentração e justificativa como o professor deve considerar o uso do lúdico nas escolas, como meio de aprendizagem, que a escolha de determinado jogo, brinquedo, brincadeira devem ser selecionados uma vez que se usados não intencionalmente de nada contribuiria para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

O lúdico oferece para criança caminhos mais amplos para seu desenvolvimento, tornando elas mais interessadas, e assim realizando um aprendizado mais significativo. Desta maneira, possibilita uma observação mais ampla do mundo, promovendo o desenvolvimento em todas as dimensões da alfabetização. Toda educação verdadeiramente comprometida, precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade eficaz da linguagem.


O lúdico liga a criança de maneira descontraída à aprendizagem. O brinquedo é essencial na infância. É necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são independentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida e estimulada através de um contexto de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, em um contexto de letramento e vivências a fim de dar um significado concreto para a criança, que pode desenvolver a dependência por meio da aprendizagem do sistema alfabético.

A atividade lúdica através de jogos tem um grande valor educacional, quando utilizada no ambiente escolar, traz muitos benefícios no processo de alfabetização. Os jogos e brincadeiras fazem parte da vida da criança, funcionando assim como um grande motivador no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, seguindo o propósito ora levantando, partimos de um levantamento bibliográfico extraído de livros, artigos, monografias, revistas científicas e outros materiais disponibilizados na internet. Os principais teóricos utilizados foram: Oliveira (2000), Vygotsky (1998), Loureiro (2008), Delalande (1979), Jeandot (1997).

DESENVOLVIMENTO

Segundo Oliveira (2000) o brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como umas formas mais complexas em que o desenvolvimento acontece através de todas as trocas mutuas que se estabelecem durante toda sua vida.



Desta forma durante o brincar a crianças desenvolve importantes capacidades como atenção, memória, a imitação, a imaginação, afetividade, motricidade, inteligência, socialidade e criatividade

Vygotsky (1998) refere-se a brincadeira como uma maneira de expressão e apropriação do mundo das relações das atividades e dos papéis dos adultos, tendo assim a capacidade para imaginar, fazer planos, apropriando-se de novos conhecimentos através do brincar.

A criança por meio das brincadeiras, das atividades lúdicas, atua mesmo que simbolicamente nas diferentes situações vividas pelo ser humano, lembrando significados, sentimentos e atitudes já conhecidas e vivenciadas por ela.

De acordo com Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, pg27, V.01)

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira as crianças agem frente a realidade de maneira não lateral, transferindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando de objetos substitutos. (BRASIL, 1998, pg27, V.01)


Desta forma, observa-se a importância que o brincar tem para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados.

Em situações em que a criança é estimulada por pais e educadores e possível observar como a criança consegue romper certos conceitos e construir seu próprio desenvolvimento, aprendendo limites e regras. Segundo o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI) (1998, p.29):

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada um em e de cada um em particular, registrando suas capacidades de uso da linguagem, assim como suas capacidades sociais e dos recursos afetivos emocionais que dispõe. (RCNEI) (1998, p.29)

O RCNEI enfatiza que através da brincadeira a criança tem a oportunidade de ligar seus pensamentos para solução de seus problemas que são importantes e significativos, através dos diversos espaços a criança explora o mundo e internaliza e faz compreensões particulares, sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

Na Educação Infantil, devemos promover as crianças experiências significativas de aprendizagem das múltiplas linguagens, e através do projeto magia do circo foi possível aliar o desenvolvimento de competências. Que as crianças resgatem um pouco da história e aprenda de forma prazerosa e significativa. Os Parâmetros Curriculares destacam que “para aprender a



ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem” (Brasil, 1997, p. 82).

Neste caso fica evidente o quanto é importante que o educador proporcione aos alunos momentos de reflexão sobre a escrita para os mesmos possam levantar hipóteses e se apropriem do código escrito.

Ao analisar e refletir sobre a escrita percebe-se a importância do aluno ter contato com a escrita mesmo que não saiba ler, pois tentando e usando outros códigos como desenhos, cores na qual vai construindo associações até chegar ao código da escrita. Como por exemplo, os rótulos, as canções que se sabem de cor, textos com ilustrações, letras e desenhos, assim permitindo ao aluno imaginar o que está escrito. Desta forma estará ocorrendo a tentativa de ler o código escrito, que já faz parte do cotidiano da criança.

Através da leitura dos Parâmetros Curriculares da educação infantil percebemos o quanto é importante respeitar cada fase da criança, e refletir sobre a relação entre o brincar e a educação no processo contínuo de alfabetização.


Brincar é assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévia das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem provocam no momento presente pela repetição daquilo que já conhecem utilizando ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando e transformando-os por meio de criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças (BRASIL, p.23 v.2 1998).

Podemos perceber que os espaços das brincadeiras são necessários para o desenvolvimento da criança e que deve estar presente nas atividades pedagógicas em sala de aula, por meio dos jogos e brincadeira a criança se desenvolve facilmente.

Desta forma, podemos observar a construção do conhecimento e apropriação do processo da escrita a partir de um trabalho que se caracteriza através da motivação e o prazer de brincar.

Nos primeiros anos do ensino fundamental podemos destacar algumas brincadeiras e jogos, tais como, bingo, jogos da memória, entre outros que auxiliam na alfabetização e são prazerosas para as crianças. A brincadeira funciona como um desafio, aprendizado de regras, competitividade de certa forma onde atrai os alunos desta faixa etária. Assim cabendo ao professor administrar estes momentos com objetivos pedagógicos, usando os jogos em atividades diárias, proporcionando momentos lúdicos transformando em aprendizagens mais significativas para sua turma.

Vários são os jogos que podem ser construídos utilizando os nomes próprios, como, por exemplo, bingo, jogos de memória, dominó e que podem ser reconstruído



substituindo as letras, as imagens e números respectivamente pelo nome dos integrantes dos grupos (BRASIL, 1998 p.38 v.2).

Os jogos e brincadeiras fazem parte da ludicidade. Deste modo proporcionar aos alunos diferentes usos da escrita por meio dos jogos e brincadeiras garante a turma e aos alunos uma forma de aprendizagem prazerosa.

Atividades maçantes e artificiais ainda estão presentes em sala de aula, provocando o desinteresse da criança. Sabemos que a brincadeira faz parte do dia a dia da criança, pois brincando ela aprende e demonstra seus sentimentos e vontades.

A aprendizagem não é feita de certezas, mas de inquietações, crises e dúvidas que nos projetam às novas descobertas. Cabe a cada um de nós termos consciência de que não há um limite, por isso é importante que vivamos em constante formação e busca de saberes.

É possível constar que os benefícios dos jogos são procedimentos importantes mais que um passatempo, sendo indispensáveis para a promoção da aprendizagem que é por meio deles que se consegue estimular a criança, construindo seu processo de ensino aprendizagem, onde a criança cria estímulo e motivação.


A linguagem da música é presente no Brasil, em suas diferentes classes sociais e também nas diversas manifestações de cunho religioso que se propagam em todo o território nacional. Embora sua linguagem apresente um prisma diversificado, dependendo do local que venha essa forma de se expressar culturalmente, a música acompanha concomitantemente o desenvolvimento e as relações interpessoais em suas comunidades, bairros e cidades.

Há a existência de múltiplas possibilidades de buscar formas de contribuições dessa atividade artística no processo de formação da criança, uma vez que ela é uma atividade presente em seu dia a dia, antes mesmo de sua alfabetização.

O relacionamento com a música é gestado, inicia no ventre de sua mãe e segue no decorrer de toda a sua vida.

A autora Loureiro (2008) afirma que o aprendizado desenvolvido por intermédio da música deve ser uma atividade de libertar-se prazeroso, que participe com as experiências das crianças sem ser um ato impositivo ou que procure a qualquer custo que os infantes dominem um instrumento musical, o qual pode corroer sua sensibilidade e criatividade.

Assim, o processo de aprendizagem por meio desta atividade artística deve ser realizado por meio da sensibilização dos alunos, pois assim, eles entenderão a relevância dessa ferramenta para as suas tarefas diárias.



Assim verifica-se de forma breve a relevância das atividades que envolvem músicas e brincadeiras, como contribuição no desenvolvimento da educação dessas crianças, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem.


A música pode ser usada de forma constante nas salas de aula, como por exemplo, para cantar canções, e que as crianças digam seus nomes e os nomes de seus colegas, possibilitando uma interação muito interessante entre os alunos. Assim, além de promover a socialização, a música oferece grande apoio em todo processo de aprendizagem por favorecer a ludicidade, a memória e a criatividade.

Outra maneira de se utilizar a música são os jogos musicais, que podem ser desenvolvidos na educação infantil para trabalhar os sons. Um exemplo a ser destacado é o compositor e educador francês François Delalande (1979) que relaciona as atividades lúdicas infantis que foram propostas por Jean Piaget e apresenta três dimensões para a música: 1) jogo sensório-motor, ligado a exploração de sons e gestos.

Jean Piaget menciona que o estágio pré-verbal se configura aproximadamente nos primeiros 18 meses da criança. Neste período, este autor afirma que é trabalhada a noção temporal como sucessão; pois as crianças ouvem, percebem o som, manuseiam instrumentos musicais; 2) jogo simbólico, tem ligação com o valor expressivo da linguagem musical. Assim, o jogo ocorre concomitantemente a construção do pensamento representativo; 3) jogo com regras, proposto por Piaget está relacionado com a estruturação da linguagem musical. (DELALANDE, 1979).

A atividade defendida por Delalande (1979) inicia-se ao utilizar os sons corporais da criança, pois ela pode bater em sua barriga, seus braços, pernas, encher suas bochechas com ar e bater em sua boca, dentre outras atividades. Todas essas ações geram a emissão de sons graves (som mais grosso) e agudos (mais fino). Os sons gerados podem ser utilizados em atividades que envolvam jogos. Menciona-se ainda, a atividade pedagógica que pode ser trabalhada com as crianças no que se refere aos sons que emitidos quando são pronunciadas as letras do alfabeto. Exemplifica-se: uma letra tem o som mais grave ou o som mais agudo, e realizar a comparação com o som que é emitido por alguma região do corpo humano, fazendo assim, uma ligação direta daquele trabalho com os sons e o aprendizado das letras do alfabeto brasileiro.

Esse estudioso ainda aborda a noção de ritmo que também é relevante para ser usado em diversos instrumentos musicais. Os instrumentos podem ser comprados ou construídos. Tem-se como exemplos: chocalhos, ocarinas, apitos e pandeiros, o que vai despertar na criança




sua noção rítmica. Alguns infantes vão ter essa noção naturalmente, outros, vão desenvolvê-la com essas atividades.

Corroborando com o estudioso citado, Jeandot (1997) mostra diferentes possibilidades na construção de instrumentos como, por exemplo: escolher chaves velhas que não são mais usadas presas a um suporte, que seja feito de madeira, e que as deixe suspensas, com o intuito de as crianças passarem suas mãos. O som emitido é suave, ou, ainda com chaves velhas, colocá-las como o molho de chaves, a criança só precisa balançar ou bater nelas com uma vareta. Podem também ser utilizadas tampinhas de garrafa, com um barbante passando ao meio delas e amarrado para sacudir isso. É gerado um som de chocalho.

Essa autora sugere outra atividade que seria encher latas de refrigerantes e copos de iogurte com arroz para construir chocalhos e utilizar tampas de panelas como pratos. Tem-se ainda a possibilidade da utilização de cascas de coco vazias que podem se transformadas em instrumentos de percussão, cabaças, com sementes de flamboaiã, que dão um excelente maracá, tubos de papel higiênico vazios, com uma extremidade coberta com papel de seda, quando a criança sopra produz o timbre de instrumentos de sopro (JEANDOT, 1997).

Rosa (1990) também apresenta outras atividades que trabalham os sons. A utilização de uma parte de mangueira de jardim para as crianças em duplas para conversarem com a boca nos orifícios das extremidades da mangueira. O que pode ser desenvolvido, é que as crianças podem notar como o som de suas vozes se propaga pelo ar da mangueira. A autora exemplifica ainda, o uso de um sarrafo de madeira colocado junto a um relógio. Uma extremidade no relógio e a outra extremidade ficariam encostadas no ouvido da infante. Assim ela sentirá a vibração do som em seus ouvidos. Chiarelli (2005, p. 4) mostra a relevância de fazer um trabalho em que haja a participação do aluno em conjunto com o docente e apresenta como sugestão: gravar sons e pedir para que as crianças identifiquem cada um, ou produzir sons sem que elas vejam os objetos utilizados e pedir para que elas os identifiquem, ou descubram de que material é feito o objeto (metal, plástico, vidro, madeira) ou como o som foi produzido (agitado, esfregado, rasgado, jogado no chão).

Para Vigotsky: O brincar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem (VIGOTSKY, 1998, p. 81).



Com as brincadeiras, as crianças descobrem um mundo de ideias e imaginação, constroem seu saber e conhecimento usando sua criatividade, de maneira lúdica, através das brincadeiras propostas pelo professor, desenvolvendo assim seu conhecimento e aprendizagem.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998, P. 27, V.01).

Durante as brincadeiras as crianças interagem umas com as outras, vivenciando momentos significativos para o seu desenvolvimento, trocando experiências, transformando uma simples brincadeira em um momento muito importante.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) aborda que:

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (RCNEI, 1998, p.29).

No entanto cabe ao professor utilizar a brincadeira de forma pedagógica, onde a criança aprende se divertindo, adquirindo novos conhecimentos e saberes, que venham contribuir para o seu aprendizado, como sempre de forma lúdica e prazerosa.


De acordo com Vigotsky: Ao discutir o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de faz-de-conta, como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Faz referência a outros tipos de brinquedo, mas a brincadeira faz-de-conta é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual, o mesmo contém todas as tendências do desenvolvimento, sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKY, 1998, p. 139).

A brincadeira de faz-de-conta é muito importante para o desenvolvimento das crianças, pois leva a criança a viajar pelo mundo da imaginação, muitas vezes imitando seu pai e sua mãe, em atitudes simples do seu cotidiano, aprendendo respeito e valores, promovendo o desenvolvimento de ideias e situações marcantes e significativas, favorecendo assim sua autonomia.

PALAVRAS FINAIS

Através do presente estudo, é possível reconhecer a importância do lúdico, para o desenvolvimento infantil quando inserido no universo escolar. A infância é a fase de formação



do indivíduo em todos os aspectos, seu caráter, sua capacidade de interação social e o desenvolvimento das suas habilidades escolares.

O projeto pedagógico que as escolas devem desenvolver, segundo ainda o que tange a legislação vigente, é todo voltado para atividades lúdicas que permitam que a criança se desenvolva brincando, com músicas, com desenhos, permitindo a ela a possibilidade de expressar sua verdadeira linguagem. Vale ressaltar a importância da capacitação deste corpo docente encarregado desse processo, ele precisa estar apto e preparado para fazer essa leitura de forma correta, de modo a ser um agente auxiliador no processo de aprendizado que norteia essa fase da vida da criança. O reflexo do desenvolvimento global da criança na educação infantil reflete em toda a vida escolar.

Segundo o que apresenta na legislação vigente, o cenário brasileiro avançou muito nos últimos anos, no sentido de garantir o direito da criança a educação de qualidade. Os documentos apresentados pelo MEC são ricos em orientações que buscam o desenvolvimento integral da criança, porém a aplicabilidade dentro da real situação das escolas da rede pública é um descompasso com a prática. Já as escolas particulares apresentam em sua maioria o conceito de cuidadores, deixando muitas vezes as propostas pedagógicas de lado.

Diante desse cenário, vai se perdendo a oportunidade de formar um cidadão crítico com sua identidade própria já que uma educação de qualidade é o alicerce principal de todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS


BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 abr. 2018.

DELALANDE, F. Pédagogie musicale d'éveil. Paris: Institut National de

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.



JEANDOT, Nicole. Explorando o Universo da Música. São Paulo: Scipione, 2º ed., 1997.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O Ensino de Música na Escola Fundamental. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

VIGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998. 31

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.



CAPÍTULO 5

O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE SOBRE A TRAJETÓRIA E FINALIDADE DO ENSINO RELIGIOSO

Luana Vieira de Souza, Doutoranda em Ciências da Educação, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, FICS – PY. Gestora de Instituição de Educação Infantil da Divisão Distrital Zona Leste 1, Semed, Manaus, AM

Eraldo Pereira Madeiro, Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação Em Ciências da Educação da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, FICS, PY

RESUMO

A discussão aqui apresentada vislumbra refletir sobre como se percebe o desenvolvimento do Ensino Religioso na instituição pública de Educação Infantil sob a égide das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI – e Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Fundamentaram o artigo em questão as Constituições Federais (de 1824 a 1988) onde se fez breve análise, as Leis de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, nº 5.692/71 e 9.394/96. Apresenta-se, ainda, um pequeno estudo de caso realizado em uma instituição de Educação Infantil da cidade de Manaus. Encerra-se o estudo, apresentando suas contribuições ao desenvolvimento de novos conhecimentos e ressignificações sobre a temática.


PALAVRAS CHAVE: Ensino Religioso; Educação Infantil; DCNEI, BNCC.

INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso no Brasil apresenta, ao longo da história, um papel fundamental do exercício de poder e governância: desde o período colonial seu real exercício está envolto por “dominações em nome de Deus”, a começar pela catequização de nativos e negros escravidos, considerado por alguns como os primeiros “chãos escolares” e como a religião oficial do Brasil com a chegada dos jesuítas.

Apresenta-se ao longo desse estudo uma breve análise da trajetória do Ensino Religioso e suas finalidades, tendo como pressuposto as Constituições Federais e Leis educacionais até a presente data.

Ao mesmo tempo, sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica e sendo, gradativamente, legitimada com um Currículo próprio ao atendimento das crianças pequenas (fase Pré-escola) e bem pequenas (fase Creche) sob a égide da Base Nacional Comum Curricular, realizou-se pequena abordagem com fins a tornar compreensível o desenvolvimento do currículo do segmento em questão.



Apresenta-se, por fim, um breve estudo de caso realizado, via Google Form, com profissionais de Educação Infantil atuantes em uma instituição pública da cidade de Manaus.

A relevância da abordagem em questão consiste em oportunizar uma reflexão sobre como é abordado o Ensino Religioso na Educação Infantil, considerando os encaminhamentos da BNCC, e a ação docente como principais intermediadores na formação e desenvolvimento das crianças pequenas e bem pequenas.

METODOLOGIA

Utilizou-se como proposta de verificação da abordagem um questionário com 5 (cinco) perguntas objetivas e 1 (uma) subjetiva, elaborado via google forms e encaminhado a 20 (vinte) docentes de uma instituição pública municipal que responderam de forma aleatória, gerando gráficos apresentados ao longo desta produção.

A tabulação dos dados decorreu em forma de porcentagem e elaboração de gráficos cujos resultados estão apresentados ao longo desse artigo e oportunizam uma leitura reflexiva, concomitante à pesquisa bibliográfica com fins a referendar a discussão, permitindo, ainda, expressar opinião nas considerações finais.


BREVE ANÁLISE SOBRE A TRAJETORIA E FINALIDADE DO ENSINO RELIGIOSO

Pensar sobre o Ensino Religioso como um componente curricular é, sobretudo, trazer ao conhecimento todo um processo de desenvolvimento educacional e suas intencionalidades pedagógicas voltadas à formação humana e, sobretudo, ao tipo de cidadão que se quer formar.

É cediço que o marco educacional brasileiro teve como mentor o universo jesuítas, requerido pelo monarca português, no período colonizador (em 1549 aproximadamente) muito mais por interesse de propagação de fé em seu caráter disciplinador do que quaisquer outros interesses sobre a formação humana e, principalmente, por se tratar de uma terra nova com uma população de hábitos e costumes próprios. (BORIN, 2018).

Ribeiro (1988) corrobora com o autor supracitado ao afirmar que o Ensino Religioso, no período em questão, objetivava catequizar os índios e negros, agora escravizados, a partir de um acordo entre a Coroa Portuguesa e o Pontífice refletindo um pensamento ideológico de Estado.

É jus ressaltar que o período colonizador pode ser percebido aos colonizadores como um período de domínio e “adaptação” e aos “colonizados” como uma exorbitante subjugação e



aniquilamento da liberdade de expressão, onde catequizadores religiosos, ao mesmo tempo em que enraizaram suas concepções de fé, iniciam um processo de desaparecimento da língua materna.

O chão escolar surge, então, com o objetivo de doutrinação, cujo enfoque consistiu na catequização de negros e nativos sendo a religião cristã a principal mentora do desenvolvimento e “formação humana”. (GRIJO, 2017).

A primeira Constituição Brasileira, conhecida como “Constituição do Imperador”, de 1824, em seu Art. 5, outorga que “A Religião Catholica Apostólica, Romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fôma alguma exterior de Tempo” (BRASIL, 1824).


De caráter confessional, a primeira constituição determina a Religião Católica como oficial no país, responsável pelo desenvolvimento do sistema educacional que, por sua vez, acontece com a catequização dos índios e negros, ao mesmo tempo em que apresenta o poder exercido pela Igreja Católica que, muito além da doutrinação, tinha influência política no desenvolvimento do país, sem dar margens oficiais às demais religiões ao exercício de suas manifestações tampouco ao acesso à educação.

Dois anos após a Proclamação da República é outorgada a 1ª Constituição do Brasil República (1891), onde fica determinado, no Art. 72, § 3º, que “Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum”. (BRASIL, 1891).

De acordo com Borin (2018), a primeira constituição republicana, apresenta como base os princípios da liberdade religiosa; mas, ao mesmo tempo, tendo em sua interpretação a laicidade do Ensino Religioso, afirmava que cada instituição religiosa se responsabilizava pela formação.

É sabido que esse primeiro período republicado é recheado por conflitos visto que o novo regime exige uma separação entre Estado e a Igreja; esta por sua vez, se percebe perdendo poder ao ver limitado o seu ofício educacional aos locais específicos: qual seja às escolas de cunho religioso e não mais aos espaços mantidos pelo poder público.

Na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934, Art. 153 estabelece que “O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou



responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”. (BRASIL, 1934).

É válido ressaltar que a Constituição de 1934 ocasionou uma reviravolta no contexto geral haja vista a implementação dos direitos trabalhistas, direito ao voto e, principalmente, pela criação do ensino público, obrigatório e gratuito com fins ao atendimento às necessidades de mão de obra; ao mesmo apresentando uma grade curricular diferenciada aos meninos e meninas.


Em 10 de novembro de 1937, se tem uma nova leitura sobre o desenvolvimento do Ensino Religioso: no Art. 133: “O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos”. (BRASIL, 1937).

A Constituição de 1937 foi considerada retrógrada visto que os poderes Executivo e Legislativo estiverem sob a égide do Presidente que, por sua vez, não oportunizou um avanço à Educação em atendimento aos direitos sociais: a população de baixa renda continuava sem acesso aos bancos escolares.

A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946, apresenta em seu Art. 168, § 5º: “o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável”. (BRASIL, 1946).

Destaca-se que em 1961 é fixada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024, de 20/12/1961, determinando em seu Art. 2 que a “Educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”, e constando em seu Art. 97 que “O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável”. (Brasil, 1961).

Por conseguinte, se tem a Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 que institucionalizou e legalizou o Regime Militar, dispondo em seu Art. 176 que “A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideias de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e um dever do Estado, e será dada no lar e na escola”; determinando, ainda, em seu Art. 168, § 3º, IV, que “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina



dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio”. (BRASIL, 1967). Em 1969 outorgou-se a Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, determinando no Art. 175, § 3º, V, que “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio”. (BRASIL, 1969).

Muito embora o acesso à Educação seja resultado de árduas lutas e até a 1969 não se tenha alcançado a universalização educacional, tem a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que já em seu Art. 1 defende “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimeto de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” sem, com isso, universalizar o ensino. Ao mesmo tempo, estabelece em seu Art. 7, Parágrafo Único que “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus”. (BRASIL, 1971).

É perceptível que, até então, nenhuma das Constituições e Leis acima mencionadas esclareçam a relação entre “facultativo” e “disciplina dos horários normais”, delegando aos sistemas de ensino os encaminhamentos sobre o desenvolvimento do Ensino Religioso, principalmente em instâncias públicas de ensino.

Antecedendo à Constituição Federal de 1988, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reconhecida como a Carta Magna da Educação, foi criada com fins a garantir à Educação gratuita e de qualidade a todos, valorizar os profissionais, estabelecer as responsabilidades governamentais com os sistemas educacionais.


Ao que concerne ao desenvolvimento do Ensino Religioso, estabelece a referida lei:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

E, por fim, a Constituição Federal de 1988, conhecida como a mais democrática de todos os tempos, valida e fortalece a Lei Nº 9.394/96 quanto aos direitos ao acesso a educação pública de e com qualidade, com igualdade de permanência na escola pública, respeitados os direitos individuais e coletivos.



A referida Carta Magna promulga em seu Art. 210, § 1º que “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. (BRASIL, 1988).

Pode-se afirmar, portanto, que a atual Constituição ao reconhecer os direitos individuais e coletivos, reconhece a laicidade nacional e a predominância Católica como doutrinação social.


O ENSINO RELIGIOSO SOB A ÉGIDE DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO INFANTIL VIGENTE

Abordar sobre o Ensino Religioso sob a égide do Currículo de Educação Infantil, perpassa sobre breves comentários que reconhecem o segmento como a primeira etapa da Educação Básica, com direito ao pleno desenvolvimento em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, conforme o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9.394, de 20/12/96, em seu Art. 29 (BRASIL, 2005) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs. (BRASIL, 2010).

Para as DCNEI, seria um ato irresponsável desenvolver o atendimento às crianças pequenas e muito pequenas sem um amplo conhecimento das fases de desenvolvimento. Para tanto, entende a importância da elaboração curricular de um sistema nacional de forma a potencializar os demais sistemas educacionais. Sendo assim, para as DCNEI, o currículo de Educação Infantil é um “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12).

É possível afirmar que para o alcance de um currículo que contemple e respeite a fase de desenvolvimento mais importante da vida, todas as instâncias envolvidas necessitam compreender, a priori, o nível de responsabilidade sobre as ações que promoverão o desenvolvimento integral das crianças pequenas (4 e 5 anos) e muito pequenas (0 a 3 anos): secretarias de educação, instituições de atendimento infantil e docentes precisam estar potencializadas em conhecimentos e recursos ao alcance dos objetivos curriculares, onde as crianças são o centro de todo e qualquer ato de planejar.

Sob tais premissas, as discussões ao longo da elaboração da Base Nacional Curricular Comum – BNCC – ao que concerne o respeito ao desenvolvimento das ações voltadas às crianças de Educação Infantil, validam os eixos norteadores – **as interações e brincadeiras** – como recursos que lhes permitam “[...] construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de



suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2010, p. 37).


Oportuna destacar como a BNCC organizou a orientação à construção de uma Proposta Curricular consolidada com as DCNEI, considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, quais sejam:

- **Conviver** com outras crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos) ampliando e diversificando seu acesso à produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2010, p. 38)

Com base no exposto, é perceptível a ausência de conteúdos/matérias disciplinares no Currículo de Educação Infantil visto não ter caráter escolarizante, mas sim oportunizar o pleno desenvolvimento dos aspectos e conceitos psicossociais concernentes à fase de desenvolvimento. É, ainda, mais perceptível a recorrência sobre as concepções de criança de forma a respeitar tudo o que for desenvolvido nesse contexto e sua intencionalidade pedagógica.

Para as DCNEI (2010, p. 12) entende-se por criança o “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

Torna-se complexo falar sobre o desenvolvimento das concepções religiosas em instâncias institucionais de atendimento às crianças de Educação Infantil quando Currículo não é expressivo sobre o assunto uma vez que, conforme citado anteriormente, o segmento em questão não tem caráter escolarizante.



Contudo, ao se tomar conhecimento sobre os campos de experiência de orientam o desenvolvimento pedagógico do segmento em questão, é possível observar que, em meio às construções conceituais em suas diversificadas experiências, as crianças podem ser encaminhadas às concepções de fé.

De acordo com a BNCC (2010), os campos de experiências são: 1. “O eu, o outro e o nós”; 2. “Corpo, gestos e movimentos”; 3. “Traços, sons, cores e formas”; 4. “Fala, pensamento e imaginação” e 5. “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” e, para cada campo de experiências, há objetivos de aprendizagem.

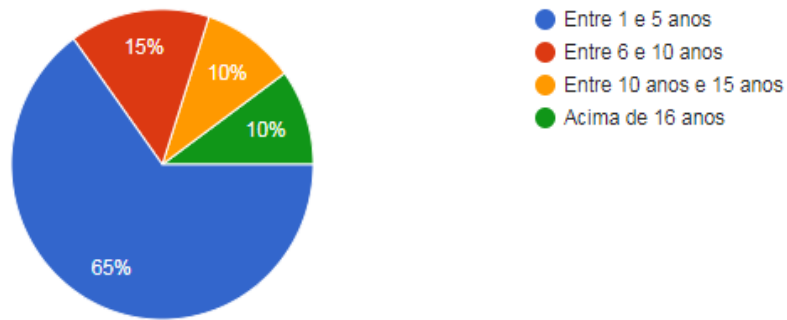
Pode-se, aqui, fazer uma breve análise sobre os objetivos de aprendizagem do Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós” em três momentos da infância:

EI01EO01 – bebês (0 a 1 ano e 6 meses): Perceber que suas ações tem efeito nas outras crianças e adultos;
EI02EO01 – Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses): Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos;
EI03EO01 – Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas tem diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir; (BRASIL, 2010, p. 45).

Considerando o fato de que a fase em questão é a repleta de dinamicidade, ludicidade, cognição e diz respeito ao desenvolvimento da personalidade, pode-se acreditar que as noções conceituais de valores, moral e respeito são iniciadas nesse período, quer seja pela família ou docentes que promoverão atividades que permitam alcançar os objetivos de aprendizagem do Campo de Experiência em questão.

O ENSINO RELIGIOSO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO

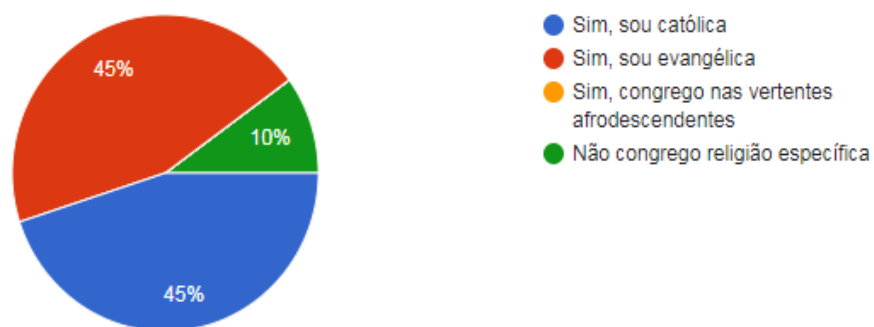
É fato que a formação docente em nível superior é fator primordial ao exercício, conforme a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, e sua continuidade formativa é condição *sine qua non* para o aprimoramento e acompanhamento das discussões que vislumbrem a garantia da qualidade de ensino. Sob essa pressina, buscou-se verificar o período de atuação docente como forma de, posteriormente, fazer a leitura principal da presente pesquisa.



Fonte: Instituição Pública de Educação Infantil, 2021.


Conforme o Gráfico 1, acima disposto, 65% das docentes apresentam período inferior a 5 (cinco) anos de docência; 15% atuam entre 6 (seis) e 10 (dez) anos no ramo; 10% afirmaram ter entre 10 (dez) e 15 (quinze) anos e, igualmente, 10% atuam a mais de 16 (dezesesseis) anos como docentes. Pode-se verificar, portanto, que a equipe é composta, em sua maioria, com docentes novatas na área da Educação.

Ao se buscar verificar sobre as concepções religiosas, não foi objetivo saber qual religião é a “certa”; apenas, compete apresentar o índice de formação religiosa que prevalece no corpo docente para se obter uma possível percepção sobre os encaminhamentos direcionados a partir da práxis.



Fonte: Instituição Pública de Educação Infantil, 2021.

O Gráfico 2 acima apresenta que as vertentes católica e evangélica resultam em 45% cada; 10% informaram não congregarem segmento religioso específico e não houve representatividade das vertentes afrodescendentes. Entende-se que o cristianismo se faz



presente na formação humana de 90% das docentes que acompanham as crianças pequenas nessa instituição.

Os índices acima apresentados foram importantes à varificação do próximo questionamento visto ser imprescindível que a docência em Educação Infantil vislumbre o cumprimento curricular ao promover o pleno desenvolvimento da criança pequena, pois o Currículo de Educação Infantil vem sendo uma conquista e uma identidade ao segmento, pautado no respeito às concepções sobre infância e ao desenvolvimento cujos eixos norteadores são as interações e brincadeiras. E como, então, abordar a temática sobre o desenvolvimento do Ensino Religioso sem um amplo conhecimento sobre a Proposta Pedagógico-Curricular da Educação Infantil? Respondendo a essa indagação, obteve-se o resultado a seguir.




Fonte: Instituição Pública de Educação Infantil, 2021.

O Gráfico 3 apresenta que, quando questionadas sobre a clareza da temática na Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil, 36,8% consideraram clareza quanto as orientações sobre o desenvolvimento da temática; para 47,4% as orientações não estão claras e 15,8% informaram que atuam de acordo com suas concepções de fé, sem especificar a vertente.

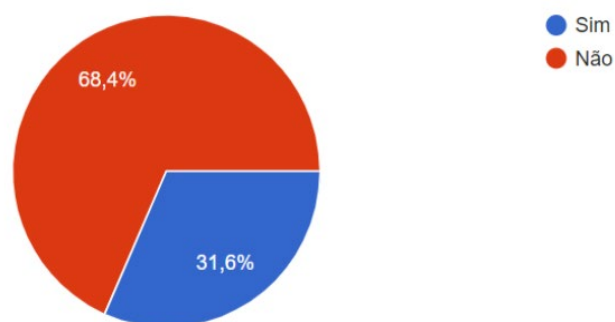
Compete o destacar que, considerando a concepção de fé docente, não se buscou verificar se as participantes consideraram em suas práticas as vertentes religiosas familiares de forma a evitar quaisquer contratempos quanto a essa formação humana.

Ao mesmo tempo, sabe-se que a dinâmica do segmento em questão é repleta de atividades lúdicas, psicomotoras, expressivas, pois consideram o ser criança em sua fase de desenvolvimento e o aprender brincando é o melhor recurso para o desenvolvimento das noções



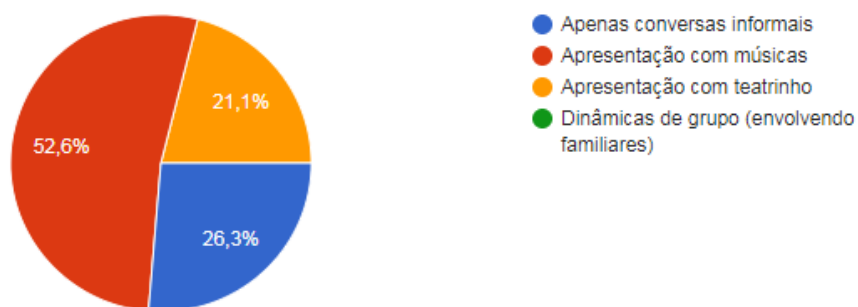
conceituais a partir de suas próprias experiências. Fato esse que orienta a elaboração de um cotidiano pautado no desenvolvimento de atividades permanentes e diversificadas.

Quando questionadas se tinham ciência de que o Ensino Religioso na Educação Infantil atendia alguma diretriz institucional, 68,4% das participantes informaram que não tinha tal ciência e 31,6% informaram positivamente, conforme apresentado no Gráfico 4, a seguir.




Fonte: Instituição Pública de Educação Infantil, 2021.

Ciente sobre essa premissa, oportuna conhecer como se dá o desenvolvimento de atividades com fins à formação sobre as concepções religiosas para crianças pequenas, cujos resultados estão apresentados no Gráfico 5.



Fonte: Instituição Pública de Educação Infantil, 2021.

Quando questionadas sobre a metodologia utilizada para abordar o desenvolvimento do Ensino Religioso com as crianças pequenas, 26,3% disseram utilizar a conversar informal para o desenvolvimento da temática; 52,6% utilizam a linguagem musical e 21,1% dinamizam com a utilização de teatrinho. Não houve posicionamento quanto ao desenvolvimento de dinâmicas de grupo envolvendo familiares.



Por fim, questionou-se sobre como as docentes avaliariam o desenvolvimento da temática sobre o Ensino Religioso, considerando a Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil, da Semed Manaus, transcrevendo-se na íntegra o posicionamento de algumas docentes: *“Baseiam-se nos princípios de da liberdade e igualdade, no pluralismo e a diversidade cultural, porém não vejo a disciplina do ensino religioso de forma explícita na Educação Infantil como é no Ensino Fundamental, mas de implícita. É trabalhado de diversas formas em sala de aula, no dia a dia, com ética respeitando a diversidade cultural”* (Docente “A”, 2021).

O referido posicionamento corrobora com o que foi abordado ao longo do estudo ao se analisar as orientações das DCNEI e BNCC quanto a importância do respeito aos princípios éticos e morais com a criança bem pequena e pequena.

Outra docente apresentou a seguinte posição *“Não me recordo em que momento a Proposta Pedagógica deixa claro a temática sobre o Ensino Religioso, mas acho super importante as crianças compreenderem que temos um Deus Uno que nos fortalece e promove a vida”* (Docente “B”, 2021). Possivelmente, esta docente compõe um dos grupos que afirmaram seguir algum segmento de fé e propicia, em sua metodologia, momentos de espiritualidade.


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo-se proposto a reflexão sobre a relação do Ensino Religioso com a Educação Infantil, enquanto primeira (e mais importante) etapa da Educação Básica, não se pretendeu enfatizar a dominância de segmento religioso específico, pois se considerou a laicidade nacional, ainda que se perceba significativa predominância cristã católica.

Julgou-se relevante apresentar como as Constituições Federais outorgaram e/ou promulgaram o papel do Ensino Religioso, em âmbito educacional, sem aprofundar as relações de poder subentendidas em suas entrelinhas; mas, sobretudo, com o intuito de, alcançando a atualidade, registrar como a docência em Educação Infantil vem abordando a temática.

O estudo apontou que a temática não apresenta um padrão de orientação para o seu desenvolvimento, pois não se apresenta explícito no Currículo de Educação Infantil.

Não se tendo percebido predominância de segmento religioso, pode-se ler nas entrelinhas que, para as docentes participantes, a abordagem não configura uma doutrinação de um cristianismo católico sobre o evangélico, por exemplo, ou sobre quaisquer outros segmentos de fé.



Enfatiza-se o cuidado adotado para conduzir as crianças à temática, respeitando a faixa etária em sua necessidade de atividades dinâmicas, onde mais de 50% informaram utilizar a linguagem musical como forma de introdução às noções conceituais.

Encerrou-se o estudo, chamando a atenção a um posicionamento feito por uma docente: “*Não considero como relevante para a sala de aula, pois no meu entendimento é responsabilidade da família*” (Docente “C”, 2021). Pode-se entender a compreensão sobre a não obrigatoriedade doutrinal por parte da docente e vivenciada por muitos ao longo do início da história do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORIN, Luiz Cláudio. **História do ensino religioso no Brasil**. 1ª ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 15/4/2021.

_____. **Constituição Política do império do Brasil**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> Acesso em: 12/4/2021.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm> Acesso em: 12/4/2021.


_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm> Acesso em: 12/4/2021.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm> Acesso em: 12/4/2021.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm> Acesso em: 12/4/2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm> Acesso em: 12/4/2021.

_____. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm> Acesso em: 12/4/2021.



_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 12/4/2021.

_____. **Lei Nº4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 14/4/2021.

_____. **Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 14/4/2021.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – CEB, dez, 2010.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, nov. 2009.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional:** Lei 9.394/96. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GRIJO, Elizabeth Dondoni. **Breve trajetória do Ensino Religioso no Brasil.** Revista Unitas, v. 5, n. 2 (n. especial), 2017.

MANAUS. **Proposta Pedagógico–Curricular de Educação Infantil.** Secretaria Municipal de Educação, 2016.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **A organização escolar no contexto da consolidação do modelo agrário-exportador dependente.** In: _____. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** 15. Ed. Campinas – SP: Autores associados, 1988.



CAPÍTULO 6

A VISÃO DA ESCOLA ACERCA DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH)

Clerdinice Tolentino Chaves, Especialista em Ensino de Humanidades, IF Goiano
Kleyfton Soares da Silva, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, UFS

RESUMO

É notório que o processo de ensino e aprendizagem traz consigo variáveis que interferem na obtenção de uma aprendizagem significativa, como a presença de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O objetivo da pesquisa foi identificar os discursos e suas consequências na escola quanto ao trabalho com pessoas com TDAH. Conduziu-se uma pesquisa de cunho qualitativo, por meio de um levantamento bibliográfico, que consistiu em descrever e analisar concepções sobre o TDAH em trabalhos recentes. Como resultado, percebeu-se que o êxito escolar pode ser alcançado, caso o transtorno seja enfrentado com as estratégias indicadas pela bibliografia médica e escolar, tais como a identificação de sintomas, o acompanhamento pela equipe multidisciplinar, o trabalho em conjunto com a família, a implantação de novas metodologias de ensino, o provimento de um ambiente acolhedor.


PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Ensino. Escola. Família. TDAH.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasceu a partir de uma inquietação da pesquisadora no cotidiano escolar, em que através de observações de alguns estudantes em determinadas situações e do discurso de professores em reuniões pedagógicas, percebeu discursos voltados ao fracasso escolar, baixo rendimento, indisciplina e dificuldades de aprendizagem sendo vinculados ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

As falas dos professores a respeito dos estudantes incluíram “eles não aprendem ou não querem aprender”, “são dispersos”, “bagunceiros”, “mal-educados”. Alguns professores acreditam na existência do transtorno, outros dizem ser falta de limite em casa. Porém, sabe-se que esses estudantes não aprendem como deveriam e por vezes ficam esquecidos em um canto da sala, deixando de fazer as tarefas e sendo levados continuamente para a orientação pedagógica por indisciplina e mau comportamento. Seja qual for a causa, o fato é que o problema existe e devemos buscar uma solução para ele (PEREIRA, 2015).

Percebe-se que muitas dúvidas ainda permeiam o cotidiano dos professores a respeito do transtorno. Desde o início do século XX o TDAH é reconhecido no meio médico, e só em



1992 o transtorno foi reconhecido legalmente pela Organização Mundial de Saúde através da Classificação Internacional de Saúde (CID 10), mas seus diagnósticos começaram efetivamente em 1970 (LEGNANI; ALMEIDA, 2008).

É necessário que o professor tenha conhecimento sobre o TDAH, para que, por meio do convívio em sala de aula com os estudantes, possa identificar potenciais sintomas a respeito do transtorno e encaminhá-los a uma equipe multidisciplinar. A partir do momento em que o docente conhece o transtorno, ele deve planejar estratégias de ensino que facilitem seu trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, o estudante terá um melhor rendimento escolar.


Diante do exposto, a questão que norteou a pesquisa foi “Quais são as concepções da escola quanto ao TDAH?”. O objetivo foi identificar os discursos e suas conseqüências na escola quanto ao trabalho com pessoas com TDAH. Conduziu-se uma pesquisa de cunho qualitativo, por meio de um levantamento bibliográfico, que consistiu em descrever e analisar concepções sobre o TDAH em trabalhos recentes.

O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH)

É notável que as discussões educacionais permeiam algumas temáticas que são consideradas problemáticas, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou como a escola lida com as dificuldades de aprendizagem. Percebe-se que apesar das evoluções que aconteceram no campo educacional e em relação ao acompanhamento clínico de estudantes com TDAH, ainda existem percepções distorcidas no ambiente escolar. “O TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é um transtorno comportamental que prejudica o desempenho dos alunos no ambiente escolar, pois dificulta a capacidade de concentração dos alunos” (SILVA et al., 2019, p. 117).

Nos dias atuais, a grande maioria das pessoas enxerga a escola como principal meio de aquisição de conhecimentos, mas sabemos que além desses conhecimentos esse ambiente proporciona interações sociais importantes aos educandos. Portanto, para que se consiga chegar a tais conhecimentos é necessário que ocorra aprendizagem, a qual “acontece a partir da aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes através do estudo, do ensino ou da experiência” (TABILE; JACOMETO, 2017, p. 79).

O processo de ensino e aprendizagem possui diversas variáveis que interferem na obtenção de conhecimentos, conseqüentemente, essas variáveis são um entrave que dificultam a aprendizagem em geral. O TDAH é um exemplo de propulsor da manifestação das dificuldades de aprendizagem identificadas principalmente em crianças e adolescentes. Segundo Rohde et al.



(2000, p. 7), “o impacto desse transtorno na sociedade é enorme, considerando-se seu alto custo financeiro, o estresse nas famílias, o prejuízo nas atividades acadêmicas e vocacionais, bem como efeitos negativos na autoestima das crianças e adolescentes”.


O TDAH é uma doença que causa muita controvérsia, pois muitos pais e professores não acreditam, outros acham que o motivo é a falta de rigidez na criação dos filhos. Mas de fato ela é uma doença reconhecida pela OMS (Organização Mundial da Saúde) como uma doença biológica e neurológica e com a evidência neurológica de alteração no cérebro das pessoas com esse transtorno. Existem vários estudos neurocientíficos que comprovam alterações fisiológicas e anatômicas comuns em pessoas que possuem TDAH. Na doença do déficit de atenção e hiperatividade, como o nome já indica, existe um déficit de atenção permanente e contínuo e/ou uma hiperatividade. Isso é o cerne da doença, porém o mais interessante é que a pessoa também pode ter somente déficit de atenção ou hiperatividade, não necessariamente os dois presentes ao mesmo tempo. Contudo, o déficit de atenção, desatenção ou dificuldade para manter a atenção é uma das principais características do TDAH.

Segundo Diamenti (2016) *apud* Silva et. al (2019, p. 120), o TDAH pode ser classificado em três subtipos:

Tipo desatento: caracterizado pela falta de atenção nos detalhes o que leva o indivíduo ao erro. Qualquer barulho já desconcentra a fazer a atividade. Devido à falta de interesse desses alunos é preciso maior atenção por parte do professor, para que concluam as atividades. Tipo Hiperativo/Impulsivo: Neste tipo a hiperatividade é o fator determinante, possuem características comuns como movimentar as mãos e os pés o tempo todo, não conseguir ficar parado no mesmo lugar por muito tempo, não tem paciência, se incomodam se as coisas não acontecem no seu tempo. Tipo combinado: Este grupo é a junção dos grupos citados anteriormente, com as mesmas características do desatento, hiperativo e impulsivo.

Para que se faça o diagnóstico é necessário que a equipe multidisciplinar se atente aos possíveis sintomas. Segundo a *American Psychiatric Association* (2014, p. 33-34 *apud* MANFRE, 2018, p. 27):

Para a formulação do diagnóstico, é necessário que se tenha 6 ou mais sintomas dos 9 apresentados para cada padrão. Exemplificando a consideração acima, os critérios diagnósticos listados no DSM – V, no caso do padrão de desatenção, são: 1) dificuldade de prestar atenção a detalhes ou comete erros nas tarefas escolares; 2) apresenta dificuldade para manter a atenção em tarefas recreativas; 3) não segue instruções e não finaliza seus deveres escolares, 4) se distrai com facilidade, 5) com frequência, tem dificuldade para organizar tarefas e atividades, 6) com frequência evita, antipatiza ou reluta a envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante, 7) com frequência, perde coisas necessárias para tarefas ou atividades, 8) é facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa, 9) com frequência, apresenta esquecimento em atividades diárias.



A falta de informação causa dificuldade para a realização do diagnóstico do TDAH, pois a rotulação e o senso comum atrapalham essa etapa. Esse transtorno muitas vezes é relacionado a problemas disciplinares, onde a família é apontada como a causadora de tal problema.

O transtorno tem como característica a hiperatividade, que é o excesso de movimento, ou seja, é aquela pessoa que fala e gesticula bastante, anda muito, não para quieta. Existe também uma hiperatividade mental onde a pessoa fica com um excesso de atividade que reflete em comportamentos, pensamentos e falas. Outra característica comum no TDAH é a impulsividade que é caracterizada pelas atitudes e comportamentos que são realizados sem pensar no potencial maléfico deles (MAIA; CONFORTIN, 2015). O indivíduo pode apresentar respostas agressivas ou busca de recompensa imediata em drogas, ele tem inabilidade para retardar uma gratificação para uma tarefa a longo prazo, ou seja, a pessoa não consegue esperar as coisas acontecerem

O TDAH não se manifesta apenas nas crianças agitadas, ele pode se manifestar naquela criança desatenta e quieta, ou seja, ela não é hiperativa. Ressalta-se que o TDAH é uma doença real e biológica, mas é comum alguns pais não terem críticas sobre os filhos porque eles pensam que eles eram assim quando criança, porém o motivo é bem claro: os pais em sua maioria tinham e ainda têm TDAH. Isso é comum, pois uma das principais causas é a hereditariedade, além de que pode estar relacionado à exposição de substâncias durante a gestação como álcool, cigarro, chumbo, entre outras. Também está relacionado ao baixo peso ao nascer e aos traumatismos cranianos, ou seja, se a pessoa bateu a cabeça fortemente contra algum objeto tem maior risco de desenvolver o TDAH.

Segundo Louzã e Mattos (2007, p. 53):

As estratégias de tratamento do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) em adultos derivam em parte da extrapolação dos estudos feitos em crianças e, em parte, dos estudos clínicos realizados em amostras de adultos. É importante definir os alvos do tratamento, que muitas vezes ultrapassam os sintomas primários do TDAH, especialmente se tratando de indivíduos adultos: o longo histórico de comprometimento funcional pode se associar a diversos aspectos que não são abordados por farmacoterapia isoladamente.

O tratamento do TDAH pode ser feito por medicamentos estimulantes, mas existem também antidepressivos que podem melhorar o déficit de atenção, ansiedade e a impulsividade, além de outros medicamentos para diminuir a hiperatividade. São extremamente importantes as estratégias psicológicas, psicocognitivas, o treino da atenção, neuropsicologia de reabilitação cognitiva, uma vez que trazem um benefício muito grande especialmente quando são realizados na infância.



O TDAH NA ESCOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Sabemos que na realidade é normal as crianças serem um pouco inquietas, pois elas correm, pulam, se desenvolvem, mas quando essa inquietação prejudica esse desenvolvimento é necessária mais atenção. Carvalho e Santos (2020, p. 37) enfatizam que “[...] o diagnóstico do TDAH constitui uma tarefa complexa porque envolve múltiplas compreensões sobre educação e saúde. Nesse contexto, torna-se imprescindível a reflexão sobre o papel da instituição escolar, do professor e das intervenções pedagógicas”.

No contexto escolar, as relações existentes entre estudantes e corpo docente da por muitas vezes se faz de maneira mais forte do que as relações entre filhos e pais, ou seja, a escola se torna um ambiente mais importante do que a própria casa do estudante. Com isso, faz-se necessário uma maior atenção acerca de possíveis alterações no comportamento desse estudante.

Conforme Maia e Confortin (2015, p. 81),


é fundamental o professor estar atento, em sala de aula, para poder auxiliar na identificação de estudante com TDAH: é ele, juntamente com os pais, que identificam alguma alteração no comportamento, na concentração e na aderência às regras que possam caracterizar TDAH. Feito isso, o aluno é encaminhado para um profissional da área da Saúde (psiquiatra e/ou neurologista) para que se confirme o Transtorno e sejam apontados caminhos para o tratamento.

É de suma importância a parceria entre escola e família, no diagnóstico prévio do TDAH, em que através de observações se consegue identificar possíveis sintomas acerca das atitudes diárias tanto em casa como na escola. Essa parceria deve ser fundamentada com diálogos contínuos entre professores e pais.

Pereira (2015, p. 13) faz um alerta:

Ao conversar com os pais a respeito das dificuldades de seu filho, o professor deve tomar muito cuidado para não assustá-los e não se precipitar dando diagnósticos, pois estes só podem ser feitos por especialistas e após uma análise criteriosa de diversos elementos. Alguns pais se assustam ao ouvir do professor que ele precisa levar seu filho a um profissional especializado. Portanto, o professor nesse momento deve estar seguro do que está falando e demonstrar aos pais que possui entendimento sobre o assunto, esclarecendo algumas dúvidas, que contribuirão para acalmá-los.

É fundamental que o professor tenha algum tipo de conhecimento relacionado ao TDAH, para que no momento em que ele for conversar com a família de algum estudante não cause uma espécie de terror, pois grande parte dos pais nunca ouviram falar sobre o assunto, além de que se deve deixar claro que o diagnóstico só pode ser fechado após as análises de especialistas capacitados como, por exemplo, psicólogo, psicopedagogo, psiquiatra, neuropsicólogo.



Vale ressaltar que nem sempre os pais admitem que o filho seja portador do TDAH, pois existe uma grande parcela da sociedade que possui preconceito com qualquer distúrbio ou seja levam para o senso comum, achando que a aceitação do TDAH pode prejudicar seu filho. Em outras palavras, enxergam o diagnóstico como sendo algo pejorativo (FREITAS et al., 2010).

A escola é um ambiente que possui muita diversidade cultural, os indivíduos nela inseridos possuem inúmeras características que os diferem, dentre elas: serem quietos, agitados, falantes, calados. Essa diversidade em sala de aula dificulta o trabalho docente ao passo que identificar qualquer dificuldade de aprendizagem se torna uma tarefa complexa, pois é comum que o aluno seja rotulado previamente sem as devidas análises preliminares por algumas das características citadas acima.

No cotidiano escolar, observamos que alguns estudantes não se concentram nas atividades que estão sendo realizadas. Por exemplo, em uma aula expositiva o professor está explicando, basta observar e veremos alunos conversando com os colegas, distraídos e dispersos (PEREIRA, 2015). Nesse momento, é importante que esse professor tenha conhecimento suficiente para lidar com essa situação e encaminhe o caso à coordenação pedagógica, que irá acionar os profissionais capacitados para fazerem o diagnóstico desse estudante.

Caso esse estudante seja diagnosticado com TDAH, o professor deve promover algumas ações dentro da sala de aula, como Pereira (2015, p. 14) enfatiza:

Os alunos que apresentam os sintomas do TDAH devem preferencialmente sentar-se nas primeiras carteiras da sala, nunca perto da porta ou da janela, para evitar que se distraiam. As atividades se possível não devem ser longas, para que não ultrapassem o tempo de concentração dos alunos.

Como existe a preocupação com as questões emocionais desse estudante, é importante que esse professor modifique suas metodologias em sala de aula para que ele consiga incluir esse indivíduo que geralmente sofre de baixa autoestima, pois em muitos momentos de sua vida escolar, devido à falta de informação, ele se deparou com o pré-conceito de colegas, professores e até mesmo de seus familiares. Além das funções habituais do professor, ele deve se apoiar às questões socioemocionais, onde deve incentivar o seu aluno a estimular seus pontos fortes.

Muitas vezes esse estudante utiliza algum tipo de medicamento para o TDAH, mas em alguns casos o indivíduo não necessitaria de chegar a tal ponto, pois com o uso de novas metodologias alguns sintomas podem ser reduzidos. Essa preocupação nasce devido ao aumento do número de estudantes que se utilizam de medicação. A respeito desse uso, Lerner (2014, p. 15) faz um alerta:



A grande preocupação que surge nesse sentido é que o uso de medicamentos se torne abusivo e indiscriminado, sendo usados em alguns casos em que não haveria tanta necessidade. Os medicamentos são usados para resolver certos problemas que, muitas vezes, poderiam ser percebidos como normais e que poderiam ser resolvidos, usando estratégias diferenciadas, mas acabam sendo tratados como se fossem doenças.

Muitas vezes a medicação é utilizada como válvula de escape, pois os sintomas são dirimidos com uso contínuo, fazendo com que a família tenha uma sensação de que esse aluno está melhorando, mas não se tem considerado acerca das reações adversas, que podem desencadear outros problemas clínicos. Ressaltamos que nesse momento o professor tem papel essencial, pois a busca por metodologias que incluam esse indivíduo faz com que ele apresente melhora no seu desempenho escolar, bem como em sua vida. Se essas ações forem alinhadas com a família desse aluno, os resultados podem ser alcançados com êxito, em cenários onde o uso medicamentoso pode ser até suspenso. Conseqüentemente, fazendo com que esse indivíduo consiga se desenvolver em vários aspectos e alcançar uma aprendizagem significativa.

OS DISCURSOS E AÇÕES PRESENTES NA ESCOLA QUANTO AO TDAH

Realizou-se um levantamento bibliográfico a partir da ferramenta de busca “Google Acadêmico”, na busca de pesquisas recentes que retratam o tema “TDAH” no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, foram pesquisadas as seguintes palavras-chave: “TDAH + escola”; “TDAH + medicalização”; “TDAH + professor”; “TDAH + família” e “TDAH + Psicologia”, resultando na escolha de dez trabalhos (quadro 1), incluindo monografias de graduação, dissertações de mestrado, artigos e capítulo de e-book. Objetivou-se analisar a visão da escola acerca dos estudantes que possuem TDAH.


Quadro 1: Visões acerca do indivíduo com TDAH no processo de ensino e aprendizagem.

AUTOR/ANO	TÍTULO	TIPO	ESTRATÉGIAS
Manfre (2018)	Está me chamando de doente? O discurso instrumentalizante do TDAH na escola: efeitos e desafios	Artigo	Revisão Bibliográfica
Silva e Monteiro (2020)	Entre as normalidades e as anormalidades os possíveis estigmas atribuídos aos estudantes considerados portadores do TDAH, nas escolas municipais do Rio de Janeiro	Artigo	Pesquisa de Campo Coleta de dados por entrevistas.
Ribeiro (2020)	O processo de produção e de enfrentamento do TDAH na escola	Dissertação	Pesquisa de Campo Coleta de dados por entrevistas

Carvalho e Santos (2020)	O processo de inclusão/exclusão de estudantes com TDAH na escola contemporânea: entre o real e o ideal	Capítulo de e-book	Revisão Bibliográfica
Cortez e Pinheiro (2018)	TDAH e escola: Incompatibilidade?	Artigo	Revisão Bibliográfica
Teixeira (2018)	Estudo sobre impactos da (des)patologização do comportamento de uma criança: uma menção ao TDAH em escola de educação infantil	Monografia	Estudos de casos Coleta de dados por diário de campo
Costa, Mezza e Moreira (2020)	Os discursos da escola sobre a criança: Um estudo acerca das contribuições da psicologia para o entendimento do TDAH	Artigo	Revisão Bibliográfica
Silva, Reis e Coutinho (2020)	A importância do conhecimento científico específico, que os educadores do Ensino Fundamental I, anos iniciais possuem a respeito do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), nas escolas da rede Municipal de ensino de Cumaru-PE, no ano de 2019	Artigo	Revisão Bibliográfica Coleta de dados através de aplicação de um questionário qualitativo e quantitativo
Pereira (2015)	A inclusão das crianças com TDAH no ambiente escolar	Monografia	Estudos de casos Coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas, questionários, análise de documentos (laudos)
Junior (2007)	Percepções acerca do papel da escola no desenvolvimento Psicossocial de indivíduos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/TDAH	Dissertação	Estudos de casos Coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas

Fonte: A pesquisa.

Manfre (2018) traz em seu trabalho uma discussão a respeito da medicalização no ambiente escolar, onde se percebe um movimento institucional que leva os estudantes a médicos para solucionar quaisquer problemas relacionados à vida escolar. O mesmo autor tece uma crítica a maneira em que o diagnóstico de TDAH é feito, a partir de critérios adotados que podem não refletir fielmente questões intrínsecas à psique.




O intuito da pesquisa de Manfre (2018) é discutir acerca da medicalização na escola atual. Como conclusão, o autor identifica uma questão importante nessa escola contemporânea, que utiliza a medicação como válvula de escape, esquecendo do seu papel pedagógico e humano. Também ressalta que é necessária uma ressignificação das práticas pedagógicas, buscando uma diminuição no número de estudantes medicados.

Silva e Monteiro (2020) descrevem os estigmas presentes no contexto escolar com relação ao TDAH, baseando-se nas entrevistas feitas com coordenadores e professores das escolas municipais do Rio de Janeiro. Buscou-se identificar em seus discursos elementos que retratem os estigmas presentes no ambiente escolar. A partir da leitura em Silva e Monteiro (2020), sugere-se que a maioria dos estigmas relacionados ao TDAH estão associados ao que Goffman (2017/1963) chamou de identidade social virtual, ou seja, associados a julgamentos que não retratam a realidade. Através das entrevistas, observou-se que geralmente os estudantes com TDAH são estigmatizados por atributos pejorativos.

Ribeiro (2020) divide sua pesquisa de mestrado em três eixos de análises: “TDAH – Terra de ninguém”, “Saber Médico – uma sentença” e “O Saber e o Não Saber sobre o Transtorno”. A coleta de dados se deu em uma escola da rede pública de Uberlândia-MG, numa sala aula de segundo ano do ensino fundamental, com registros de observação da sala de aula, entrevista com a professora regente, entrevista com um professor de apoio e entrevista com a mãe de um aluno recém diagnosticado com TDAH.

O primeiro eixo retrata fielmente o discurso presente nas escolas, onde existe pouca capacitação e muita gente que pensa que entende sobre o assunto. Isso cria um amontoado de estigmas e dúvidas acerca desses indivíduos que podem possuir tal transtorno. O segundo eixo mostra que ter os conhecimentos médicos isoladamente aos pedagógicos também acaba não contribuindo para esse estudante com TDAH. A autora tece críticas a esse trabalho disjunto, pois acredita que deve existir um trabalho multidisciplinar. No terceiro eixo, a autora foca nas questões pedagógicas e acredita que a escola consegue realizar um trabalho eficaz na detecção e nas ações pedagógicas que visam uma amenização dos sintomas, e conseqüentemente melhoria da aprendizagem.

Para Carvalho e Santos (2020, p. 44), “frequentemente, transfere-se ao aluno a responsabilidade ou a ‘culpa’ por seu insucesso escolar, desconsiderando-se as demais variáveis que podem estar interferindo no processo, tais como: problemas familiares, uso de metodologias inadequadas, inadaptação ao ambiente escolar, entre tantas outras”. Os autores



relatam uma realidade presente em diversas escolas, como a prática de direcionar ao estudante toda a responsabilidade por seu desempenho escolar, sendo considerado culpado por possíveis fracassos.

Além dos transtornos presentes em estudantes, existe o problema relacionado às metodologias de ensino, que por muitas vezes é o principal fator para o fracasso escolar, fazendo com que se confunda com possíveis sintomas de transtornos como o TDAH, por exemplo. As pesquisas de Cortez e Pinheiro (2018, p. 61)

convidam os profissionais da educação e da saúde a repensarem suas práticas com a criança com o TDAH e alertam os pais dessa criança sobre a importância da obtenção de um diagnóstico correto de seu filho para que ele receba intervenção pedagógica e acompanhamento médico e psicológico adequados.

Teixeira (2018) traz como questão de pesquisa: Como a suspeita ou existência de diagnóstico do suposto TDAH impacta as práticas educacionais? Diante de tal questionamento, é feito um estudo de caso, por quatro semanas, sobre a vida escolar de um estudante sob suspeita de TDAH. Foi observado o cotidiano dentro de sala de aula, os diálogos e as queixas para se analisar os impactos causados pela patologização do TDAH. Teixeira (2018, p. 60) diz:


Não parece ao acaso que, a partir desses cenários, Davi passa a agir e reconhecer-se de diferentes formas: Davi entende e apropria-se das interações vividas na escola. Os efeitos dessas formas de interação reverberam sobre seus modos de agir-dizer-perceber-se como criança, que não são apenas fruto de um arranjo orgânico/biológico, mas sim constituído histórico culturalmente nas/pelas interações.

A pesquisa traz reflexões quanto à rotulação pejorativa, que deixa sequelas no indivíduo que está na posição de sujeito portador de um transtorno de aprendizagem, tendo em vista que ele passa a desenvolver certa aversão ao ambiente escolar, por não se sentir acolhido.

As autoras Costa, Mezza e Moreira (2020) trazem como objetivo geral de pesquisa: Analisar o olhar da escola em relação às crianças com TDAH, com vistas na problematização do espaço que essa criança ocupa na escola, bem como a construção de melhores vivências no âmbito escolar a partir das contribuições da psicologia para o debate. Sobre o papel do psicólogo no ambiente escolar, Costa, Mezza e Moreira (2020, p. 13) enfatizam:

É preciso que o psicólogo escolar tenha com o objetivo contribuir para que crianças que possuem dificuldades consigam ter a ajuda necessária e, dessa forma, orientam corretamente professores e pais para melhorar a qualidade de ensino e vida dessas crianças.

Essa maneira de enfrentar o TDAH na escola faz toda diferença, pois acaba por reduzir drasticamente os estigmas, e faz com que esse processo seja menos traumatizante para o indivíduo que, por si só, leva consigo no uma série de questionamentos a respeito das suas dificuldades e bloqueios.



Os autores Silva, Reis e Coutinho (2020) trazem o seguinte questionamento norteador da pesquisa: Quais os meios mais utilizados pelos educadores do Ensino Fundamental I, Anos Iniciais, da Rede Municipal de Ensino do Município de Cumaru- PE, na identificação, compreensão e desenvolvimento da aprendizagem e de habilidades em crianças com TDAH em sala de aula? A escolha do público-alvo se deu pelo fato dos professores dos anos iniciais serem responsáveis pela alfabetização, além de presenciarem os primeiros passos acadêmicos desses estudantes.

É importante começar desde cedo um trabalho focado em possíveis transtornos e na busca de novas metodologias de ensino. Assim, Estanislau e Bressan (2014, *apud* SILVA, REIS e COUTINHO p. 41026) enfatizam: “O educador tem importante papel e real responsabilidade em relação ao processo de aprendizagem de seus alunos, torna-se extremamente importante que ele esteja atento para identificar o mais rápido possível qualquer problema que possa comprometer o aprendizado da criança”.


Portanto, os agentes educacionais devem ter conhecimento a respeito do TDAH para que se saiba agir de maneira correta nas mais diversas situações presentes na escola, que de modo geral é um ambiente de muita complexidade. Para isso, faz-se necessário a formação de uma equipe multidisciplinar com psicopedagogo, psicólogo, neuropsicólogo, fonoaudiólogo, professor, orientador educacional, coordenador e família.

Para Pereira (2015, p. 8),

“a educação sempre foi e será um desafio, pois cada ser é único e carrega consigo suas particularidades. Dentro de uma sala de aula temos reunidos uma diversidade de alunos, cada um com seu jeito próprio de ser e de aprender, cabendo ao professor a tarefa de buscar metodologias que atendam a todos, sem distinção”.

A pesquisa de Pereira (2015) se caracteriza pela busca de alternativas pedagógicas visando uma melhoria na aprendizagem de estudantes portadores de transtornos neurobiológicos, contrapondo-se, portanto, ao movimento da medicalização que por muitas vezes se faz como única solução para tais dificuldades de aprendizagem. A autora ressalta a importância da capacitação de professores em relação ao TDAH, pois eles devem tomar para si certa responsabilidade para a transformação dessa realidade.

Junior (2007) realizou estudos de caso com estudantes e ex-estudantes do Ensino Médio, que foram diagnosticados com TDAH e utilizam ou utilizaram a medicação Ritalina, analisando os impactos causados pela escola em suas vidas.



Mais da metade dos entrevistados (52,38%) desenvolveu a depressão em comorbidade com o TDAH. Entre os entrevistados, (47,61%) reprovações, expulsões (19,05%) e transferências compulsórias (28,56%). Também foi verificado que quase 95,24% dos estudantes apresentaram dificuldades de aprendizagem em pelo menos uma disciplina. Em 80,95% dos casos, a família teve que contratar professores particulares.

Ainda sobre a pesquisa de Junior (2007), as crenças autorreferenciadas também se demonstraram afetadas pelo ambiente escolar. Apenas 33,33% dos entrevistados se consideraram competentes nas atividades que desempenham. 71,43% revelaram não gostar das características que percebem em si mesmos, bem como 90,47% admiravam características pessoais em seus colegas de escola que não se sentiam possuidores, sugerindo baixa autoestima. Entre os entrevistados, 76,20% percebiam-se possuidores de habilidades potenciais não aproveitadas no contexto escolar, sendo que a metade destes atribuiu esse fato à própria escola (JUNIOR, 2007).

Ficou evidenciado através das análises feitas que todos os estudantes que foram diagnosticados com TDAH tiveram algum tipo de transtorno causado pelo ambiente escolar, revelando que, apesar da medicação, os problemas não foram solucionados em sua totalidade, deixando lacunas no processo de ensino e aprendizagem.


Portanto, diante desse levantamento e das análises acerca das pesquisas é possível relatarmos alguns pontos importantes e convergentes entre os autores. Primeiro, existe uma grande preocupação com a medicalização para o TDAH, levando os pais e escola a acreditarem que se trata da única solução viável para o tratamento do transtorno.

Segundo, quanto às abordagens técnicas e metodológicas na escola, percebe-se uma sucessão de equívocos que levam a uma série de rótulos e dificuldades de aprendizagem, muitas vezes causando reprovações, expulsões e abandono escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme as discussões fomentadas acerca da visão que a escola possui sobre o TDAH, percebe-se que o primeiro ponto a ser trabalhado diz respeito ao reconhecimento desse transtorno, na prática, observando-se os sintomas de acordo com a bibliografia médica. Nota-se que é importante tomar os cuidados necessários para que o estudante não seja rotulado.

Após a identificação de que o estudante possivelmente tem TDAH, faz-se necessário planejar algumas ações para que a descoberta não seja traumatizante. Recomenda-se que o



professor realize algumas ações em de sala de aula que serão importantes para minimizar os efeitos da desatenção do estudante com TDAH.

O caso deve ser passado para a coordenação e setor de orientação educacional, que acionará a equipe multidisciplinar para as verificações médicas a respeito desse indivíduo, sempre levando em conta o contexto escolar. Se existir um diagnóstico positivo para o transtorno, o professor, os profissionais capacitados e a família devem elaborar um planejamento de inclusão deste estudante.

Quando essas etapas forem concluídas, cabe ao professor em seu cotidiano modificar suas metodologias em sala de aula no intuito de ajudar esse estudante a alcançar uma aprendizagem significativa, além de transformar sua sala de aula em um ambiente acolhedor, que respeita as diferenças.

Portanto, as dificuldades que aparecem ao longo do caminho são compreensíveis, uma vez que estamos lidando com seres humanos que têm particularidades e diferenças. Como alerta, conforme o levantamento bibliográfico realizado, identificou-se poucos casos sugerindo ações diretas para o enfrentamento do TDAH na sala de aula. Por fim, espera-se que esta pesquisa colabore para que novas questões e discussões acerca do assunto sejam levantadas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Guia de Consulta dos critérios diagnósticos do DSM –V**. Virginia, USA: APA, 2014.


CARVALHO, E. S.; SANTOS, D. P. **O processo de inclusão/exclusão de estudantes com TDAH na escola contemporânea**: Entre o real e o ideal. *Diálogos sobre Educação*, p. 37, 2020.

CORTEZ, M. T.; PINHEIRO, Â. M. V. **TDAH e escola**: incompatibilidade? *Paidéia*, Belo Horizonte, nº 19. p. 51-68, 2018.

COSTA, B.; MEZZA, F.; MOREIRA, R. **Os discursos da escola sobre a criança**: um estudo acerca das contribuições da psicologia para o entendimento do TDAH. UNIVAG. TCC-Psicologia, 2020.

DIAMENTI, E. **Acelerados**: verdades e mitos sobre TDAH-Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Booknando Livros LTDA - ME 1.ª ed. São Paulo, 2016.

ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. **Saúde Mental na Escola**: o que os educadores devem saber. Artmed. São Paulo, 2014.



FREITAS, J. S. et al. **TDAH: Nível de Conhecimento e Intervenção em Escolas do Município de Floresta Azul, Bahia.** Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, Itabuna, p. 175-183, 2010.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** LTC, Rio de Janeiro, 4.^a ed., (2017/1963).

JUNIOR, É. B. R. **Percepções acerca do papel da escola no desenvolvimento psicossocial de indivíduos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/TDAH.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

LEGNANI, V. N.; ALMEIDA, S. F. C. **A construção diagnóstica de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: uma discussão crítica.** Brasília: Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, 2008.

LERNER, C. E. **A medicalização das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da percepção da gestão escolar e dos professores que atuam nesse nível.** Centro Universitário Univates, Lajeado, 2014.

LOUZÃ, M. R.; MATTOS, P. **Questões atuais no tratamento farmacológico do TDAH em adultos com metilfenidato.** Jornal Brasileiro de Psiquiatria, v. 56, p. 53-56, 2007.

MAIA, M. I. R.; CONFORTIN, H. **TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação.** Revista Perspectiva, Erechim. v. 39, n.148, p. 73-84, 2015.

MANFRE, A. H. **Está me chamando de doente? o discurso instrumentalizante do TDAH na escola: efeitos e desafios.** In: Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207, p. 22-35, 2018.

PEREIRA, J. A. A. **A inclusão das crianças com TDAH no ambiente escolar.** Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar). Universidade de Brasília. Brasília, 2015.


RIBEIRO, V. S. **O processo de produção e de enfrentamento do TDAH na escola.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2020.

ROHDE, L. A. et al. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.** Brazilian Journal of Psychiatry [online]. 2000, v. 22. p. 07-11. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600003>>. Epub 24 Jan 2001. ISSN 1809-452X. Acesso em: 29 jul. 2021.

SILVA, A. M. B.; REIS, E. G.; COUTINHO, D. J. G. **A importância do conhecimento científico específico, que os educadores do Ensino Fundamental I, anos iniciais possuem a respeito do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), nas escolas da rede Municipal de ensino de Cumaru-PE, no ano de 2019.** Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 6, p. 41014-41029, 2020.

SILVA, F. C. et al. **Análise da influência do TDAH na vida escolar de alunos da educação infantil e ensino fundamental de uma escola de Ibitirama-ES.** In: Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, n. 16, 2019.

SILVA, M. A. C.; MONTEIRO, D. H. **Entre as normalidades e as anormalidades: Os possíveis estigmas atribuídos aos estudantes considerados portadores do TDAH, nas escolas municipais do**



Rio de Janeiro. Educação, Sociedade e Culturas, [S. l.], n. 57, p. 145–163. 2020. Disponível em: <<https://ojs.up.pt/index.php/esc/article/view/17>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

TABILE, A. F.; JACOMETO, M. C. D. **Fatores influenciadores no processo de aprendizagem:** um estudo de caso. Revista Psicopedagogia [online]. São Paulo, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 Jul. 2021.

TEIXEIRA, B. R. M. **Estudo sobre impactos da (des) patologização do comportamento de uma criança:** uma menção ao TDAH em escola de educação infantil. Universidade Federal de São Paulo. TCC- Monografia, Licenciatura em pedagogia, Guarulhos, 2018.



CAPÍTULO 7

A IMPORTÂNCIA DE JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM INFANTIL

Silvane Bianchet, Licenciada em Pedagogia, Prefeitura Municipal de União do Oeste
Lidnei Ventura, Doutor em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina

RESUMO


Esse artigo tem por objetivo estudar o papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil, trazendo reflexões sobre as contribuições de uma educação lúdica para a aprendizagem da criança, destacando a importância do tema para a educação escolar. Pretende-se investigar a relação entre jogos, brincadeiras e educação, bem como analisar como os documentos oficiais sobre infância abordam esse tema. A metodologia de pesquisa adotada foi a bibliográfica e documental, aliada à pesquisa de ordem bibliométrica nas bases de dados da Capes e SciELO para o levantamento de referenciais teóricos presentes em livros, periódicos e documentos oficiais, que possuem relação com o tema pesquisado. O presente estudo norteia-se pela seguinte questão de pesquisa: qual a importância dos jogos e brincadeiras para a formulação de uma educação lúdica? Enquanto fundamentação teórica, o trabalho está baseado na teoria Histórico-Cultural dos jogos e brincadeiras, apresentando-se uma síntese das contribuições de Vygotsky. A pesquisa bibliométrica indica que o tema possui larga produção científica publicada em relevantes periódicos nacionais. A pesquisa bibliográfica debruçou-se sobre a perspectiva Histórico-Cultural dos jogos e brincadeira e sua relevância no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Por sua vez, a pesquisa documental concluiu que os principais documentos nacionais sobre educação nacional incorporaram essa relevância e indicam o trabalho educativo baseado em jogos e brincadeiras em toda educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Jogos. Brincadeiras. Desenvolvimento e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Jogos e brincadeiras são umas das primeiras manifestações de interação social da criança e podem ser percebidas desde os tempos mais remotos. Seu surgimento está relacionado a fatores históricos e culturais que retratam seus usos e significados nas diferentes épocas. Isso pode ser percebido nos estudos de importantes pensadores que fazem referência aos jogos e brincadeiras como importantes mobilizadores para o desenvolvimento da criança.

No contexto atual, o estudo acadêmico sobre jogos e brincadeiras para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil vem ganhando cada dia mais importância, bem como nos documentos oficiais que norteiam as diferentes etapas da escolarização, sobretudo na infância. Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo investigar o papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil, trazendo reflexões sobre as contribuições de uma



educação lúdica para a aprendizagem da criança, destacando a importância do tema para a educação escolar. Sua estrutura será disposta da seguinte forma:

Após a Introdução, na seção 2 intitulada *Estado da Arte a Partir da Pesquisa Bibliométrica*, descreveremos os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliométrica a partir de um levantamento realizado nas bases de dados brasileiras Capes e SciELO, utilizando os algoritmos, “jogos”, “brincadeiras” e “crianças”, com delimitação temporal de 2012 a 2020, buscando-se identificar a produção acadêmica nacional relacionada ao tema de estudo.

Na seção 3, será realizada uma breve exposição sobre como os principais documentos oficiais da educação nacional retratam jogos e brincadeiras nas diferentes etapas de escolarização na Educação Básica.

Na seção 4, apresentaremos os jogos, brincadeiras e educação sob o olhar da perspectiva Histórico-Cultural, tendo por base as contribuições de Vygotsky. Essa abordagem lança um olhar histórico para os jogos e brincadeiras, tomando-os como elementos do próprio desenvolvimento da espécie humana, presente em todas as culturas nos diferentes tempos e atividades norteadoras do desenvolvimento e aprendizagem infantil.


O artigo parte da consideração de que é preciso um ensino que contemple em sua prática pedagógica jogos e brincadeiras, pois os estudos bibliográficos e documentais realizados indicam que a ludicidade é fundamental para o contexto da aprendizagem, haja vista a importância que tem no desenvolvimento infantil.

ESTADO DA ARTE A PARTIR DA PESQUISA BIBLIOMÉTRICA

O levantamento do estado da arte do tema em questão foi realizado a partir de uma pesquisa bibliométrica efetuada nas bases de dados brasileiras Portal de Periódicos Capes e SciELO, com o objetivo de identificar a produção acadêmica relacionada à pesquisa.

Segundo Araújo (2006, p. 2) a bibliometria é uma “[...] técnica quantitativa e estatística de medição dos índices de produção e disseminação do conhecimento científico [...]”, consiste na utilização de técnicas estatísticas e matemáticas para relatar questões tanto da literatura quanto de outros meios de comunicação (análise quantitativa da informação).

A bibliometria utiliza-se, conforme Marques (2010, p. 3), de variáveis com o objetivo de buscar dados nas fontes de pesquisas para na sequência “[...] serem efetivados tratamentos estatísticos baseados em mapeamento e geração de diferentes indicadores de tratamento”.



O portal de periódicos intitulado Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é uma biblioteca virtual cujo acervo dispõe de mais de 45 mil títulos das principais revistas científicas brasileiras e internacionais (CAPES, 2021). A Scientific Electronic Library Online (SciELO) é uma biblioteca eletrônica, parte do Projeto FAPESP/BIREME/CNPq e engloba uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros (SCIELO, 2021).

Definidas as bases de dados, reconhecidas internacionalmente, os algoritmos utilizados foram “jogos”, “brincadeiras”, “crianças”, publicados no universo temporal de 2012 a 2020. Posteriormente, foi realizada a análise quantitativa e qualitativa dos dados encontrados, eliminando-se os artigos não relacionados com o tema central da pesquisa.

Na sequência, foi efetuada análise refinada no resumo e corpo do texto das publicações encontradas, procurando nos certificar de que se tinham ou não relação com o tema pesquisado. Por fim, foi averiguado o Qualis de cada publicação com o objetivo de conhecer as discussões dos autores e respectivos periódicos.

A busca na base de dados da Capes retornou com 119 publicações, mas somente 49 (41, 19%) possuem relação com o tema pesquisado. Destes, 12 (24,48 %) apresentam Qualis A1. Aplicando os mesmos critérios de busca na base de dados da SciELO, a pesquisa retornou com 24 periódicos, todos referentes ao tema pesquisado. Destes, 12 (50 %) possuem Qualis A1. Quando cruzamos os 49 artigos da Capes com os 24 da SciELO, identificamos que somente três (03) artigos aparecem nas duas bibliotecas, sendo contabilizados somente como uma única publicação.

Somando-se os periódicos com Qualis A1 encontrados nas duas bases de dados pesquisadas, relacionados ao tema central da pesquisa, o universo pesquisado resultou em 24 periódicos.

Algumas dificuldades se apresentaram ao longo da pesquisa bibliométrica, especialmente com a base de dados da Capes, pois muitos arquivos, mesmo aparecendo no resultado da busca, não foram localizados para baixar o arquivo completo, já que os links não direcionavam para a referida publicação, impossibilitando a verificação do artigo completo. De modo que, dos 24 periódicos com Qualis A1 encontrados, foram acessados 19 (79,16%). Desse universo, selecionamos 14 (30%) para verificação mais detalhada. A amostra selecionada para análise foi de sete (07) artigos por sua abrangência e aderência ao tema.

Nas tabelas 1 e 2 encontram-se os resultados da pesquisa bibliométrica efetivada, levantando aspectos centrais dos artigos analisados.

Tabela 1 - Amostra da pesquisa bibliométrica I

Título	Ano	Objetivo
O Brincar no Ambiente Urbano: Limites e Possibilidades em Ruas e Parquinhos de uma Metrópole	2012	Realizar um levantamento das diversas formas de ocupação do espaço urbano externo para brincadeiras em Salvador.
Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental	2014	Compreender o programa Cidadescola no âmbito das políticas de ampliação do ensino fundamental e da implantação da escola de tempo integral; investigar os pontos de vista das crianças sobre as atividades desenvolvidas nesse contexto, com especial atenção ao tema da “ludicidade”.
Jogos cooperativos e a promoção da cooperação na educação infantil	2015	Examinar se a proposta dos jogos cooperativos tem potencial para professores promoverem ou inibirem a cooperação no contexto da educação infantil.
Identificação de Jogos como Consequências de Comportamentos de Escolha para Crianças	2017	Identificar se fotos que representam jogos poderiam funcionar como reforçadores sociais para crianças típicas.
O Sujeito Lúdico Produzido pela/na Educação Matemática: Interlocuções com o neoliberalismo	2017	Problematizar o uso de atividades lúdicas propostas para o ensino de matemática, entendendo a escola como um espaço de formação de subjetividades.
Recreação e vida ao ar livre em parques infantis de São Paulo na coleção de desenhos de Mário de Andrade	2019	O artigo examina os itens do acervo de Mário de Andrade, tomando-os como fontes e debruçando-se sobre aqueles que representam brincadeiras e jogos.
Jogar e brincar de crianças pantaneiras: um estudo em uma “escola das águas”	2020	A pesquisa trata das “crianças das águas”, que estudam e residem em escolas cercadas pelas águas do pantanal sul-mato-grossense, denominadas pela administração escolar local como “escolas das águas”.

Fonte: Os autores, 2021.

A tabela 2 abaixo complementa os dados coletados nas plataformas.

Tabela 2 - Amostra da pesquisa bibliométrica II


Metodologia	Palavras- chave	Referencial teórico sobre jogos e brincadeiras
A análise dos dados se deu pela utilização do método quantitativo e qualitativo de forma combinada, e se utilizou a fotografia de eventos como estratégia para a coleta de dados.	Espaços urbanos, brincadeiras infantis, parques infantis.	Santos & Bichara, 2005. Bartlett, 2002. Moraes & Otta, 2003. Bichar; Fiaes; Marques; Brito; Seixas, 2006. Johnson; Cristie; Yawkey, 1999. Carvalho; Pontes, 2003; Silva et al.; 2006.
Trata-se de uma pesquisa etnográfica, que se valeu de observação participante e de várias estratégias para a coleta de dados em campo.	Infância, lúdico, educação integral, ensino fundamental de nove anos.	Moro, 2009. Mota, 2010. Brougère, 2003. Huizinga, 1971. Vygotsky, 1991. Silva, 2007. Freire, 2002. Buytendijk, 1977.
Referencial teórico e metodológico as contribuições da perspectiva sociocultural construtivista de desenvolvimento humano. A análise microgenética de episódios interativos vídeo gravados mostrou que as professoras se	Jogos, cooperação, educação infantil.	Almeida, 2010. Brotto, 2000. Correia, 2006, 2007. Salvador & Trotte, 2001. Soler, 2003. Orlik, 1989. Mettel, 1985. Palmieri & Branco, 1985, 2007, 2012. Pinto, 2012.

orientaram para o objetivo de incentivar/estimular a participação coletiva das crianças no contexto dos jogos cooperativos.		
Metodologia não identificada. Descrição: Foram realizadas avaliações de preferência diárias, em seguida à avaliação de preferência, após selecionar uma das figuras geométricas, era dada aos participantes a oportunidade de engajar-se no jogo com um dos experimentadores, representado na foto de sua maior preferência	Avaliação de preferência, aplicativos para tablet, valor reforçador, crianças.	Nuernberger; Smith; Czpar; Klatt, 2012. Elias & Goyos, 2010. Snyder; Higbee; Dayton, 2012.
Análise do Discurso na perspectiva de Foucault. Análise de trabalhos publicados nos anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática.	Educação matemática, sujeito lúdico, neoliberalismo.	Machado; Silva; Ciabotti, 2013. Stal & Camargo, 2013. Nascimento & Rodrigues, 2013. Ribeiro & Goulart, 2013. Vergutz; Kielba; Alves; Colombo, 2013. Ziech et al., 2013. Oliveira & Valeriano, 2013. Floret, 2013.
Metodologia não identificada. Descrição: Ao tomar esses desenhos como fonte, o objetivo foi identificar em seus traços brincadeiras e jogos, considerando os parques infantis como espaços projetados para a educação das crianças de forma mais ampla, onde a recreação e os divertimentos têm lugar garantido.	Desenho infantil, parques infantis, brincadeiras, natureza, São Paulo.	Wiggers; Oliveira; Ferreira, 2018. Mero, 1908. Azevedo, 1930.
Para coletar os dados utilizou-se mais de um instrumento de pesquisa: observação sistemática das crianças brincando em atividades fora da sala de aula; entrevista semiestruturada com as crianças; e análise de desenhos realizados por elas.	Cultura lúdica, cultura pantaneira, escolas das águas, Pantanal.	Huizinga, 1998. Brougère, 1998a. Carvalho, 2007; Fernandes, 2015; Friedmann, 1995. Santos & Koller, 2003. Rabinovich, 2003. Buckingham, 2007. Martinez, 1994. Sarmiento, 2003.

Fonte: Os autores, 2021.

Considerando a análise dos sete artigos selecionados acima, percebe-se que as metodologias empregadas são na sua maioria de caráter qualitativo, sendo que apenas uma utilizou o método quantitativo e qualitativo de forma combinada. Observou-se, ainda, que os jogos e brincadeiras são utilizados como estratégias metodológicas nas diversas áreas do conhecimento, tais como: matemática, psicologia, educação especial e informática, apontando para a interdisciplinaridade das abordagens. Como apresentaremos adiante na revisão de literatura, a compreensão do papel dos jogos no desenvolvimento e aprendizagem da criança requer pesquisas de cunho interdisciplinar, tendo em vista a necessidade de se conceber a criança como ser complexo e multidimensional.

Depreende-se também da remissão bibliométrica que a maioria das pesquisas foram desenvolvidas em espaços educacionais formais da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em estudos sobre educação integral. Apenas dois pesquisaram o jogo e o brincar fora do ambiente escolar, em ruas e parques. Com isso, pode-se dimensionar a importância da pesquisa sobre jogos e brincadeiras para desenvolvimento do campo educacional.



Por fim, no estudo dos periódicos citados identifica-se o embasamento teórico em importantes autores e documentos oficiais que tratam do assunto, dentre eles: Vygotsky e Kishimoto.

No próximo item vamos discutir a presença de jogos e brincadeiras nos documentos oficiais da educação brasileira.


JOGOS E BRINCADEIRAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A importância de jogos e brincadeiras para o desenvolvimento e aprendizagem da criança vem ganhando cada vez mais importância em estudos acadêmicos, como vimos anteriormente, assim como tem sido gradativamente incorporada aos documentos oficiais que regem a educação nacional, sobretudo em relação à infância.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a Educação Infantil passou a compor a Educação Básica, tendo conquistado seu lugar no ordenamento legal da educação brasileira, devendo-se a atenção necessária. Em função disso, tanto o Ministério da Educação quanto o Conselho Nacional de Educação vêm elaborando orientações para o trabalho docente na Educação Infantil, na perspectiva de compreender a Educação Básica como um longo processo de desenvolvimento e aprendizagem que vai da Creche ao Ensino Médio. Foi sob esse contexto e compreensão que surgiram referenciais e diretrizes que elevam jogos e brincadeiras ao patamar de eixo fundamental do trabalho com crianças. Na sequência, apontamos brevemente o que dispõe alguns documentos oficiais sobre essa matéria, restringindo nosso estudo a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) considera a brincadeira como um princípio fundamental que deve orientar o trabalho na Educação Infantil. Segundo esse documento deve-se respeitar “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (BRASIL, 1998, p. 13). Por se tratar de uma ação que acontece na imaginação da criança e “implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica” (BRASIL, 1998, p. 27), a brincadeira faz a ponte entre a criança e o mundo, permitindo a ela diferenciar a brincadeira da realidade imediata. Dessa forma, “toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (BRASIL, 1998, p. 27).

No ato de brincar, também segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), a criança atribui novas significações a objetos, espaços,



gestos, recriam acontecimentos e por intermédio da brincadeira se permitem vivenciar outros papéis, agindo de acordo com as características do papel social assumido. A brincadeira contribui para a autoestima, independência, imaginação da criança e por meio dela podem experimentar novas vivências, sentimentos e conhecimentos.


Conforme ainda o RCNEI (BRASIL, 1998), por meio das brincadeiras pode-se verificar o desenvolvimento da criança, suas capacidades de uso das linguagens, suas habilidades sociais, e suas disposições afetivas e emocionais. Para tanto, o uso de diferentes jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento infantil mediante vivências de atividades lúdicas.

Nesse mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) destacam que as propostas pedagógicas das instituições que ofertam a Educação Infantil devem garantir alguns direitos às crianças, dentre eles “à brincadeira, à convivência, e à interação com outras crianças”. (BRASIL, 2010a, p. 20). Dessa forma, “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira**”. (BRASIL, 2010a, p. 27). Como se pode perceber, além de considerar a importância da brincadeira como atividade principal da criança (VYGOTSKY, 1991), as DCNEI atribuem à brincadeira o status de eixo norteador do trabalho com as crianças brasileiras, dando à ludicidade lugar destacado na orientação pedagógica (BRASIL, 2010a).

O eixo da ludicidade está presente também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010b), mantendo a ideia que comentamos anteriormente sobre considerar até o Ensino Fundamental. Em seu Art. 29, corrobora que “a necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação” e no parágrafo primeiro, recomenda:

§ 1º O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a **recuperação do caráter lúdico** do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização. (BRASIL, 2010, p. 8, grifos nossos)

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013), trata-se de outro documento que reafirma a importância da construção de uma cultura lúdica na educação, considerando a brincadeira como uma atividade fundamental para a criança, pois é por meio dela que pode imitar situações conhecidas e construir o novo. Nesse sentido, é importante que a criança vivencie o brincar em diferentes espaços, propiciando interação com a natureza e a cultura. O documento ainda ressalta que as crianças precisam vivenciar experiências variadas, com diferentes linguagens: “é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis” (BRASIL, 2013, p. 95), pois as linguagens se inter-relacionam nas



diferentes formas de brincar, e possibilitam à criança desenvolver por meio delas diferentes habilidades.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) faz referência e dá destaque aos jogos e brincadeiras nas diferentes etapas da escolarização, enfatizando sua importância não somente no âmbito da Educação Infantil. Na primeira etapa da educação básica, o tema é abordado nos campos de experiências: Corpo, gestos e movimentos, e Traços, sons, cores e formas.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 362), "busca-se ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelas crianças em jogos e brincadeiras na Educação Infantil". Conforme destacado pela BNCC, nessa etapa da escolarização os jogos e brincadeiras devem ser trabalhados nas disciplinas de língua portuguesa, arte, geografia e história, sendo relacionadas nas suas unidades temáticas, objetos de conhecimento e ou habilidades. Na educação física, o tema brincadeiras e jogos são considerados uma das unidades temáticas a ser contemplada ao longo do Ensino Fundamental, tendo como objetivo explorar:

[...] atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. (BRASIL, 2018, p. 214)

De acordo ainda com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 214), "é importante fazer uma distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino". Pode-se perceber aqui uma visão mais instrumental dos jogos e brincadeiras, tratando-os como estratégias didáticas, separando desenvolvimento e aprendizagem. Numa cultura pedagógica lúdica, o jogo e a brincadeira são essenciais ao processo complexo de desenvolvimento de dimensões humanas, pois na medida em que a criança se desenvolve, aprende e vice-versa.

No próximo item, vamos discutir as contribuições da abordagem Histórico-Cultural para compreensão da importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e, conseqüentemente, sua função na educação.

JOGOS, BRINCADEIRAS E EDUCAÇÃO: UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL

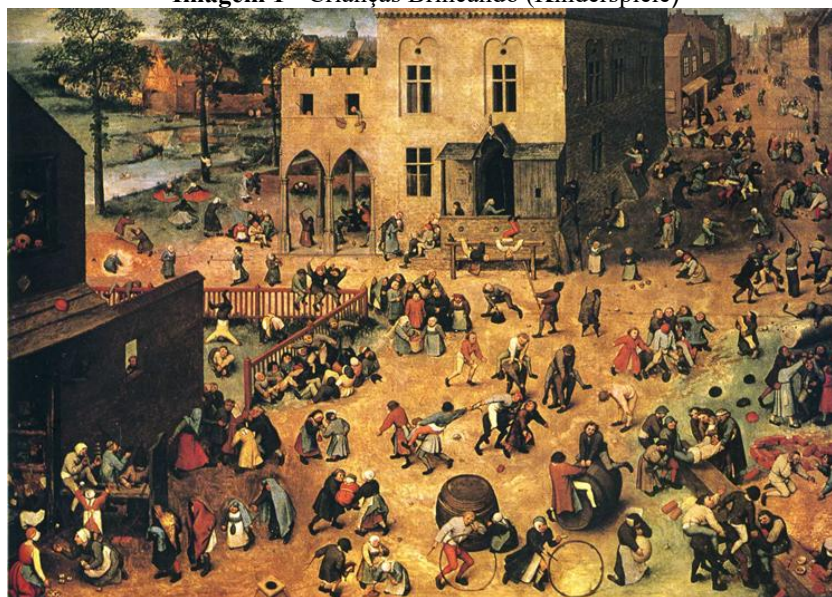
Lançar um olhar histórico para os jogos e brincadeiras significa tomá-los como elementos do próprio desenvolvimento da espécie humana e perceber que essa atividade faz parte de todas as culturas em tempos mais diversos.

Jogos teatrais de representação da natureza e expressões miméticas de tempos imemoriais comprovam que desde sempre houve um “jogo” de interação do homem com a natureza a partir dos rituais sagrados.

A palavra jogo chegou até nós derivada de “ludus”, termo latino para jogo, cuja raiz indo europeia provém de “leid”², que remete a jogo, diversão, passatempo ou até mesmo treinamento, dando origem a palavras como "prelúdio", “interlúdio” e outras ligadas à música e ao teatro. Nesse sentido é que o termo romano “ludi” nomeava os grandes festivais públicos que envolviam desde jogos de gladiadores, peças teatrais e circenses até corrida de bigas. Ao longo do tempo, *ludus* e jogos se tornaram sinônimos, a tal ponto da palavra ludo virar o nome de um jogo de tabuleiro.

As brincadeiras e jogos sempre fascinaram as pessoas, principalmente profissionais ligados às artes e ofícios artesanais, como ilustradores, colecionadores, fabricantes de brinquedos e pintores, como o holandês Pieter Bruegel, o Velho, que em 1560 pintou o quadro Crianças Brincando (*Kinderspiele*), como expressão da cultura infantil medieval. Na tela de 118x161 cm são retratadas dezenas de brincadeiras com riqueza de detalhes, como vê abaixo.


Imagem 1 - Crianças Brincando (Kinderspiele)



Fonte: AIDAR (s/d) In: <https://www.todamateria.com.br/portinari-kids/>.

O especialista em miniaturas, Bruegel expressou bem o olhar renascentista sobre a criança, inaugurando um movimento de valorização da infância, da sua educação e sua puerilidade, algo que se tornaria caro ao humanismo. A propósito, um dos textos mais

²Fonte: <http://etimologias.dechile.net/?lu.dico>



importantes do humanismo, do educador e filósofo Erasmo de Roterdã, chama-se apropriadamente “De pueris” (1530).

O fascínio das brincadeiras está presente na obra de um dos principais artistas brasileiros, Cândido Portinari. Tal como Bruegel, vários motivos de sua extensa obra retratam brincadeiras infantis, levando para tela o sentimento da cultura infantil. A composição que trazemos abaixo ilustra o quanto as brincadeiras marcaram a vida do pintor, exemplificando que essa fase da vida deixa marcas profundas no ser humano.

Imagem 2 - Obras de Cândido Portinari: Futebol (1935), Meninos Pulando Carniça (1957), Roda Infantil (1932), Meninos brincando (1955), Meninos no Balanço (1960).




Fonte: AIDAR (s/d) In: <https://www.todamateria.com.br/portinari-kids/>. Compilada pelos autores.

São muitas as semelhanças dos motivos em Portinari e Bruegel, pois aparecem ali brincadeiras imemoriais que superam o tempo e estão presentes em muitas culturas, tais como jogos com bola, rodas, pula carniça e muitos outros. Essas semelhanças nos remetem à consideração de Vygotsky de que a brincadeira é a atividade principal de criança (1991).

Considerando a ancestralidade desse tipo de atividade, para Volpato (2017) jogo, brincadeira e brinquedo estão diretamente vinculados a fatores históricos e culturais que contribuíram para seu surgimento, e pensar sobre eles nos remete a meditar como as pessoas nas diferentes épocas os concebiam. Para o autor,

[...] a concepção histórica que privilegia a análise do jogo e do brinquedo, a partir da imagem de crianças presentes no cotidiano de determinado tempo histórico, está submetida às relações sociais que cercam o brincar naquele contexto sociocultural (VOLPATO, 2017, p. 28).

Ainda segundo Volpato (2017, p. 28), o brinquedo pode ser usado tanto para jogar quanto para brincar, isso o configura como “[...] um objeto de estudo de profunda riqueza. É um dos elementos que revela a cultura, os valores, as crenças e as concepções de mundo de cada povo, em cada tempo histórico”.



Nos quadros vistos anteriormente, chama a atenção as brincadeiras e jogos que imitam e/ou representam o mundo adulto. Conforme Kishimoto (2001), por meio do brinquedo a criança traduz o mundo adulto no seu contexto do brincar, e traz para o seu imaginário muito daquilo que ela percebe, assiste, lê, etc. vivenciando uma realidade imaginária.


A abordagem Histórico-Cultural do jogo se debruçou sobre os fatores psicológicos que motivam e explicam a função dos jogos, brinquedos e brincadeiras na constituição das funções psicológicas superiores da criança. Diversos estudos dessa corrente se devem a Vygotsky, Leontiev e Elkonin. Como esses estudos são amplos e complexos, fugindo ao escopo desse artigo, nos limitaremos a apontar algumas das importantes contribuições de Vygotsky (1991), pois foi a partir de suas hipóteses de pesquisa que se desenvolveram estudos posteriores na Psicologia Soviética. A hipótese inicial de Vygotsky (1991) é que a brincadeira ocupa um papel central tanto no desenvolvimento quanto na aprendizagem da criança, agindo como um mediador entre ela e o mundo adulto, do qual faz parte integrante, mas que por limitações biopsíquicas participa por representações. A partir desse pressuposto, propõe uma compreensão do jogo para além dos limites da concepção de atividade meramente lúdica e prazerosa.

Para Vygotsky (1991, p. 108) “[...] não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori”. Segundo o autor, também é incorreto limitar o brinquedo como algo que dá prazer à criança, pois outras atividades podem gerar nelas essa sensação de forma muito mais intensa: algumas dão prazer e outras podem ser desagradáveis. Para o psicólogo soviético:

No entanto, enquanto o prazer não pode ser visto como característica definidora do brinquedo, parece-me que as teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche necessidades da criança nada mais são do que a intelectualização pedante da atividade do brincar. (VYGOTSKI, 1991, p.105)

Para esse autor, o interesse da criança muda conforme a fase de desenvolvimento que ela se encontra, dessa forma, no brinquedo, ela descobre a satisfação para algumas de suas necessidades, e “[...] se não entendermos o caráter especial dessas necessidades, não poderemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade” (VYGOTSKY, 1991, p. 110). Assim, por meio do brinquedo, usando sua imaginação, a criança realiza alguns desejos que no mundo real não podem ser concretizados por suas limitações.

De acordo com Vygotsky (1991, p. 113) o brinquedo influencia de forma significativa no desenvolvimento da criança, pois “o que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo”. Desse modo ela passa a agir independente da



situação imediata, principalmente dos objetos e seus condicionamentos. Essa forma de agir é um passo significativo no seu processo de desenvolvimento e evolução de suas funções psicológicas superiores. Segundo Vygotsky (1991, p. 110, grifos no original):

No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê.


No brinquedo, a criança é alçada a patamares de abstração simbólica que serão os embriões do pensamento abstrato tão importantes para a apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de funções superiores, tais como a memória voluntária e a imaginação. De modo que o brinquedo altera significativamente os campos de significados, alterando conjuntamente outros campos, tais como o da percepção e do imaginário. Sobre isso, Vygotsky (1991, p. 113) explica que:

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda esta transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos.

Enquanto outros autores veem na brincadeira uma impulsão da imaginação, segundo Vygotsky, o que se dá é justamente o contrário, ou seja, a imaginação é que impulsiona a brincadeira, pois é pelo ato de brincar que a criança satisfaz necessidades impossíveis de serem realizadas no mundo real. Por exemplo, uma criança que tenha vontade de brincar de “fazer comidinha”, como não lhe é permitido usar o fogão, imagina um objeto qualquer como sendo a panela, outro a comida e outro o fogão. Isso porque “todo brinquedo é, realmente, a realização na brincadeira das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas” (VYGOTSKY, 1991, p. 107).

Decorre ainda da abordagem Histórico-Cultural a compreensão da brincadeira como atividade simbólica. E, nesse sentido, é uma atividade mediadora da criança com a realidade. Embora a brincadeira seja baseada principalmente na imaginação, não significa que não se pautem na realidade da criança; ao contrário, os elementos das brincadeiras sempre envolvem suas relações sociais imediatas, mesmo aquelas mais fantásticas, cujos elementos são extraídos das histórias que ouve, do folclore ou da cultura local.

Embora sejam muitos os desdobramentos dos estudos da psicologia soviética do brinquedo para o desenvolvimento infantil, um tópico importante a ser mencionado é a questão do autocontrole provocado pela brincadeira. Sendo assim, ao contrário do senso comum, que



não vê no jogo de papéis senão a imaginação em ação e a livre brincadeira, Vygotsky explica o conflito de regras do jogo com a vontade da criança, exigindo dela autocontrole para limitar e até mesmo superar seus desejos imediatos. Enquanto um bebê, ao chupar chupeta, realiza imediatamente com essa atividade suas pulsões instintivas, a imaginação consciente vai exigir autocontrole, visto que para realizar a brincadeira, é preciso se sujeitar às suas regras de funcionamento. Esse autocontrole será o germe de comportamentos em atividades que exijam atenção, concentração, controle corporal etc. O desenvolvimento dessa nova condição de comportamento ocorre pelo aceite consciente das regras, mesmo em brincadeiras em que a regra não é explícita. Por exemplo, em uma atividade em que uma bala vira simbolicamente outro objeto, como a maçã da Branca de Neve, não pode ser comida, surgindo um conflito entre o desejo de comê-la e a proibição pela brincadeira. Nesse caso, “o atributo essencial do brinquedo é que uma regra torna-se um desejo” (VYGOTSKY, 1991, p. 113).

Deriva dos estudos Histórico-Culturais a assertiva de que a brincadeira é uma atividade condutora do desenvolvimento infantil, por envolver a criança em toda sua complexidade, assim como em suas múltiplas dimensões. Como afirma Vygotsky (1991, p. 117),

a criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 117).

A partir dessa afirmação, para se refletir sobre a importância das brincadeiras para a educação, é preciso identificar as relações que se estabelecem entre desenvolvimento e aprendizagem e, portanto, entre jogos, brincadeiras e aprendizagem.

Para Vygotsky, é necessário se inverter o pressuposto de que o desenvolvimento conduz a aprendizagem. Para ele, ao contrário, a aprendizagem é que propulsiona o desenvolvimento da criança. No lugar de se esperar o desenvolvimento da criança acontecer, para depois se propor a aprendizagem, é preciso desafiar o seu desenvolvimento real, criando o que o autor chamou de *zona de desenvolvimento proximal*³. Segundo o autor:

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de

³ Segundo Vygotsky (1991) “Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (VYGOTSKY, 1991, p. 97)



acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1991, p. 101)

Desse contexto de discussão brota uma nova concepção do papel pedagógico dos jogos e brincadeiras. Devido aos processos psicológicos que deflagram no pensamento infantil pela sua função no processo na imaginação, colabora na consolidação do pensamento abstrato da criança, impulsionando o seu desenvolvimento. Para Vygotsky, a abstração que se realiza no brinquedo está diretamente ligada à criação de uma zona de desenvolvimento proximal que desafia a capacidades e inteligência da criança.

É oportunamente esclarecedora a citação abaixo:

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1991, p. 117)


Como se pode observar, a partir das contribuições de Vygotsky, tem-se uma sólida fundamentação teórica para o trabalho pedagógico com jogos e brincadeiras nas mais diversas etapas da educação.

O senso comum pedagógico, desde tempos mais remotos, sempre considerou a brincadeira como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento nas mais diferentes tradições do pensamento. Pedagogos clássicos como Pestalozzi, Froebel e muitos outros (VENTURA; SOUZA; RIPA, 2021) defenderam a importância de jogos e brincadeiras na educação. Entretanto, as pesquisas da psicologia soviética, sob a liderança de Vygotsky, estabeleceram as bases para fundamentar teoricamente procedimentos que já eram realizados, só que de modo empírico.

Seria importante mencionar ainda as contribuições de outros autores da Psicologia Histórico-Cultural que desenvolveram pesquisa sobre o papel psicológico dos jogos e brincadeiras, tais como Leontiev e o jogo protagonizado, assim como a vasta pesquisa de Elkonin, condensada no livro *Psicologia do Jogo* (1976). São obras de mais alta relevância e complexidade, mas não foram contempladas pelos limites deste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliométrica realizada nas bases de dados brasileiras, Capes e SciELO, utilizando os algoritmos, “jogos”, “brincadeiras” e “crianças”, no universo temporal de 2012 a



2020, nos revelou dados, informações e importantes aportes teóricos que deram sustentação a esse estudo.

Através dos dados coletados por meio da bibliometria, percebemos que o tema possui larga produção científica publicada em relevantes periódicos nacionais, tendo predominância da metodologia de caráter qualitativo. Observamos também que jogos e brincadeiras são utilizados como estratégias metodológicas nas diferentes disciplinas, apontando para a interdisciplinaridade das abordagens. Essas pesquisas versam em sua maioria sobre estudos realizados em espaços formais de aprendizagem, dimensionando a importância da pesquisa sobre jogos e brincadeiras para o desenvolvimento educacional.

Os documentos oficiais estudados destacam a importância dos jogos e brincadeiras nas diferentes etapas da escolarização, especialmente na infância, no qual os jogos e brincadeiras são retratados como eixo fundamental para o trabalho pedagógico com crianças, coadunando com uma das concepções da abordagem Histórico-cultural que vê a brincadeiras e jogos como atividade-guia da criança, sendo esse um princípio fundamental que deve orientar o trabalho pedagógico. Esses documentos destacam ainda a importância e os benefícios de uma educação lúdica na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, sobretudo considerando as vivências lúdicas realizadas em diferentes ambientes, possibilitando a interação da criança com a natureza e com a cultura.

Ao pensarmos os jogos e brincadeiras numa perspectiva histórica, percebemos que eles sempre fascinaram as pessoas, e seu uso não é algo novo, pelo contrário, fazem parte de todas as culturas nos mais variados tempos e sendo uma das primeiras manifestações de interação social da criança. Talvez, por isso, as brincadeiras são retratadas em importantes obras que transbordam o fascínio das brincadeiras por meio da arte, da expressão, do sentimento e o do desenvolvimento da cultura infantil.

Ao longo do estudo, evidencia-se a afirmação de jogos e brincadeiras como importantes aportes do processo de aprendizagem, evidenciando a relevância da ludicidade no contexto educacional para o desenvolvimento da criança.

Embora muitos aspectos dos estudos se abrem para novas pesquisas, pensamos ter atingido os objetivos propostos, que era discutir e refletir, a partir da pesquisa bibliográfica, sobre as contribuições de uma educação lúdica para a aprendizagem da criança, por se tratar de um tema altamente relevante para a educação em suas mais diversas etapas.



REFERÊNCIAS

AIDAR, Laura. **Portinari - Kids**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/portinari-kids/>. Acesso em: 17 maio 2021.

ARAÚJO, Carlos Alberto. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em questão**, v. 12, n. 1, p. 11-32, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 mar. 2021.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 01 mai. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 7, DE 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 01 mai. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

DE SOUZA, Terezinha Fernandes Martins; MARQUES, Thiago Rafael Ferreira; CRUZ, Dulce Márcia. Letramento Digital: Levantamento de Pesquisas em Bases de Dados Brasileiras. **RENTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 3, 2013.

ETIMOLOGIA. Lúdico. Disponível em: <http://etimologias.dechile.net/?lu.dico>. Acesso em: 17 maio 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez, 2001. p. 13-42.

MARQUES, Andrielle de A. A bibliometria: reflexões para comunicação científica na Ciência da Comunicação e Ciência da Informação. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO**. 2010. p. 1-10.

VENTURA, Lidnei; SOUZA, Gustavo José Assunção; RIPA, Roselaine. A função pedagógica dos jogos e brincadeiras na educação. In: SENHORAS, Elói Martins (Org.). **Políticas públicas**



na educação e a construção do pacto social e da sociabilidade humana. Ponta Grossa: Atena, 2021.

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar.** Annablume, 2017.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.



CAPÍTULO 8

A RELEVÂNCIA das BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Lucimara da Silva Pereira, Acadêmica em Serviço Social, UCAM
Lucimar da Silva Pereira Junior, Especialista em Atendimento Escolar Especializado, FESL

RESUMO

A atividade do brincar é um direito de todas as crianças. Consequentemente, é necessário e essencial para o processo do desenvolvimento infantil. Quando se trata de crianças com necessidades educacionais especiais a brincadeira assume um papel ainda mais importante. Além de ajudar na reabilitação, também está presente no desenvolvimento das habilidades, na qualidade de vida e na autoestima do indivíduo. Assim, cresce o interesse e a necessidade da utilização de brinquedos e brincadeiras no universo da educação. Portanto, este é um trabalho de caráter bibliográfico de abordagem qualitativa com o propósito em levantar dados sobre a importância do brincar no processo de desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Educação; Necessidades educacionais especiais.


INTRODUÇÃO

Partindo da premissa que o ato do brincar é direito de todos para todos, este trabalho tem a intenção de ampliar o conceito a respeito de brinquedos e brincadeiras. Buscando-se compreender a importância do brincar no processo de desenvolvimento da criança com necessidades educacionais especiais na escola.

Uma vez que, o brincar é uma das atividades mais importantes no processo de educação do indivíduo presente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir disso, segundo Merín e Penón (2003/2004, p. 30):

Brincar é a principal atividade da infância. Responde à necessidade de meninos e meninas de olhar, tocar, satisfazer a curiosidade, experimentar, descobrir, expressar, comunicar, sonhar... Brincar é uma necessidade, um impulso primário e gratuito que nos impele desde pequenos a descobrir, conhecer, dominar e amar o mundo e a vida.

Portando, pode-se dizer que o brincar é visto como um ato de liberdade e de expressão na qual o mesmo tem o poder de criar e recriar. Proporcionando-se a capacidade da criação de autocontrole, imaginação e transformação da realidade, de expressar ideias e sentimentos e de lidar com as emoções. Dessa forma, o brincar passa ser um ato criativo, beneficiando o



desenvolvimento infantil estimulando a sensibilidade visual, auditiva, atividades motoras e influência no comportamento social do indivíduo.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica básica, de natureza qualitativa, na qual se constituem principalmente de livros, artigos, sites e documentos legais que tratam da temática da pesquisa envolvendo assuntos como educação, inclusão e brincadeiras.

O BRINCAR É DIRETO DE TODOS PARA TODOS

Ao iniciarmos a dissertar a respeito do objetivo proposto da pesquisa, é essencial ressaltar que para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças no ambiente educacional, devemos pensar primeiro nos campos que estruturam as formas de interações mencionadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo elas compostas por: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Desse modo, iremos enfatizar o direito do brincar proposto pela BNCC, argumentando-se que:


A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BNCC, 2017, p. 37).

Borba (2007) argumenta que:

Para as crianças, a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetos e a natureza à sua volta. Brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem. Se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a resignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças (BORBA, 2007, p. 12).

Assim, as brincadeiras devem ser diversificadas e interativas valorizando a participação de todos os presentes de modo que desenvolvam seus aspectos emotivos, criativos e imaginários. Além disso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) menciona que “o brinquedo e as brincadeiras favorecem o desenvolvimento da linguagem, pois a criança amplia o repertório de novas palavras ao manusear objetos diversificados e diferentes situações” (BRASIL, 1998, p. 23).

Trabalhar com brinquedos e brincadeiras no processo de educação é de extrema importância para ampliar a linguagem oral e verbal das crianças a fim de propiciar uma



aprendizagem mais compreensível. Pois é através das atividades lúdicas no ambiente educacional que exigem a concentração das crianças. Desta maneira,

Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos (BNCC, 2017, p. 220).

Então, é a partir dos jogos, das brincadeiras e dos brinquedos no âmbito educacional que a criança consegue imaginar, criar, experimentar e de fazer uso do faz de conta. Cada criança do seu jeito, cada criança no seu tempo. A utilização de brinquedos e brincadeiras no processo de educação proporciona um aprendizado prazeroso. “Assim, a brincadeira é um instrumento que fornece à criança a experiência necessária ao seu desenvolvimento sensorial, motor, perceptual, cognitivo, afetivo e cultural” (LORENZINI, 2002, p. 30).

Consequentemente,

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

A diferenciação de papéis se faz presente sobretudo no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões etc., imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências. A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro.

No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. Os heróis, por exemplo, lutam contra seus inimigos, mas também podem ter filhos, cozinhar e ir ao circo.

Ao brincar de faz-de-conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar “faz-de-conta” que é outro. Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.



Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. Isso ocorre porque a motivação da brincadeira é sempre individual e depende dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social. Por meio da repetição de determinadas ações imaginadas que se baseiam nas polaridades presença/ausência, bom/mau, prazer/desprazer, passividade/ atividade, dentro/fora, grande/pequeno, feio/bonito etc., as crianças também podem internalizar e elaborar suas emoções e sentimentos, desenvolvendo um sentido próprio de moral e de justiça (BRASIL, 1998, p. 22-23).

Enfim, de acordo com Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, “é preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa” (BRASIL, 1998, p. 29).

O BRINCAR PRESENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA


O educador ao lecionar em uma escola, já sabe que não encontrará uma turma completamente homogênea, onde todos os alunos irão ter os mesmos comportamentos e hábitos. Visto que, cada indivíduo é único, com características diferentes e possuindo particularidades e singularidades. Assim, o mesmo aprenderá de um jeito muito particular.

Portanto, o educador ele precisa refletir e selecionar os métodos com os quais vai trabalhar com aquele aluno com necessidades educacionais especiais, levando em consideração as especificidades de cada indivíduo presente no ambiente educacional. Visando sempre procurar estabelecer um ambiente acolhedor, saudável e de respeito fazendo com o que facilite o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 3),

[...] o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização.

Logo, essa expressão “necessidades educacionais especiais” passa a ser relacionada às crianças e jovens na qual apresentam uma elevada capacidade ou dificuldade de aprendizagem. Diante disso, as dificuldades de aprendizagem ou distúrbios de aprendizagem, não necessariamente vincula a deficiência. Podendo ser decorrente da situação socioeconômica, sociocultural ou das condições individuais dos alunos.



Com isso, compreender quais são as necessidades educacionais especiais dos indivíduos presentes no ambiente educacional, contribui-se para uma formação mais ampla e rica a fim de promover uma educação inclusiva.


A partir disso, o educador precisa perceber que o ato do brincar, e a utilização dos brinquedos e das brincadeiras no processo de desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais se completam e não podem estar fora da proposta pedagogia da escola. Assim, o ato do brincar passa contribuir para que a criança aprenda a conviver com as demais no mesmo espaço, respeitando as diferenças presentes no ambiente educacional com atitudes de amizade e solidariedade promovendo a inclusão em seu dia a dia. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30):

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

Para isso, “o professor como mediador do processo de desenvolvimento da criança, deve fazer a apropriar-se desta prática lúdica para um aprendizado pedagógico” (FREITAS; BATISTA, 2018, p. 27). Ainda mais,

O professor como mediador do conhecimento para criança, deve buscar práticas educativas, lúdicas, prazerosas e geradoras de conhecimentos, deste modo, estabelecendo uma relação entre o aprender e o aprender brincando, criando uma conexão que facilita o aprendizado. É necessário que o docente sempre busque por propostas desafiadoras para com seus alunos, sempre baseados em estudos bibliográficos metodológicos que irão contribuir para o processo da construção do conhecimento (FREITAS; BATISTA, 2018, p. 29).

Diante disso, a brincadeira é muito mais que um simples entretenimento no ambiente educador, já que para a criança com necessidades educacionais especiais o ato do brincar vai além do beneficiar, visto que, a utilização de brinquedos e brincadeiras no processo educacional inclusivo contribui para o desenvolvimento das habilidades das crianças fortalecendo o vínculo afetivo no ambiente educacional.



Em vista disso, o brinquedo e a brincadeira não se enquadram apenas como um divertimento para os indivíduos presente no processo educacional. É uma atividade importante na aprendizagem da criança, onde ela precisa ser adaptada, ou seja, o educador precisa utilizar os meios comunicativos de que a criança necessita para assim facilitar no processo de aprendizagem. Pois o brincar, aprender e conhecer caminha lado a lado no processo do desenvolvimento infantil.

Posto isto, fica evidente que o brinquedo e a brincadeira vêm facilitar o desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem da criança com necessidades educacionais especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa foi possível compreender como o brincar, associado a brinquedos e brincadeiras no ambiente educacional desenvolvem novas habilidades e novas experiências de forma natural para a criança com necessidade educacional especial. Vimos que, quando a mesma brinca ela passa a entender e compreender melhor o que está sendo explicado pelo educador.

Nota-se ainda que observar as crianças brincando deve fazer parte da rotina dos educadores que acompanham e orientam os processos de desenvolvimento dos educandos que frequentam as escolas de Educação Infantil. Facilitando assim no seu processo de desenvolvimento infantil.


REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEX/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acessado em: 10 de Junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, n. 44, p. 12-14, nov. 2007.

COELHO, Vânia Maria. **O jogo como prática pedagógica na escola inclusiva**. Conselheiro Lafaiete, MG: Universidade Federal de Santa Maria, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1485/Coelho_Vania_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 de Junho de 2020.



FREITAS, Ana Paula Marques; BATISTA, Cleide Vitor Mussini. **A importância do brincar como uma proposta didática pedagógica na educação infantil.** In: V Jornada de Didática e IV Seminário de Pesquisa do CEMAD: Saberes e práticas da docência. Londrina, PA: Universidade Estadual de Londrina, 2018. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/V%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20IV%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20Saberes%20e%20praticas%20da%20docencia/A%20IMPORTANCIA%20DO%20BRINCAR%20COMO%20UMA%20PROPOSTA%20DIDATICA%20PEDAGOGICA%20NA%20EDUCACAO%20INFANTIL.pdf>>. Acessado em: 12 de Junho de 2020.

LORENZINI, M. V. **Brincando a brincadeira com a criança deficiente: Novos rumos terapêuticos.** São Paulo: Manole, 2002.

MARÍN, I.; PENÓN, S. Que brinquedo escolher? **Revista Pátio Educação Infantil**, ano I, n. 3, p. 29-31, dez. 2003/mar. 2004.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 11 de Junho de 2020.



CAPÍTULO 9

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO A PARTIR DA BNCC4

Lígia Camila Danielak de Jesus, Pedagoga, CEAD/UDESC
Roselaine Ripa, Doutora em Educação, CEAD/UDESC

RESUMO


Este apresenta uma discussão sobre a importância do brincar no desenvolvimento da criança, ressaltando sua relevância no âmbito escolar atualmente, bem como sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem do educando, com foco na fase da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Elegemos como objetivos analisar as concepções de brincar presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), identificar a discussão sobre a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental na BNCC e investigar a brincadeira como mediação pedagógica importante para o desenvolvimento do educando. Este trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica partindo da discussão do texto da BNCC e de autores que se dedicaram a pesquisar o tema nos últimos cinco anos, identificados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Como resultados, procuramos esboçar uma breve perspectiva pedagógica acerca da transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental e suas relações com as brincadeiras, ressaltando a importância da atuação do pedagogo.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade. Brincadeiras. Educação Infantil. Anos Iniciais. BNCC.

INTRODUÇÃO

Há consenso entre os especialistas da educação de que a brincadeira é muito importante na Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica. Porém, a mesma discussão e com a mesma ênfase não tem ocorrido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que tem gerado seu progressivo desaparecimento conforme a criança avança nos anos escolares. Observamos durante as experiências profissionais e estágios curriculares supervisionados realizados no Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância do CEAD/UDESC que o tempo da brincadeira vai diminuindo e sendo trocado por atividades mais focadas no conteúdo e sua memorização, principalmente por meio da escrita. Dessa forma, tende a ocorrer uma ruptura na transição entre essas etapas iniciais da Educação Básica.

⁴ Artigo apresentado como TCC no Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina, no ano de 2021.



Diante desse contexto e sendo um tema pouco discutido na formação inicial e continuada de professores, consideramos pertinente investigar a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, momento este tão importante e marcante na vida de uma criança.

Para o desenvolvimento da pesquisa, elaboramos como objetivo geral: discutir a importância do brincar na transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental de acordo com a BNCC.

Em termos de objetivos específicos, procuramos: - Analisar as concepções de brincar presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); - Identificar a discussão sobre a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental na BNCC; - Identificar as pesquisas que tiveram como tema a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental; - Investigar a brincadeira como mediação pedagógica importante para o desenvolvimento do educando.

Para atingir esses objetivos, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, bibliográfico, tendo como fonte de investigação as dissertações e teses publicadas de 2017 a 2021 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Em termos de objetivo, pode ser considerada uma pesquisa exploratória, pois “[...] busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto [...]” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Com referência à natureza das fontes utilizadas, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, que buscou reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122 – grifo do autor).

Sendo assim, esta investigação teve como ponto de partida a Base Nacional Comum Curricular (seção 2) e, de forma articulada, apresentamos os autores que foram identificados na pesquisa bibliográfica (seção 3) para investigar a importância do brincar na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.



O BRINCAR NA BNCC: DISCUSSÕES SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A brincadeira é muito presente na vida das crianças e obtém uma importância pedagógica desde a Educação Infantil. É um momento de descobertas e torna-se um recurso indispensável para o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo das crianças.

A ludicidade tem sido tema de muitos estudos científicos nas áreas de Filosofia, Educação, Psicologia, Sociologia e, mais recentemente, até mesmo nas Engenharias, sendo consenso que se faz necessário discutir a importância das brincadeiras acompanharem os diversos momentos de desenvolvimento da criança, bem como a transição da Educação Infantil para anos iniciais do Ensino Fundamental.

As pesquisas nas áreas de educação e psicologia apontam que os jogos e as brincadeiras são muito utilizados na educação infantil. Segundo Moylés (2006), no processo contínuo de reconhecimento, inserção, interação e ação da criança no mundo por meio do brincar, três fatores são determinantes: a qualidade de provisão de recursos para o brincar, o valor atribuído aos processos do brincar e o envolvimento dos adultos. Sendo assim, as práticas lúdicas constituem um recurso reconhecidamente capaz de conquistar as crianças e mediar o processo de ensino-aprendizagem. (COTONHOTO; ROSSETTI, MISSAWA, 2019, p. 40).

Quando o educador utiliza brincadeiras, jogos e demais atividades lúdicas, tende a facilitar o processo de ensino-aprendizagem do educando e, ao mesmo tempo, pode se aproximar das crianças, tornando um momento que está compartilhando experiências e aprendendo e não apenas uma atividade ou tarefa imposta pelo adulto.

Dessa forma, os jogos e as brincadeiras vêm ganhando importância e espaço em todos os campos de estudo da infância e sabemos que é necessário ampliar as atividades lúdicas na escola e efetivar sua inclusão nos projetos político pedagógicos (PPP), de forma que a criatividade dos educandos seja cada vez mais instigada pelos educadores, tornando-os incentivadores e mediadores dos conhecimentos. Afinal, as experiências do brincar na escola podem ajudar a construir, elaborar e produzir conhecimentos significativos, tendo o lúdico como apoio na construção de uma escola mais inclusiva e com possibilidades de vivências mais prazerosas ao longo de toda Educação Básica.

Nas subseções a seguir iremos aprofundar essas discussões, partindo do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recentemente aprovada no Brasil, procurando identificar as concepções sobre as brincadeiras que são apresentadas como norteadoras para a prática pedagógica, bem como as questões em torno da transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.



ABORDAGEM DO BRINCAR NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Para essa pesquisa é importante verificar a polissemia do brincar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. O documento possui caráter normativo e define o conjunto de aprendizagens efetivas que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. O documento é dividido em três etapas e tem por objetivo orientar a categoria da educação a fim de deixar mais equitativo o ensino no país em termos de conteúdos curriculares.

[...] a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. (BRASIL, 2018, p.23).

Sendo, atualmente, “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2018, p.7), a BNCC define o que os estudantes devem aprender na Educação Básica, tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los em sua vida. Por isso, é necessário que os educadores a conheçam e analisem suas concepções de educação e ensino, bem como as proposições para cada etapa.

O texto que compõe a BNCC foi elaborado por meio de muitos debates e estudos sobre a Educação Básica, permeado de polêmicas sobre suas versões e com alguns eixos a serem seguidos, tais como a formação via direitos de aprendizagem, habilidades e competências (BRASIL, 2018).

Durante toda a Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que fortalecem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para o educando, sendo elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações,



experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.


10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 10).

Essas competências gerais contribuem para direcionar a concepção que permeia a BNCC e apoiar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em todas as etapas da Educação Básica. Na BNCC, competência “é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Partindo dessa concepção, torna-se um documento alinhado com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Em relação à Educação Infantil, o texto da BNCC traz enquanto concepção de criança:

Ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamento e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2018, p. 36).

Ao apresentar a criança como ativa e participativa, que se desenvolve na interação, o texto referência da BNCC para a Educação Infantil mantém a centralidade dos conceitos de cuidar e educar, que sempre estiveram muito presentes em toda literatura da área e nas leis que direcionam essa etapa da Educação Básica nas últimas décadas. Tem-se, assim, o cuidado como algo indissociável do processo educativo e que deve estar presente no cotidiano do educando juntamente com o brincar e o educar.



Por isso, as instituições de ensino devem acolher e valorizar as vivências de cada criança e suas famílias, articulando-as em suas propostas político-pedagógicas. Além disso, é importante ampliar este universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças e proporcionar momentos de aprendizagens e brincadeiras que são importantes para sua socialização e desenvolvimento integral.

Sendo assim, o brincar continua como um facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, nessa que é a primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, mantém o que já havia nos documentos normativos anteriores e determina o brincar como um dos eixos principais, sendo um processo que contribui para melhorar a formação humana e integral da criança. Afinal, é por meio do brincar que as crianças se socializam, interagem e favorecem a ampliação cognitiva e seu desenvolvimento afetivo, social e físico.

Pela BNCC, a criança possui a garantia de 06 (seis) direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que devem ser assegurados para que tenham condições de aprender e se desenvolver, constituindo os eixos estruturantes da Educação Infantil: as interações e brincadeiras.

A seguir, citaremos os 06 (seis) direitos de aprendizagem: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes 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.


Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2018, p. 38, grifo nosso).

Esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento são propostos com o intuito de assegurar na Educação Infantil as condições necessárias para que as crianças aprendam, por



meio de situações nas quais possam desempenhar um papel ativo e em lugares que se sintam motivadas a vivenciar, superar desafios e fazer novas descobertas. Dentre eles, destacamos o brincar, foco desse trabalho. Por isso, o professor deve ter uma intencionalidade educativa a fim de proporcionar momentos de interação, por meio da brincadeira, para que o aprendizado ocorra de forma efetiva e conforme cada criança se desenvolve.

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA BNCC

O ato de brincar proporciona o relacionamento das crianças com outras, a interação com adultos e, também, com ela mesma, seja em casa ou na escola. E é função das instituições de Educação Infantil, enquanto local de formação integral da criança, ampliar as oportunidades de aprendizagens das crianças por meio do brincar.

Na BNCC, um dos direitos destacados é o brincar, tal como já citado, pois cria possibilidades para que a criança explore, crie, se expresse, interaja com outras possibilidades, tendo o professor como mediador através de espaços planejados e recursos criados para que isso ocorra.


A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2018, p. 37).

Essa interação exerce um papel primordial para o desenvolvimento integral da criança, pois ao interagir com o meio e resolver conflitos, ela assume papéis na brincadeira e, de forma lúdica e prazerosa, tende a ocorrer a aprendizagem. Pode também ajudar no desenvolvimento de várias capacidades e compreensão sobre sua cultura, realidade e papéis sociais.

A mediação e as interações que estabelecemos com o meio e com os outros são importantes para o processo de ensino-aprendizagem e nas brincadeiras acontecem as interações entre todas as partes envolvidas, de acordo com Goedert (2019) podemos verificar que

A mediação pedagógica envolve necessariamente interações, seja entre os sujeitos envolvidos no processo, seja entre os sujeitos e os recursos, entre os sujeitos e o meio em que está inserido (MASETTO, 2003). E para que a mediação ocorra é preciso envolver diálogos, trocas de experiências, resoluções de problemas e desafios que levam os sujeitos a questionarem e a fazerem proposições para entender a situação apresentada. (GOEDERT, 2019, p.10).

As trocas de experiências, desafios, resoluções de problemas entre outros acontecem durante a mediação do educador com alguma intencionalidade específica a qual pretenda



alcançar. Essa mediação amplia a cultura do educando e através da interação o objetivo é que consiga refletir e transformar seu cotidiano.

Cotonhoto, Rossetti e Missawa (2019), ao citarem Piaget, destacam que, de forma direcionada ou livre, a criança está construindo conhecimento através da brincadeira, o que torna a ludicidade importante em todas as etapas do desenvolvimento humano.


Para Piaget (1978), quando a criança brinca, ela assimila o mundo da sua maneira, não havendo compromisso com a realidade. A interação com o objeto independe da natureza deste, sua função advém do significado e sentido atribuído pela criança através do simbolismo. Inicialmente, o jogo se apresenta de maneira solitária, evoluindo para o estágio da representação de papéis, até chegar aos jogos de regras. O brinquedo e o ato de brincar, nesta perspectiva, constituem-se em vínculos importantes na construção do conhecimento. Piaget ainda sugere que a brincadeira livre, mesmo sendo não estruturada, possui regras que conduzem o comportamento das crianças em dados momentos. (COTONHOTO; ROSSETTI, MISSAWA, 2019, p. 39).

É indispensável, portanto, entender que a ludicidade pode exercer um papel significado na escola e no aprendizado de cada estudante, influenciando seu desenvolvimento. Por isso, é fundamental pensarmos na transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, como sendo um período muito importante para cada criança, o que, também, necessita de muita atenção de todos os envolvidos neste processo.

Na Base Nacional Comum Curricular existe um trecho no qual relata essa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e sua importância na vida escolar do educando. A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer cuidados para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa (BRASIL, 2018).

Por isso, é necessário oferecer entre as etapas uma espécie de adaptação para a criança, contribuindo para que não haja ruptura do aprendizado. Nesse contexto, o professor tem o papel de mediador, podendo facilitar e ajudar ou, até mesmo, prejudicar, caso não o faça. Por isso, a importância de estudarmos com mais cuidado esse tema na formação inicial e continuada.

Importante destacar que na rotina escolar, as cantigas, brincadeiras e outras atividades mais desenvolvidas atualmente na Educação Infantil vão sendo aos poucos trocadas por outras. Nos Anos Iniciais há uma rotina diferenciada, mudança de professores, regras, horários fixos, exposição de conteúdo, provas etc. Como podemos reconhecer é uma ruptura muito grande para a criança, e é por isso que este período merece um olhar especial de todos da escola, tal como



prevê a BNCC, para que as crianças consigam se adaptar a tantas mudanças. É neste sentido que ressaltamos que os professores devem preparar um ambiente acolhedor e que permita a continuidade do aprendizado que já foi iniciado na Educação Infantil.

Dessa forma, a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental precisa ser mais integrada e com continuidade dos processos de ensino-aprendizagem das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos já adquiridos por elas.

A preocupação com a aprendizagem neste período já existia no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), tal como consta no trecho a seguir:


A passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor da educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de ensino fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que, apesar das perdas, há também crescimento. (BRASIL, 1998, p.84).

Essa passagem para o Ensino Fundamental é um marco na vida de uma criança, pois trata desta fase da infância tão importante e cheia de experiências. O educador deve articular estes momentos garantindo que a criança inicie um ciclo novo com muitas oportunidades e significados vindos da Educação Infantil, de forma articulada aos novos conhecimentos que serão construídos.

A BRINCADEIRA COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO: REPENSANDO A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS

Quando a criança passa a frequentar o Ensino Fundamental, as configurações didáticas tendem a ser alteradas e, em alguns casos, observa-se dificuldades na adaptação da criança, pois é notável a diminuição dos momentos de brincadeiras. Importante destacar que os jogos e brincadeiras podem contribuir com o entendimento de conceitos, a aproximação dos conteúdos, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e prazerosa, especialmente para as crianças que possuem algum tipo de dificuldade no processo de aprendizagem.

Sabemos que cada criança tem suas individualidades, mas por meio do jogo e da brincadeira passa a ter mais possibilidades de se desenvolver. Por isso, promover práticas pedagógicas que permitam “aprender brincando” e “brincando aprender” já são consenso no



meio educacional, contribuindo para que a criança use toda sua criatividade, expressividade e potencialidade.

Macedo (1996 apud COTONHOTO; ROSSETTI, MISSAWA, 2019), ao tratar especificamente dos jogos, afirma a necessidade de se recuperar o seu sentido na escola e na vida, propondo que as instituições adotem uma postura menos rígida, menos instrumental de cada jogo. Ressalta a necessidade de permitir que na escola, por algum tempo, os meios sejam os próprios fins das atividades e que se permita que professores e alunos sejam criativos, que tenham prazer estético e sintam o gozo da construção do conhecimento pelos jogos.

Além disso, Saltini e Cavenach destacam que a socialização ocorre por meio da internalização das regras de uma determinada sociedade, que são impostas e muitas vezes incompreensíveis. “O jogo de regras é o produto da vida coletiva, e esse produto engendra essa nova realidade que é a regra [...]” (SALTINI & CAVENAGHI, 2014 apud COTONHOTO; ROSSETTI, MISSAWA, 2019, p. 37).


Na mesma linha, Brenelli (2001, p. 185) ressalta que

[...] os jogos de regras não só servem aos interesses infantis como também aos dos adolescentes, ultrapassando as barreiras que, com o avanço da idade, são impostas ao brincar, constituindo um poderoso instrumento que não se encontra circunscrito somente a sujeitos que apresentam dificuldades, antes, vem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem de maneira geral de sujeitos de diferentes idades e diferentes níveis evolutivos.

O brincar faz com que a criança assuma vários papéis sociais importantes, experimente regras, socialize e interaja com as demais. O brinquedo, nesse contexto, possui papel fundamental, auxiliando na representação, imaginação e estimulação da criatividade. Por exemplo, com um material como a corda, podemos realizar diversas brincadeiras e destacar diversas utilidades para o mesmo objeto, já que uma criança pode imaginar uma cobra ou um jacaré, já outra pode imaginar uma ponte.

Nesse sentido, é importante reconhecer as diferentes conceituações propostas por pesquisadores e pesquisadoras referências no tema:

Kishimoto (1994) conceitua o brinquedo como o objeto suporte da brincadeira. Brougère; Wajskop (1997) vão um pouco mais além, quando consideram o brinquedo um objeto cultural que, como muitos objetos construídos pelos homens, tem significados e representações. Esses significados e representações podem ser diferentes, de acordo com a cultura, o contexto e a época no qual estão inseridos os objetos. Por exemplo, a boneca Barbie representa o padrão de beleza feminina para a atual sociedade ocidental, todavia, em épocas passadas, ela poderia representar falta de saúde e raquitismo. Para Sutton-Smith (1986), o brinquedo é o produto de uma sociedade e, como objeto lúdico da infância, possui funções sociais. (COTONHOTO; ROSSETTI, MISSAWA, 2019, p. 3).



Dessa forma, a brincadeira, seja ela direcionada e intencional ou livre, desempenha um papel fundamental para estimular as habilidades das crianças e o educador deve ter um objetivo a ser alcançado naquele dado momento, para que seu planejamento seja concluído e possa envolver os conteúdos conceituais, procedimentais e/ou atitudinais.


É indispensável, portanto, compreender que a ludicidade exerce na escola uma grande possibilidade de formação integral das crianças e, ao mesmo tempo, no aprendizado de cada estudante, sendo uma influência importante no seu desenvolvimento.

Dessa forma, sobre o processo de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais, Martinati e Rocha (2014) pesquisaram instituições e indicaram que há poucos cuidados para esse momento, identificando uma certa desarticulação e descontinuidade do trabalho pedagógico, tendo as crianças que se ajustar às condutas e às exigências do novo contexto escolar, ao mesmo tempo que cobram o cumprimento das promessas de tempo para brincar. As autoras também ressaltam que os professores passam a cumprir com mais rigidez um cronograma e sofrem cobranças para a realização de atividades focadas na alfabetização e letramento.

Por isso, é necessário repensar esse processo de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais, com o propósito de planejar esse momento com menos impacto no desenvolvimento da criança, tendo um olhar para não gerar um descontentamento no educando e ajudando a criar as melhores condições possíveis para que a transição das brincadeiras para o estudo aconteça de forma gradual e cuidadosa.

[...] é necessário reconhecer que boa parte das razões pelas quais a transição das crianças da EI para o EF ocorre de forma pouco articulada e necessidades e motivações das crianças são desconsideradas extrapolam as possibilidades que as professoras têm de controle sobre o que podem fazer com seus alunos no cotidiano escolar: as condições materiais das escolas, as exigências dos exames de avaliação externa que lhes impõem a necessidade de trabalhar maciçamente com a alfabetização, as poucas condições que as secretarias de educação lhes dão para contato com as unidades de segmentos diferentes da rede, entre outras, impactam cotidianamente o trabalho docente. (MARTINATI; ROCHA, 2014, p.01).

Importante destacar que a Lei nº 11.274, de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos (EF), ampliou a sua duração por meio da antecipação da idade de matrícula das crianças nas escolas de forma obrigatória. No caso do fundamental, o ingresso passa a ser aos seis anos completos e não mais aos sete anos. A maturidade das crianças neste período é algo a se prestar muita atenção, pois com a nova lei temos crianças de até um ano mais novas ingressando no Ensino Fundamental. Nesse caso, a mediação pedagógica do professor é muito



importante já que o brincar não deve ser perdido e trocado pelo alfabetizar de forma maçante e engessada, devendo prevalecer o bom senso.

Por isso, torna-se necessário introduzir conteúdos de forma lúdica e prazerosa, que acompanhem o planejamento docente, possibilitando que a aprendizagem aconteça de forma significativa, ou seja, que prevaleça o “aprender brincando”, não como algo imposto e cobrado em termos de resultados e execução.


Ao inserir-se no ensino fundamental, as crianças depararam-se com um hiato entre as experiências desenvolvidas na educação infantil e as práticas educativas da nova escola. Assim é que o brincar, um dos elementos centrais da cultura de pares e do cotidiano da educação infantil, foi situado em segundo plano no contexto da sala de aula. Verificou-se um desencontro entre o interesse das crianças pelo brincar e a cultura escolar deste segmento da educação básica. As práticas educativas da escola de ensino fundamental, ao longo do primeiro mês de aula, organizaram-se em torno da repetição de atividades de treino psicomotor, tomadas como pré-requisitos para a apropriação do sistema de escrita. Contudo, observou-se que as crianças, nas interações entre os pares, desenvolviam uma apropriação ativa (Leontiev, 1978). Ou seja, não apenas repetiram o que estava sendo formalmente ensinado, mas criativamente produziram novos significados, de acordo com suas demandas e curiosidades. (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p.7).

Sendo assim, tal como já mencionado, é necessário que ocorra um certo equilíbrio entre as mudanças introduzidas e que farão parte da nova rotina escolar do educando no Ensino Fundamental. Mesmo diante das mudanças que ocorrem e dos impactos dessa transição na vida escolar das crianças, pouco se fala sobre este tema. É preciso que se estabeleçam algumas estratégias de acolhimento, adaptação da rotina e didática usada pelo educador, para que este momento seja produtivo e significativo tanto para educador quanto para educando, pois muitas mudanças ocorrem e esta quebra na rotina escolar pode marcar e impactar positivamente ou negativamente o educando.

PESQUISAS SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Para compreender a importância do brincar na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos aproximamos das dissertações e teses defendidas no Brasil, entre 2017 e 2021, que se preocuparam com essa temática. Para evitar a dispersão, optamos por utilizar a expressão “transição da educação infantil para os anos iniciais” na busca do site da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações⁵, que é uma base de

⁵ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>




dados que reúne os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

Foram localizados 13 trabalhos. Fazendo a leitura dos títulos e resumos, observamos que 06 trabalhos - que serão apresentados a seguir - trazem diferentes abordagens sobre a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental e apenas 02 deles uma discussão mais focada no brincar.

O trabalho *“O que há do outro lado? A gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais”*, de Machado (2019), traz como tema a gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais. Seu objetivo foi compreender essa gestão por meio do olhar das professoras e das crianças. Foram pesquisadas duas escolas de Santa Maria – RS e como resultado da pesquisa entendeu-se que o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais precisa ser construído de forma harmoniosa e sensível para as crianças, tendo o mínimo de rupturas e possibilitando que a gestão e os demais envolvidos direcionem os olhares para esse processo, de forma que cada criança seja respeitada em suas vivências e particularidades.

Em *“Transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano”*, Zanatta (2017) utiliza como base teórica e metodológica a teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano, fazendo uso de conceitos centrais da Teoria da Atividade desenvolvida, principalmente, por Alexei Leontiev. O estudo teve como base a visão de vinte crianças do primeiro ano do ensino fundamental, constatando a necessidade de organizar melhor esta passagem para a criança, pois pode gerar crises, sendo preciso cuidado dos profissionais.

Ao tratar das *“Interlocuções dialógicas pedagógicas entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: em busca da unidade de ação bilaquiana”*, Fernandes (2017) focou no processo de transição da criança nas primeiras etapas da Educação Básica no âmbito das práticas constituintes de uma unidade de ação pedagógica, tendo em vista as políticas públicas que balizam estas etapas. Com uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, percebeu-se como resultado a necessidade da escola construir espaços-tempo de formação permanente a partir de práticas dialógicas, para acontecer uma maior flexibilização no contexto escolar e uma maior articulação entre as políticas públicas e as etapas da Educação Infantil e o Ensino Fundamental.




No trabalho *“Os entrelugares educação infantil-ensino fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?”*, Silva (2018) se debruça sobre a tessitura dos currículos da Educação Infantil e como são construídos, percebendo a necessidade de ocupar um maior espaço nas discussões educacionais. A autora destaca que, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e, especialmente, a BNCC, há uma predominância da alfabetização tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, mesmo que na primeira etapa ela apareça mais velada e nos Anos Iniciais ela se apresente de forma explícita. Porém, ambas comungam da necessidade da alfabetização para promover a continuidade e para uma transição segura entre as etapas. Aponta que o sistema educacional tende a impor tempos, idades, séries e formas de ação.

Na dissertação *“O processo de formação de conceitos nas crianças de 4 a 6 anos de idade”*, Tartari (2019), ao tratar da transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, destaca que nesse período dão continuidade e consolidam as bases do desenvolvimento iniciada desde a entrada na Educação Básica. Neste sentido, o estudo tem como tema central a formação dos conceitos pelas crianças no início da escolarização e foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, fundamentada nas obras da Teoria Histórico-Cultural, tendo como principais referências os textos de L. S. Vygotsky e seus colaboradores. Como resultados, foi possível observar que a intervenção pedagógica pode abordar as experiências da criança em idade pré-escolar, na qual a compreensão dos fenômenos está no estágio dos pseudoconceitos. Porém, na organização sistemática das estratégias de ensino é necessário orientá-la a abstrair os atributos e propriedades essenciais dos fenômenos estudados, com o intuito de promover a internalização destes conhecimentos em forma de conceitos potenciais. Para finalizar, o trabalho ressalta que é necessário contemplar a brincadeira, por ser uma atividade guia da criança, tendo o docente um papel fundamental para a organização do ensino sistematizado.

Por fim, a dissertação de Oliveira (2019), intitulada *“Articulação entre educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência de formação em contexto do Colégio Mãe de Deus”*, destaca de forma mais explícita o papel do brincar na transição e, por isso, iremos apresentá-la com mais detalhes.

O trabalho teve como objetivo principal demonstrar a relevância da articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois é notório que se fala pouco sobre e a temática, ao mesmo tempo que ocorre a desvalorização das atividades relacionadas às



brincadeiras, à música, à dança, ao teatro e outras formas de expressão da criança, tanto em uma etapa, quanto na outra.

Essa falta de articulação entre as etapas levou ao seguinte questionamento: até que ponto a formação em contexto contribui para a mudança de concepção dos professores sobre a articulação entre Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Para responder essa questão foi usada a metodologia de pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e pesquisa de campo.


Os resultados da pesquisa demonstraram que embora a legislação garanta o direito à educação, esse direito ainda não está acessível a todas as crianças, principalmente quando se considera os quesitos: acesso, permanência e qualidade dos serviços prestados. E isso acontece porque existe, por exemplo, precariedade na formação dos professores, nas condições de trabalho e na atuação dos docentes. Daí a importância da valorização profissional em termos de salário, quadro de carreira e processo formativo. Por outro lado, os resultados deste estudo indicam que a proposição do curso de formação em contexto possibilitou aos participantes uma melhor compreensão da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. A vivência e a troca de experiências entre os professores contribuíram para práticas mais humanizadoras.

Com isso, podemos destacar a importância desse trabalho para ampliar a discussão aqui proposta, pois foi possível verificar a necessidade da articulação entre as etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, bem como da vivência e troca de experiências dos profissionais de educação envolvidos neste processo. A troca de ideias e reflexões sobre as concepções, bem como a troca de experiências e informações, podem ajudar na transição dessas etapas, pois contribui para evitar fragmentações e rupturas entre uma e outra, usando propostas mais sensíveis para acolher as crianças, respeitando o direito de cada uma vivenciar sua infância, por meio da manutenção de brincadeiras e valorização das atividades de expressão, interação e que façam uso das diferentes linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo partiu do questionamento acerca da temática: Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais e a importância do brincar no desenvolvimento da criança, ressaltando sua relevância no âmbito escolar atualmente, bem como sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem do educando.

O brincar é um dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento previstos na BNCC, ao lado do direito de conviver, participar, explorar, comunicar, conhecer-se. Dessa forma, a



aprendizagem está intimamente associada ao brincar na BNCC, que por sua vez destaca a necessidade de atenção sobre a “passagem” da Educação Infantil para os Anos Iniciais, no qual destaca que o equilíbrio entre fases e integração é necessário para o educando. Percebemos como a brincadeira é uma mediação pedagógica importante, que auxilia no desenvolvimento da criança, sendo necessário que o educador inclua no seu planejamento momentos de brincadeira, que irão proporcionar experiências e aprendizado.


Realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, bibliográfico, tendo como fonte de investigação as dissertações e teses publicadas de 2017 a 2021, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Escolhemos como objetivos analisar as concepções de brincar presentes na BNCC; identificar a discussão sobre a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental na BNCC e; investigar a brincadeira como mediação pedagógica importante para o desenvolvimento do educando.

A brincadeira é muito presente na vida das crianças e obtém uma importância pedagógica desde a Educação Infantil. É um momento de descobertas e torna-se um recurso importante para o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo da criança. Na BNCC podemos perceber a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança e que os eixos “cuidar e educar” já presentes nos documentos norteadores da Educação Básica são respeitados e continuam sendo utilizados.

Através dos documentos e estudos analisados verificamos a importância da atuação do pedagogo para que a transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais ocorra de forma planejada, com acolhimento das necessidades das crianças, garantindo a integração e continuidade dos processos de aprendizagens já iniciados, não deixando de lado o brincar e sua relevância na mediação do aprendizado do educando. Dessa forma, contribui para que não haja ruptura, mas continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, esse trabalho destacou que a BNCC aborda o assunto e que existem algumas pesquisas neste tema, porém, ainda é um tema que precisa ser mais debatido na formação inicial e continuada, ressaltando a articulação do direito de brincar como um direito de aprendizagem fundamental à criança.

Como uma proposta que destacamos para contribuir nesse sentido, algo que foi sendo elaborado ao longo das leituras para essa pesquisa, é a necessidade de registros escolares que ajudem o educador/pedagogo nesse momento da transição entre as primeiras etapas da Educação Básica. Todos os estudantes do Ensino Fundamental têm suas avaliações e



observações registradas em documentos oficiais, que ajudam a observar seu desenvolvimento e aprendizado. Algo que poderia ser proposto também para a Educação Infantil, indo além de uma lista de notas ou histórico escolar. Com base no portfólio que a família guarda como uma lembrança da Educação Infantil, a escola também poderia elaborar uma avaliação descritiva sobre a criança, incluindo seu desenvolvimento em todas as dimensões, que poderia ser entregue à escola do Ensino Fundamental, como uma forma de contribuir com a continuidade do trabalho. Dessa forma, a transição entre etapas poderia se tornar uma ponte, articulando mais a Educação Infantil e os Anos Iniciais, contribuindo para que a criança não chegue ao primeiro ano como uma “folha em branco”, sem informações importantes sobre seu processo de aprendizagem, mas sim com informações relevantes para os educadores que irão acompanhá-la nessa nova etapa. Nesse sentido, um documento dessa natureza poderia facilitar a transição para os anos iniciais, contribuindo com o planejamento e intervenção dos educadores, possibilitando conhecer melhor o educando e a escolha da abordagem.

Por fim, destaco que esse artigo foi escrito no contexto atual de pandemia devido a COVID-19 e nele outras perguntas surgiram: como pensar a transição de uma etapa a outra no Ensino Remoto? Quais os impactos para uma criança que fez a Educação Infantil com atividades não presenciais e irá iniciar o fundamental no ensino híbrido? São inquietações que registramos aqui como necessárias para pesquisas futuras.


REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**: Introdução. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 2006, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm acesso em 05 jun. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 06 jun. 2021.

BRENELLI, R. P. Espaço lúdico e diagnóstico em dificuldades de aprendizagem: contribuição do jogo de regras. In.: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P.; MARTINELLI, S. de C. (orgs.) **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, Vozes, 2001, pp. 167-189.



COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 27, n. 28, p. 37-47, 2019. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005. Acesso em: 10 mai. 2021.

FERNANDES, Nathana. **Interlocuções dialógicas pedagógicas entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental:** em busca da unidade de ação bilaquiana. Dissertação, Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação, 2017. Disponível em https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14811/DIS_PPGPPGE_2017_FERNANDES_NATHANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 25 mai. 2021.

GOEDERT, Lidiane. Mediação Pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, nº2, Edição Especial 2020.

MACHADO, Joceane. **O que há do outro lado? A gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais.** Dissertação. Santa Maria:UFSM, 2019. Disponível em https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19846/DIS_PPGPPGE_2019_MACHADO_JOCEANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 24 mai. 2021.

MARTINATI, Adriana Zampieri; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da "Faz de conta que as crianças já cresceram": o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Psicol. Esc. Educ.**, Ago. 2015, vol.19, nº 2, p.309-320. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00309.pdf> Acesso em: 19 mai. 2021.

MOYLÉS, J. R. (2006) **Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil.** Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre, Artmed Editora, 2006.


NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de and Castanheira, Maria Lúcia A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educ. Pesqui.**, Abr 2011, vol.37, no.1, p.121-140. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100008&lng=en&nrm=iso Acesso em: 19 mai. 2021.

OLIVEIRA, Maria Lopes de Sonara. **Articulação entre educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental:** uma experiência de formação em contexto do Colégio Mãe de Deus. Dissertação. Londrina: UEL, 2019. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000230693> Acesso em: 24 mai. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tamili Mardegan. **Os entrelugares educação infantil-ensino fundamental:** o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas? Dissertação, Vitória, Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo. 2018. Disponível em : file:///E:/Usu%C3%A1rioPC/Downloads/tese_12838_TAMILI%20MARDEGAN%20DA%20SILVA%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FINAL.pdf Acesso em: 26 mai. 2021

TARTARI, Fernanda Maeli. **O processo de formação de conceitos nas crianças de 4 a 6 anos de idade.** Dissertação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná Francisco Beltrão, 2019.



Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4482#preview-link0> Acesso em 25 mai. 2021.

ZANATTA, Joana. **Transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental:** uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. Dissertação, Chapecó, UFFS 2017. Disponível em <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1146/1/ZANATTA.pdf> Acesso em: 26 mai. 2021.



CAPÍTULO 10

AS CONCEPÇÕES DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)⁶

Maria Karolina Cavalheiro Heguedichi, Pedagoga, CEAD/UDESC
Roselaine Ripa, Doutora em Educação, CEAD/UDESC

RESUMO

O trabalho de conclusão aqui apresentado, busca realizar uma análise sobre a importância do brincar, bem como a sua conceitualização, com base nos documentos norteadores da Educação Infantil, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Teve como objetivos: identificar as concepções do brincar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC); analisar as publicações de autores e autoras que contribuem para compor a polissemia do brincar; e comparar as concepções de brincar nesses documentos norteadores da Educação Infantil à luz do referencial teórico estudado. A metodologia adotada foi a de pesquisa documental e bibliográfica. A pesquisa documental utilizou os documentos norteadores da Educação Infantil no contexto nacional e a pesquisa bibliográfica se debruçou sobre os autores que trouxeram contribuições a respeito do tema a ser desenvolvido. Nas conclusões foi possível compreender que apesar de consideráveis avanços nessa etapa da educação, ainda são necessárias longas discussões para a efetivação de uma educação integral, de qualidade, que priorize o brincar na Educação Infantil.


PALAVRAS-CHAVE: Brincar. Lúdico. Educação Infantil. Legislação.

INTRODUÇÃO

Já se passaram 25 anos desde que a Educação Infantil foi considerada a primeira etapa da Educação Básica. No entanto, ainda existem famílias e profissionais de outras áreas que não percebem sua importância pedagógica vinculada ao brincar, dando ênfase a uma instituição de Educação Infantil que ainda fica restrita ao cuidar, concebendo-a somente como forma de “passar o tempo”.

Sendo assim, para este trabalho aqui apresentado, considerar-se-á as discussões das concepções do brincar que perpassaram os diferentes documentos elaborados ao longo dessas

⁶ Artigo apresentado como TCC no Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina, no ano de 2021.



três décadas. Para isso, questionou-se: Quais as transformações que as concepções de brincar sofreram nos documentos norteadores da Educação Infantil a partir da LDB N° 9394/96?

É importante demarcar que a Educação Infantil só passou a ser considerada como parte da Educação Básica a partir da promulgação da LDB N° 9394/1996, na qual está previsto que é dever do Estado e da Família garantir a educação. No seu Artigo 4º, que trata dos deveres do Estado, consta a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 anos aos 17 anos de idade, sendo que a Educação Infantil deve ser oferecida gratuitamente até os 5 anos de idade, conforme nova redação com a Lei n° 12.796/2013.

Como consequência desta lei foram elaborados documentos norteadores para esta etapa da Educação Básica como, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, é importante que toda comunidade escolar tenha conhecimento acerca dos mesmos, para que possam compreender melhor qual a importância de cada etapa a ser desenvolvida pelas crianças e como elas devem ser oferecidas nos Centros de Educação Infantil (CEI).


Nesse sentido, esse trabalho busca retomar os documentos norteadores da Educação Infantil trazendo à tona as concepções do brincar presentes nos mesmos, para possibilitar um maior conhecimento aos familiares e profissionais da Educação e de outras áreas em relação às reflexões que o brincar nos proporciona ao longo de suas transformações.

Para a realização desse trabalho, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica e documental para retomar os documentos norteadores da Educação Infantil trazendo à tona as concepções do brincar presentes em cada um.

Nas seções a seguir, apresentaremos as discussões suscitadas.

OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RELAÇÕES COM O BRINCAR

No contexto brasileiro, nas últimas décadas, foram publicados importantes documentos orientadores da Educação e, em especial, da Educação Infantil, que revelam aspectos históricos, o contexto de criação e as necessidades apresentadas em cada época, sendo que uma leitura sistematizada permite a análise dos conceitos de criança, educação infantil e de brincar/brincadeira, o que é fundamental aos profissionais da Educação.



O processo histórico de construção dos documentos analisados inicia-se com a Lei de Diretrizes e Bases, que sofreu muitas reformulações desde a sua primeira publicação em 1961 e culmina na atual, homologada em 1996 e suas diversas alterações. Nessa parte do trabalho, apresenta-se o texto que dialoga sobre o RCNEI, publicado em três volumes, em 1998. Relatou-se também, sobre a homologação da Resolução N° 5 de 2009, que compreende as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Por fim, desenvolve-se sobre a organização da recente BNCC, homologada no final de 2017, trazendo importantes mudanças para a Educação Infantil.

No final do desenvolvimento da fundamentação teórica, com a contribuição de diferentes autores, explana-se sobre os principais avanços e críticas realizadas no desenvolvimento de cada documento aqui apresentado. Com base nessas contribuições, pode-se visualizar os desafios ainda enfrentados para que o brincar se efetive como uma prática que é essencial para o desenvolvimento infantil.


A LDB

Conforme Montalvão (2010), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi debatida durante 13 anos até que em 20 de dezembro de 1961, com o poder do presidente João Goulart, teve sua primeira versão publicada. Nesta versão, em seu Art. 2º, já se identifica a educação como direito de todos. Entretanto, ainda poderia ser ministrada em escolas ou no lar, sendo direito das famílias a escolha do gênero a ser desenvolvido.

Em seu Capítulo I, Art. 23º, destaca-se o oferecimento da educação pré-primária em maternais ou jardins-de-infância para menores de até 7 anos de idade. No Art. 24º estava previsto: “As empresas (sic) que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.” (BRASIL,1961)

Como a educação de crianças na faixa etária de até 7 anos de idade ainda era mais voltada para a dimensão do cuidado, justificada para que as mães pudessem trabalhar, não era somente dever do Estado o oferecimento dos maternais ou jardins-de-infância. Nesse período, as empresas também eram orientadas a cooperar no oferecimento das vagas para estas crianças, como uma forma de responsabilidade com as mães que estariam prestando serviços a eles (MONTALVÃO, 2010).

Segundo Bittar e Bittar (2012), na nova alteração da LDB em 1971, houve alterações referentes ao ensino de Primeiro e Segundo grau, que passaram a ter um fim mais



profissionalizante, mas não houve mudanças referentes a educação pré-primária. No entanto, com a Constituição de 1988, que chegou no final da ditadura militar e garantiu os direitos à saúde, à educação, à moradia e ao trabalho, professores começaram a pensar nas mudanças necessárias para a educação por meio de congressos e fóruns em universidades e escolas de Educação Básica (BELLINI, 2018).

Foram muitos anos de discussões até que uma nova LDB fosse finalmente publicada, em 20 de dezembro de 1996, exatamente 35 anos após a sua primeira edição. E logo em seu Título I, Art. 1º, a LDB Nº 9394/96 traz seu conceito de educação: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a educação não seria somente os atos decorrentes no interior das instituições de ensino, mas também seriam os aprendizados que ocorrem no convívio familiar, social, trabalho, dentre outros. Deste modo, a concepção de educação que norteia a nova LDB é aquela que acontece em qualquer situação vivenciada pelos indivíduos.


Por isso, no Art. 21 §1º, é demarcado que a LDB rege apenas a educação escolar desenvolvida em instituições próprias, sendo composta de: “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.”

É a partir dessa nova LDB que a Educação Infantil passa a ser considerada parte da Educação Básica e segundo o seu Artigo 29 “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). A Educação Básica também se torna gratuita e obrigatória dos 5 aos 17 anos de idade, e a Educação Infantil oferecida de forma gratuita até os 5 anos de idade, conforme alterações feitas na LDB pela Lei nº 12.796, de 2013.

Conforme determina o Art. 11, os municípios ficaram responsabilizados de oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, com carga horária mínima anual de 800 horas, divididas em, no mínimo, 200 dias de letivos. O atendimento das crianças é, no mínimo, de 4 horas diárias e, no máximo, 7 horas diárias.

Por fim, em seu Art. 26 fica expresso que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características



regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL,1996).

Com esta determinação foi necessário a criação de um documento que pudesse orientar os profissionais da Educação Infantil: o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), que iremos apresentar a seguir.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL


O RCNEI foi publicado em 1998, composto por: Volume 1 – Introdução; Volume 2 - Formação Pessoal e Social; e o Volume 3 – Conhecimento de mundo. O documento foi elaborado a partir de um amplo debate nacional que envolveu professores e profissionais que trabalhavam com crianças, trazendo contribuições por meio de experiências e reflexões (BRASIL, 1998). Desta forma, tem como objetivo orientar os profissionais da Educação Infantil sobre conteúdos, objetivos e orientações didáticas, auxiliando na elaboração de projetos educativos.

[...] este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. (BRASIL, 1998, p. 07).

No documento, destaca-se que a educação das crianças pequenas no Brasil e no mundo teve concepções divergentes no que diz respeito a sua finalidade. As creches e pré-escolas eram tratadas de forma assistencialistas, com o propósito de combater principalmente a pobreza. Por isso, o atendimento era pensado somente em termos de assistência, sem levar em conta as questões de igualdade e liberdade das crianças.

Com base no RCNEI (1998), para desenvolver uma concepção de Educação Infantil que não seja voltada apenas para o assistencialismo, foi preciso repensar as concepções de infância e educação. Com isso, consideraram como pressuposto a questão de que as crianças são seres completos e indivisíveis, sendo necessário promover seu desenvolvimento físico, emocional, afetivo, cognitivo e social.

Assim como outras concepções mudaram ao longo dos anos, a concepção de criança também foi se transformando, passando a ser considerada um sujeito que aprende conforme o meio social em que vive, aprendendo a conhecer a si e o mundo. No entanto, ainda existe muita desigualdade social, fazendo com que esta concepção seja alterada de acordo com sua cultura e local de moradia.



Neste viés, o RCNEI (1998) traz as concepções de cuidar e educar de forma integrada, uma vez que elas são consideradas indissociáveis das crianças pequenas ao longo de sua permanência nas creches e pré-escolas:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23).

Nesse sentido, para que o educar seja desenvolvido com qualidade, é preciso que a Educação Infantil leve em consideração o contexto social, ambiental e cultural no qual a criança está inserida e já traz conhecimentos adquiridos por meio das experiências.

Dessa forma, o cuidar na Educação Infantil, segundo o RCNEI (1998), adquirir a seguinte concepção:


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

Sendo algo inerente na vida do ser humano, a partir do RCNEI, o cuidar na Educação Infantil passou a levar em conta a atenção que é oferecida à criança, podendo compreender suas singularidades, identificando e respondendo suas necessidades e tomando interesse sobre os sentimentos que transmite.

Juntamente com essas concepções de cuidar e educar, é necessário compreender também a concepção de brincar, que conforme o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 23): “[...] é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.” Com isso, o brincar é colocado como ponto de partida para o desenvolvimento integral da criança.

No RCNEI, o brincar é apresentado como uma linguagem infantil que tem relação com a realidade. No entanto, a criança somente usa a realidade como um modelo para recriá-la com novos significados. Nesse sentido, a brincadeira é resultado de sua imaginação, que buscou transformar a realidade que foi vivenciada em uma imitação, que “[...] é resultado da capacidade de a criança observar e aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e de diferenciar-se. É entendida aqui como reconstrução interna e não meramente uma cópia ou repetição mecânica. (BRASIL, 1998, p. 21).

No ato do brincar, as crianças utilizam os gestos, sons, sentimentos, espaços e objetos, sendo uma oportunidade para o desenvolvimento integral da criança. Ao fazer a imitação,



compreendem que aquele momento não passa de uma brincadeira recriada pela sua própria imaginação.

É durante a brincadeira que as crianças colocam em prática os conceitos que aprenderam na sua vivência social, como por exemplo: uma criança pode saber como cuidar de um bebê durante a brincadeira, porque ela já presenciou alguém cuidando de um bebê na realidade. Então, desta maneira, ela vai recriar os conhecimentos que adquiriu quando observou determinada pessoa cuidar de um bebê. Sendo assim:

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. (BRASIL, 1998, p. 28).

Com base no RCNEI (BRASIL, 1998, p. 28), “o brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente”. Essas categorias seriam: o brincar de faz de conta ou com papéis, brincar com materiais de construção e brincar com regras. No entanto, o faz de conta seria base para o surgimento das outras categorias.


Ao brincar de faz-de-conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar “faz-de-conta” que é outro. (RCNEI, 1998, p.22).

Dessa forma, com o brincar de faz-de-conta, as crianças desenvolvem sua imaginação, recorrendo as suas experiências já vivenciadas na memória para que, por meio delas, seja possível recriar sua nova brincadeira. Elas também desenvolvem seus papéis de acordo com cada momento recriado ao brincar, podendo solucionar problemas, criar questionamentos e resolver situações desafiadoras. Dessa forma, mediante a estas várias formas de ser e pensar, tornam sua identidade mais abundante.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, homologada em 17 de dezembro de 2009 pela Resolução Nº 5 do Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, tem como principal objetivo apresentar as diretrizes que devem ser observadas na elaboração das propostas pedagógicas para a Educação Infantil das redes e estabelecimentos de ensino dessa etapa da Educação Básica.

No artigo 2º fica explícito sobre o que se trata o texto, ao abordar que “reúnem princípios, fundamentos e procedimentos [...], para orientar as políticas públicas na área e a



elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.” (BRASIL, 2009).


Com isso, as diretrizes foram elaboradas para o cumprimento do que já se estabelecia na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, de acordo com o artigo 8º, inciso IV, sobre a organização da Educação Nacional: fixa “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil [...], que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.” (BRASIL, 1996).

O texto traz diversas orientações sobre a organização do currículo e do espaço para o desenvolvimento da Educação Infantil. Ainda sobre o currículo, no artigo 3º, fica estabelecido que devem prevalecer a articulação dos saberes e experiências extraescolares “[...] que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009), promovendo dessa maneira o desenvolvimento integral da criança.

Com relação à abordagem das propostas pedagógicas, deve-se levar em consideração que a criança é um ser histórico, localizado em um tempo e espaço, um ser social de direitos e que através das interações e das relações estabelecidas compõe sua identidade coletiva e pessoal. Ou seja, produz cultura através da ação, “[...] brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade.” (BRASIL, 2009). A escola como um espaço coletivo deve propiciar a oportunidade de efetivação dessas ações para o desenvolvimento pleno das crianças, através da parceria com as famílias e da compreensão da importância da organização do espaço escolar.

O documento traz orientações importantes sobre a organização dessa etapa da Educação Básica. Ele estabelece que a Educação Infantil deve ser frequentada por crianças de 0 a 5 anos, sendo obrigatória para crianças de 4 e 5 anos. Além disso, destaca que crianças que completarem 6 anos até 31 de março do ano corrente, devem ser matriculados no Ensino Fundamental e estabelece que a frequência na Educação Infantil não deve ser critério para o ingresso na próxima etapa da Educação Básica. Além disso, prevê que a Educação Infantil deverá atender as crianças no período diurno, sendo em turno matutino, vespertino ou integral com, no mínimo 04 (quatro) e no máximo 07 (sete) horas diárias, cumprindo o mínimo estabelecido de 800 horas anuais.

No artigo 6º, as diretrizes estabeleceram princípios fundamentais - éticos, estéticos e políticos - que devem ser observados e permear a prática educativa na etapa da Educação



Infantil. Esses princípios foram estabelecidos a fim de orientar as práticas diárias das unidades de ensino, dada a importância da execução das diretrizes em relação a proposta pedagógica.

Sobre os princípios éticos, devem-se respeitar e subsidiar a prática “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.” (BRASIL, 2009). Nesse sentido, deve-se compreender a criança como um ser detentor de direitos, valorizando e fomentando suas produções e as manifestações de seus interesses, opiniões e curiosidades, ao mesmo tempo que estabelece por meio das brincadeiras a intencionalidade para o desenvolvimento de atitudes de respeito e de solidariedade.


Os princípios estéticos referem-se “[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.” (BRASIL, 2009). Nesse sentido, é importante que o professor, como mediador desse processo de formação, ofereça momentos que valorizem a interação e estimulem a criatividade, disponibilizando um espaço acolhedor, planejando momentos estimulantes e agradáveis, que convidem a criança a interagir efetivamente com grupo no qual está inserida, ampliando as possibilidades de participação e criação, através das brincadeiras e da convivência.

Já os princípios políticos abordam “dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.” (BRASIL, 2009). Nesse contexto, ao estabelecer esse princípio, é necessário que o professor da Educação Infantil faça da sala de aula um ambiente que promova o diálogo e crie contexto para a livre expressão dos sentimentos e ideais, que possibilite a compreensão das crianças com relação as vontades e o espaço ocupado pelo outro.

Para que esses princípios sejam possíveis na prática, é necessário compreender que a criança que frequenta a Educação Infantil é um ser em sua integralidade e indivisível em seus aspectos sociais, psicológicos, motor e cognitivo. É preciso adotar práticas que estejam em consonância com as diretrizes para garantir que o espaço escolar venha contribuir no desenvolvimento integral da criança. Como explicita o artigo 8º:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, baseada nas diretrizes, as propostas das instituições de Educação Infantil precisam, além de compreender a criança em sua totalidade, ofertar um espaço de acolhimento para comunidade escolar, estreitando os laços com a família. Também é necessário possibilitar



momentos de interação entre as crianças de idades diferentes e permitir que a criança se movimente e acesse diferentes espaços, compreendendo os limites da sua sala e a organização da escola.

As práticas pedagógicas das diretrizes estão fundamentadas em dois eixos: interações e brincadeiras. Com essas diretrizes estabelecidas, o documento traz pontos a serem considerados para a efetivação dos eixos norteadores, como por exemplo: promover o conhecimento do eu e do outro através das interações; oportunizar o contato com os diferentes tipos de linguagens, música, teatro e dança; e promover atividades que permitam o desenvolvimento da autonomia. Eixos que devem priorizar a interação e a brincadeira como pontos de partida, com a intencionalidade docente presente na prática.

Por fim, o texto em seu artigo 10º trata sobre a avaliação na Educação Infantil, que prioriza “a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano.” (BRASIL, 2009). Utilizar diversos tipos de registros, analisar a evolução das crianças e criar mecanismos para os pais acompanharem o desenvolvimento de seus filhos, faz parte do papel docente no processo avaliativo. Além disso, as diretrizes ajudam a compreender que a avaliação na Educação Infantil não tem cunho de promoção, estabelecendo a não reprovação nessa primeira etapa.


A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de ser um documento recente, é a concretização de um projeto antigo. Na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 210, já trazia a necessidade da construção de um documento que garantisse uma Base Curricular que unificasse as oportunidades de ensino. “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988).

A necessidade da elaboração dessa Base também tem indicação na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, no seu artigo 26, que frisava o que já havia sido colocado pela Constituição Federal:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

Em 2014, mais um grande passo da educação nacional foi dado, pois foi homologada a Lei 13.005, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), que traçou as 20 metas para



a Educação no decênio (2014-2024). Novamente, destaca-se no documento a necessidade de elaboração da Base. Ela é citada na Meta 1, 2, 3 e 7.

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;


[...] 3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

[...] 7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação Inter federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (BRASIL, 2014).

Além de todas essas fundamentações legais, a BNCC teve todo um percurso histórico que culminou em sua homologação em dezembro de 2017. Conforme o site Movimento Pela Base (2021), a BNCC começou a ser construída em 2015, após a formação de uma comissão. Tendo a primeira versão em mãos, em dezembro de 2015, as escolas receberam o texto para que todos os trabalhadores da educação contribuíssem e analisassem pontos que deveriam ser alterados e/ou suprimidos. Com todas as contribuições realizadas, técnicos reestruturaram e fizeram a segunda versão. É interessante observar que nesse meio tempo tivemos um grande marco político em nosso país, o impeachment da Presidenta Dilma, assumindo seu vice, Michel Temer. Com visões políticas distintas, isso se reflete na mudança do texto da Base, que tem sua terceira versão homologada no final de 2017.

Importante ressaltar que, até a segunda versão, os textos referentes a cada uma das etapas eram apresentados de forma concomitante. Com a Medida Provisória nº 746, que modifica a organização curricular do Ensino Médio, a terceira versão traz a construção das etapas separadamente. Por isso, temos a homologação do texto da Educação Infantil e Ensino Fundamental em dezembro de 2017 e do Ensino Médio em dezembro de 2018.

O texto da BNCC tem uma organização que facilita a consulta e o estudo conforme a etapa/área de interesse. A etapa da Educação Infantil se organiza de maneira diferente das outras etapas. Nela encontramos 6 (seis) direitos de aprendizagem que devem ser norteadores do trabalho docente no sentido de atingir o principal objetivo da Educação Infantil, que é garantir experiências que corroborem para a formação da construção da identidade e da subjetividade da criança. São direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos devem ser garantidos durante todo o processo da Educação Infantil.



Encontra-se também 5 (cinco) campos de experiências, que estão divididos em três faixas etárias (bebês de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

A BNCC traz em seu texto o conceito de criança e os eixos estruturantes já apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - as interações e as brincadeiras - juntamente com as competências gerais a serem desenvolvidas durante todas as etapas da Educação Básica, permitindo a elaboração dos direitos de aprendizagem.

Sobre o ato e a importância do brincar a BNCC ainda traz:


A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 37).

Pensar no processo ensino-aprendizagem dentro da Educação Infantil nas Instituições de Ensino nos remete ao cuidado e atenção que devemos ter com os direitos de todas as crianças, independente de classe social ou gênero, para serem inseridas igualmente na sociedade democrática, tendo sua infância desenvolvida com qualidade e formação integral.

Nesse sentido, é importante que o docente seja um mediador e esteja incumbido de garantir esses direitos, com o planejamento de ambientes de convivência e aprendizagens nas instituições de Educação Infantil, possibilitando às crianças vivenciar boas rotinas, uma jornada diária interessante, acolhedora e desafiadora através do brincar. É importante que, constantemente possam oferecê-los a possibilidade de explorar, empilhar, encaixar, encher, esvaziar, jogar ou amassar diferentes objetos, tendo ainda a convivência com valores e recursos que mesmo limitados, consideram o aluno como alguém curioso e ativo em suas decisões. (BRASIL, 2017).

Durante a brincadeira, ao terem possibilidade de escolhas do que querem fazer, do que querem brincar, com quem querem conversar e com a mediação e intencionalidade do professor, essas situações permitem o desenvolvimento integral da criança através do lúdico e da interatividade. Ao organizar os contextos e oportunidades, sem conduzir as crianças a resultados predeterminados, elas se desenvolvem autônomas e com poder de decisão do que podem fazer diante do que lhes acontece. Sobre o direito de brincar, a BNCC nos traz:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes 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. (BRASIL, 2017, p. 38).



Os profissionais da educação precisam entender que as crianças têm o direito de aprender e que o processo ocorre diariamente, na relação estabelecida em sala de aula e, também, fora dela. Capacitar os professores e demais profissionais da escola para que consigam construir os Projetos Político Pedagógicos, de forma crítica e participativa, é fundamental para o processo de aprendizagem da criança ocorra efetivamente.

Na Educação Infantil, os campos de experiências têm grande destaque, tendo cada qual os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento voltados para o processo de crescimento da criança que frequenta a escola. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental também é pensada para ocorrer de forma tranquila e sequencial, sendo o brincar um importante direito que deve ser mantido nessa transição, pois a criança não deixa de ser criança ao acessar o Ensino Fundamental.


AS CONCEPÇÕES DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DOS DOCUMENTOS NORTEADORES

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, é relativamente recente no contexto brasileiro e sofreu inúmeras mudanças e alterações em seus documentos norteadores como visto até aqui. Mas algo que sempre esteve presente em sua conceitualização, pela sociedade, é de ser um local onde as crianças ficam para que os responsáveis possam trabalhar, tendo o cuidado e o educar como princípios explícitos nos documentos norteadores.

Logo após a homologação de Lei de Diretrizes e Bases em 1996, que estabelecia a organização da educação nacional, em 1998, é publicado o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil que reúne objetivos, conteúdos e orientações didáticas. Como cita Silva (2020, p. 377) “Havemos de concordar que houve progressos na educação infantil brasileira, com a chegada do RCNEI, pois até então não existia nenhuma referência curricular que norteasse a práxis docente na educação infantil em todo o território nacional [...]”.

É importante frisar sobre o contexto histórico do magistério nesse período, pois, segundo Mello e Sudbrack (2018), a formação docente ainda tinha poucos fundamentos sobre o desenvolvimento infantil em seus aspectos filosóficos e psicológicos. É nessa lacuna que o RCNEI atua, ao orientar professores e diretores das unidades educacionais sobre a importância do desenvolvimento das crianças e da prática com intencionalidade na Educação Infantil, apesar de ainda se apresentar insuficiente, frente a realidade apresentada.

Quando se trata sobre o brincar, o RCNEI traz a importância da brincadeira na infância, porém pouco orienta sobre a relevância dessa prática com intencionalidade pelos docentes.



Destaca-se que o tema é tratado em apenas 02 (duas) páginas, de 3 (três) volumes. Ainda era preciso compreender que o brincar transcende o lúdico, o passatempo e as relações estabelecidas.

Ruiz e Dimitrovicht (2021) trazem questionamentos sobre o RCNEI, expondo a pouca discussão durante a construção desse documento, que apesar de não ter caráter normativo, ainda fundamenta muitas propostas pedagógicas da Educação Infantil. Frisam que a pressa em estabelecer essas diretrizes e fazer a distribuição impressa pelo país estava intimamente ligada às preocupações eleitorais, visto que era ano de eleição presidencial. Isso resulta em um documento com uma rasa fundamentação teórica e pouco construtiva no sentido de estabelecer a reflexão dos docentes.


Foi com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que estabelecemos, de fato, os princípios, fundamentos e procedimentos a serem adotados para a organização desta etapa do Ensino, num contexto que passa a ser obrigatória para crianças a partir de 4 (quatro) anos.

Com relação ao brincar, o texto apresenta a brincadeira como um eixo norteador da Educação Infantil, juntamente com as interações. As diretrizes representam um avanço com relação a organização da Educação Infantil frente às mudanças estabelecidas e a obrigatoriedade. Além disso, destaca a autonomia aos estabelecimentos de ensino, tal como aparece no art. 9º “Parágrafo único. As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências” (BRASIL, 2009). Porém, novamente torna-se branda e pouco reflete na prática diária da sala de aula.

Já a Base Nacional Comum Curricular propõe uma nova organização para a Educação Infantil. Enquanto o RCNEI se organiza em dois grupos (crianças de zero a três anos e dos três aos seis anos), a BNCC estabelece três faixas etárias (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem dentro dos campos de experiência.

O brincar é destacado na BNCC como um direito de aprendizagem, numa perspectiva de que

“[...] direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a



sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 37).

Nesse sentido, a BNCC mantém a prerrogativa estabelecida nas DCNEI, na qual a brincadeira e as interações são apresentadas como eixos norteadores. Nesse sentido, ao reafirmar a importância do brincar, atribui ao professor da Educação Infantil um papel importante nesse processo: “Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções”. (BRASIL, 2017, p.37).

Ao mesmo tempo que há mudanças apontadas na BNCC, há diversas críticas em relação a sua construção, pois o documento ignorou entidades representativas importantes da sociedade, como por exemplo o Fórum Nacional de Educação.

Silva (2020, p.385) destaca que:

Assim, ao reafirmar o conceito de criança a BNCC rompe com dois modos de educação: o assistencialista que desconsiderava a especificidade educativa das crianças dessa faixa etária e se restringia ao cuidar meramente (alimentar, limpar, deixar brincar, etc.) e o escolarizante, que se orienta, equivocadamente, por práticas do Ensino Fundamental.


É notório que, a partir da Constituição Federal de 1988, houve muitos avanços a serem considerados, porém há ainda necessidade de uma mudança com relação a visão da Educação Infantil, pois o cunho assistencialista ainda tende a se sobrepor sobre a preocupação do desenvolvimento infantil integral.

É necessário, também, compreender e problematizar os documentos que norteiam a Educação Infantil, principalmente em pontos como o brincar, que apesar de comprovadamente ser essencial para o desenvolvimento integral, ainda são poucos ou insuficientemente abordados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude de todos os levantamentos realizados, as análises e compreensão do contexto histórico envolto a construção dos documentos que norteiam a Educação Infantil nacional, foi possível compreender a importância que o brincar representa no desenvolvimento infantil, contribuindo para uma formação integral, que compreende os aspectos físicos, psicológicos, cognitivos e afetivos das crianças envolvidas nesse processo.

Os documentos analisados representam um grande avanço dessa etapa nas últimas três décadas. A Lei de Diretrizes e Bases ao compreender a Educação Infantil como uma etapa que tem como objetivo o desenvolvimento integral infantil, em parceria com a família, estabelece



um primeiro passo para a compreensão da importância dessa etapa, e inicia aí um processo de desvinculação da Educação Infantil com a função apenas assistencialista.

Ao analisar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, percebe-se que esse documento contribuiu muito para a construção de propostas pedagógicas, visto que, até então, não havia nenhuma referência norteadora para a Educação Infantil. Mas é importante frisar que, apesar de constituir-se em três volumes, apenas duas páginas destinam-se a conceitualização e a importância do brincar nessa etapa educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram publicadas em um momento que a Educação Infantil passa a ser obrigatória, estabelecendo práticas de organização e avaliação. Traz como eixo norteador a brincadeira e as interações, mas acaba deixando vagas conceitualizações que poderiam fortalecer essa etapa de ensino.

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular, em um contexto político conturbado, estabelece direitos de aprendizagem que contemplam o brincar. Também destaca o papel do educador e a importância da intencionalidade pedagógica e da observação na Educação Infantil como ferramentas que contribuem na formação integral das crianças.


A importância do brincar foi destacada durante toda a pesquisa e é inegável que tivemos avanços importantes, mas ainda é necessário que o debate seja realizado de maneira mais profunda, tanto no campo de políticas públicas, quanto de pesquisas acadêmicas. A Educação Infantil ainda sofre com a conceitualização pública de apenas ser um local seguro para as crianças enquanto suas famílias trabalham, perdendo nessa perspectiva sua principal contribuição: o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

BELLINI, Felipo. 1 Vídeo (14:19 min). LDB atualizada – Lei de diretrizes e bases da educação. **Publicado pelo canal Felipo Bellini**, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6cCvIrPEiWU>>. Acesso em: 10 abril 2021.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**: Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July - Dec., 2012. Doi: 10.4025/actascieduc.v34i2.17497. Disponível em: <<file:///E:/!!Meus%20Documentos/Downloads/17497-Texto%20do%20artigo-77862-1-10-20121114.pdf>>. Acesso em: 12 abril 2021.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:



<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 abril 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental (1998). **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI, V.1 - 2.** Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009.

TODOS PELA BASE. **Sobre a BNCC:** Linha do tempo. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/> Acesso em: 20 maio 2021.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. **Caminhos da Educação Infantil:** da Constituição de 1988 até a BNCC. Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas, SP. Vol. 5. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653416/19112> Acesso em: 28 maio 2021.

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Revista Mosaico**, V. 2, N. 3, p. 22 – 39. 2010. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/62786>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

RUIZ, Maria José Ferreira; DIMITROVICH, Ludmila. **Antecedentes da BNCC:** as

Políticas curriculares para a Educação infantil no Brasil. Revista Humanidades e Inovação v.8, n.34. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2284> Acesso em: 28 maio 2021.

SILVA, José Rogério da. Educação infantil: da constituição de 1988 a BNCC, avanços e entraves. **Educere - Revista da Educação**, v. 20, n. 2, p. 371-392, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/7711/3983> Acesso em: 27 maio 2021.



CAPÍTULO 11

EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS E TEMPOS DE SER CRIANÇA

Tuany Inoue Pontalti Ramos, Ma. em Educação

RESUMO

O presente estudo aborda as discussões sobre a Educação Infantil e tem como objetivo descrever o percurso histórico sobre o atendimento às crianças no Brasil, evidenciando as transformações sociais e o resultado destas sobre a infância e a criança. Buscamos também detalhar o processo de elaboração-criação das políticas para a educação infantil no Brasil, bem como ser criança e viver a infância nos espaços e tempos das Instituições de Educação Infantil. Se trata de uma discussão teórica, com uma abordagem qualitativa. Os aspectos teóricos e políticos sobre a Educação Infantil em seus espaços e tempos de ser criança estão organizados em três seções: História do atendimento a criança; o processo político e a legislação para a Educação Infantil no Brasil, as perspectivas e desafios atuais para a Educação Infantil. Consideramos que os espaços e tempos evidenciados na instituição infantil são oportunidades para as crianças aprenderem e serem elas mesmas, são momentos significativos para o processo do desenvolvimento educacional. Evidenciamos um currículo que seja contextualizado para que as crianças possam se desenvolver de forma integral, mantendo um diálogo numa perspectiva horizontal, contando com a participação ativa das crianças.


PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Instituições Educativas. Desafios.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo descrever o percurso histórico sobre o atendimento às crianças no Brasil, evidenciando as transformações sociais e o resultado destas sobre a infância e a criança. Buscamos também detalhar o processo de elaboração-criação das políticas para a educação infantil no Brasil, destacando os principais documentos que fizeram parte das conquistas do reconhecimento desta etapa do ensino.

Evidenciamos as perspectivas e desafios atuais para a educação infantil, enfatizando a educação das crianças pequenas e suas condições de vida. Abordamos o tema ser criança e viver a infância na educação infantil, destacando as culturas infantis e o brincar, bem como ocorre nos espaços da instituição infantil.

Nos apoiamos nos estudos dos documentos oficiais para a Educação infantil, criança e infância: LDB, ECA, BNCC. Percurso histórico do atendimento à criança: Perez; Passone (2010) e Nogueira (2016). Políticas públicas: Bittar; Silva e Motta (2003). Espaços e tempos para ser criança: Medel (2013); Palma (2017); Oliveira (2008); Zaikievicz (2017). Desafios



para a educação infantil: Campos (2012); Oliveira (2008); Zabalza (1998) e outros autores que contribuíram com este estudo.

Pretendemos assim com este capítulo traçar um panorama dos olhares para a criança e a infância ao longo das transformações sociais, envolvendo as instâncias do percurso histórico, da construção das políticas públicas, dos momentos que as crianças podem vivenciar a infância evidenciando os desafios para a Educação infantil.

CAMINHADA HISTÓRICA DO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS NO BRASIL

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1996 que estabelece em seu Artigo 29: “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Objetivamos com esta seção traçar um percurso histórico sobre o processo de atendimento às crianças no Brasil, pontuando os principais marcos legais e as transformações sociais com o passar dos anos.

Por este estudo descrever a infância enquanto categoria geracional e a criança como ator social sentimos a necessidade de descrever o percurso histórico do atendimento às crianças no Brasil, para evidenciar a historicidade do campo.

Compreendemos por meio dos estudos que havia durante muito tempo altas taxas de mortalidade, devido às condições de vida das crianças, no caso as crianças da sociedade feudal, já para as crianças da burguesia havia uma preocupação com cuidados e escolarização, a atenção dependia da classe social que elas pertenciam.

Ao analisarmos a história do atendimento às crianças percebemos que ao longo dessa trajetória na relação delas com a sociedade não eram consideradas como sujeitos de direitos. A infância não era visível e as crianças por muitos anos sofreram danos imensuráveis de diferentes esferas.

Para descrever o processo histórico do atendimento às crianças no Brasil nos apoiamos nos estudos de Perez; Passone (2010) e Nogueira (2016). Perez e Passone (2010) organizam o material em dois momentos de destaque das transformações da sociedade, o primeiro é subdividido em três percursos, totalizando cinco períodos, intitulados: institucionalização da

infância como objeto de controle do estado (1889-1985), primeiros passos: marcos legais e normatizações (1889-1930), o autoritarismo populista e o serviço de assistência ao menor (1930-1945), democracia populista (1945-1964), a ditadura militar e a fundação nacional do bem-estar do menor (1964-1985) e infância e adolescência: sujeitos de direitos e objeto de proteção do estado (1985-2006).

Nogueira (2016) organiza de forma descritiva esse percurso histórico em três momentos intitulados: o sentimento de infância no Brasil, histórico das políticas de atendimento à criança no Brasil e por último o subitem: a criança e a legislação brasileira, a constituição federal e o estatuto da criança e do adolescente.

No quadro a seguir apresentamos de forma sintetizada os períodos e os principais achados documentais sobre o atendimento às crianças no Brasil, articulando os apontamentos dos autores mencionados acima.

Quadro 1 - Processo histórico do atendimento às crianças no Brasil.

Período	Descobertas teóricas
Final do séc. XVIII e início do séc. XIX 1790-1801	-Descolamento do poder da igreja para o estado que passaria a regulamentar ações para a causa da infância. -Recrutamento infantil para trabalho nos navios.
Séc. XIX - 1801-1900	-Roda dos expostos e recrutamento destas crianças. -Fase higienista: novo sentido para a infância (agora questão social), descobertas articulando infância e saúde (fim do século em questão).
Séc. XX - 1901-2000	-Atendimento à infância (medicina, justiça e assistência pública), atenção e controle por parte do estado. - Fim da roda dos expostos. -Fase filantrópica com intenção de cuidar do corpo da criança. -Criação do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef.
1920	1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância – Debate sobre a proteção social dos menores abandonados.
1923	Declaração dos direitos das crianças.
1924	Juízo Privativo dos menores abandonados e delinquentes.
1927	Decreto nº 17.343/A, determinava medidas para acabar com o comportamento delinquente, voltado para a internação.
1930-1940	Organização das primeiras políticas sociais com atenção à família e à infância de caráter assistencialista. A criação do Departamento Nacional da Criança – DNC, Serviço de Assistência ao Menor – SAM – Legião Brasileira de Assistência – LBA marcou essa época.
1942	Legião Brasileira de Assistência- pressupostos articulado ao DNC.


1943	Decreto n. 6.026 – documento com medidas a seguir para o caso de menores delinquentes.
1944	Redefinição do SAM. Assistência às famílias trabalhadoras e prevalece o internamento como recurso para os menores, marcando o termo “criança sem infância”.
1946	Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN, aprovada em 1961.
1948	9º Congresso Panamericano da Criança, discussões sobre os direitos do “menor”.
1953	-Ministério da saúde em continuidade à assistência à infância. Criação do Ministério da Educação e Cultura. -A infância se caracterizou pela prática “assistencialista, higienistas e repressivas”.
1956	Declaração Universal dos Direitos da Criança- A infância e a criança são valorizadas, entre os direitos estabelecidos a infância foi vista como espaço social e a criança como pessoa em desenvolvimento.
1988 - 1996	Constituição Federal que desencadeou as demais leis: Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal n. 8.069/90); a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda (Lei Federal n. 8.242/91); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei Federal n. 9.394/96).

Fonte: Elaboração própria baseada em Perez; Passone (2010) e Nogueira (2016).

Podemos evidenciar com base nas informações do quadro 4 que o atendimento às crianças esteve por muitos anos voltado para uma prática assistencialista, com ações de sobrevivência. Devido aos altos índices de abandono e/ou ao fato do número das famílias trabalhadoras aumentarem, as crianças ficavam muito tempo sozinhas e isso resultou na criação de um sistema que culpabilizava os “menores abandonados e delinquentes”, com medidas repressivas, por acreditarem que as crianças de rua poderiam trazer um risco para a sociedade.

Sob este olhar, o período foi marcado pelo termo “criança sem infância”, o que nos chama atenção devido a vários fatores, um deles é a restrição cultural, uma “infância” que as crianças não podiam vivenciar, experienciar, fantasiar e ressignificar os seus espaços sociais, sem considerar os seus direitos básicos.

Percebemos que houve o avanço na construção da valorização da infância e da criança, promovendo reconhecimento sobre seus direitos e os documentos mencionados no quadro 1



foram significativamente importantes para o atendimento às crianças no Brasil, mas reconhecemos que ainda há muito que se fazer para que essas políticas sejam efetivamente materializadas.

Neste sentido, estamos em luta por uma sociedade que considera a criança sujeitos sociais, protagonistas de sua trajetória de vida, com seus direitos efetivamente cumpridos, independentemente da classe social a qual pertencem e que todas as pessoas defendam esta causa.

O processo político e a legislação para a educação infantil no Brasil

Nesta parte discutiremos o processo de criação das políticas para a educação infantil no Brasil, destacando os principais documentos e movimentos sociais que contribuíram para tal tarefa.

Bittar; Silva e Motta (2003) ao estudar a política para Educação Infantil, descrevem que foi reconhecida a partir da Constituição Brasileira de 1988, quando a criança de zero a seis anos foi inserida como “sujeito de direitos”. A Lei n.5692/71 foi a primeira a incluir no Art. 19 os cuidados com a criança menor de sete anos para receberem educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições.

De acordo com Campos (2012) em 1990, países de todo o mundo se reuniram em Jomtien para referendar o compromisso global de “Educação para Todos”, firmando o preceito de “educação ao longo da vida”, desde então a educação das crianças pequenas tem sido foco de atenções.

Em 1994, formulou-se a Política Nacional para a Educação Infantil que estabeleceu diretrizes pedagógicas para o trabalho com crianças de zero a seis anos. Dentre esses documentos legais que embasaram a educação das crianças destacamos o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA de 1990 voltados para garantir entre outros, o direito à educação das crianças. De acordo com o ECA, o cap. IV, Art. 53 assegura:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:


I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (BRASIL, Lei 8.069/1990).



Desta forma, o ECA resguarda o processo educacional da criança e do Adolescente, garantindo os seus direitos.

De acordo com Bittar; Silva e Motta (2003) em 1999, por intermédio da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd, os Fóruns Estaduais de Educação Infantil do Brasil se reuniram para criar o MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, voltado para pressionar os órgãos públicos no que se refere a defesa dos direitos das crianças e os recursos financeiros destinados a elas. Atrelado aos movimentos sociais para os direitos das crianças no Brasil citamos a Organização Mundial para a Educação Pré-escolar – OMEP, que teve uma contribuição, efetiva desde 1953.

Em continuidade as políticas para a Educação Infantil no Brasil é importante destacar as contribuições da LDB, Lei n. 9394/96 referenciada no início deste capítulo. De acordo com a seção II, Art. 30. A educação infantil será oferecida em:


- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
 - II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade
- Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
 - II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
 - III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
 - IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
 - V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, Lei 9.394/1996).

Logo, os aspectos legais voltados para a obrigatoriedade na Educação Infantil são evidenciados pela LDB 9394/96 e nos artigos 30 e 31 descritos acima podemos entender quais são eles.

Como parte da trajetória histórica das políticas públicas para a Educação Infantil temos os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, mas não discutiremos neste estudo.

Seguindo, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, Resolução n. 05 de 17/12/2009, que consideramos o documento de maior relevância para a educação infantil. Decorrente da LDB, ressalta a educação infantil como primeira etapa da educação básica, incluindo as crianças de 0 a 5 anos como sujeitos de direitos.

Para Mello; Sudbrack (2018, p. 9):



[...] as DCNEI também são resultados de um contexto educacional marcado por pressões, tanto da sociedade civil, quanto de profissionais da educação e dos setores políticos e econômicos. Trazem concepções de infância, currículo, criança, proposta pedagógica, desenvolvimento, aprendizagem e brincadeira, bem como, aspectos que orientam a prática.

Acreditamos que as DCNEI é o documento que aborda de forma mais abrangente as temáticas que fazem parte da educação infantil, relacionando os aspectos teóricos com os práticos.


O próximo documento que foi implantado foi o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 - regulamentado pela Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. O documento aborda 20 metas para melhor qualificar a Educação Básica e devem ser executadas até o ano de 2024. Destacamos a meta 1 que trata da universalização do ensino na Educação Infantil para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e amplia a oferta de Educação Infantil em creches até o ano de 2016, destacamos que foi uma meta não cumprida.

Como documento mais recente destacamos a Base Nacional Comum Curricular - BNCC para a Educação Infantil homologada em 20/12/2017 que descreve conhecimentos essenciais que vão desde a educação infantil até o ensino médio. Para Mello; Sudbrack (2018, p. 11): “a BNCC “supõe” autonomia para as redes de ensino e para as instituições escolares (públicas e privadas) construírem os próprios currículos, de acordo com os contextos, características dos alunos, realidades e necessidades, decidindo prioridades, porém, tais propostas devem estar adequadas às estabelecidas pela própria Base”.

De certa forma os currículos não precisariam ficar engessados e poderiam adequar as propostas da BNCC ao seu contexto social, assim teríamos um direcionamento na elaboração das matrizes curriculares de cada instituição atrelada a uma base comum em relação às outras instituições.

Neste sentido, o espaço da Educação Infantil deve proporcionar diferentes experiências para as crianças, dessa forma, por meio do brincar elas estarão aprendendo os conhecimentos de mundo.

Por meio das discussões sobre o brincar e as brincadeiras pensamos na organização dos espaços que a instituição de educação infantil tem reservado às crianças. De acordo com Palma (2017, p. 206): “ainda que a instituição escolar tenha se tornado o espaço por excelência para a convivência da criança com seus pares, a inserção de suas práticas lúdicas – produzidas neste contexto ou advindas de outros cenários, como a casa, a rua ou o parque – parece não se fazer sem contradições”.



Para Zaikievicz (2017, p. 121-122) “é preciso utilizar os diversos espaços institucionais, tornando a prática educativa diversificada, observando as preferências das crianças e lhes oferecendo mais possibilidades de desenvolvimento, de experimentações e de ressignificações do espaço educativo”. Isso evidencia o compromisso da instituição em ter espaços que contribuem para a aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, promover um tempo de qualidade para que essa aprendizagem seja efetivada.


Nos espaços da instituição educativa, “para as crianças, é fundamental a presença da natureza, a fim de que possam, descobri-la, explorá-la, se aventurarem nela”. (OLIVEIRA, 2008, p. 285). Nesta perspectiva, a relação com a natureza é fundamental e necessária para as crianças usufruírem de uma prática lúdica de qualidade.

Evidenciando os espaços e tempos para ser criança na Educação Infantil colocamos em discussão a sala de aula que se configura como um ambiente voltado para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Este espaço precisa ser organizado para promover conhecimento de maneira prazerosa e que as crianças não sejam inibidas a se expressarem e o professor trabalhando sempre com uma escuta sensível. Para Medel (2013, p. 11): “a sala de aula constitui um ambiente educativo relevante, pois é lá que as crianças se encontram diariamente e compartilham suas experiências de aprendizagem, e aprendem”.

Além de todos os cuidados voltados para a estrutura dos espaços da instituição de Educação Infantil, bem como a sala de aula, considerando a intenção pedagógica, este ambiente precisa ter significado para as crianças, elas precisam querer estar ali e com suas necessidades atendidas, isso facilitará a aprendizagem (MEDEL, 2013).

Para Medel (2013, p.41): “o desenvolvimento de experiências educativas não deve restringir-se à sala de aula; o educador [...] deverá decidir o planejamento, se o ambiente dentro ou fora da escola oferece as melhores possibilidades para enriquecer as experiências de aprendizagem e favorecer a mediação destas”. Acreditamos que o brincar também possa ocorrer dentro da sala de aula, considerando que o professor elabore uma proposta coerente com as demandas infantis.

Zaikievicz (2017, p. 58) diz que “a Educação Infantil precisa ser o elo de interação entre as crianças e o mundo”, e neste sentido, promover experiências diversificadas para que as crianças possam interpretar o mundo à sua volta, conseqüentemente, aprendendo e adquirindo conhecimento, vão servir de base para uma aprendizagem significativa.



Para que sejam cumpridas todas as propostas que abordamos desde o início do capítulo, é necessário que a instituição de Educação Infantil elabore um currículo que proporcione a troca, a criação, imaginação e recriação das experiências de mundo de cada criança. Logo, surge a:

[...] necessidade dos professores conhecerem e se apropriarem de teorias e pesquisas que tematizem a criança como ator social produtor de cultura, para que com isso concepções acerca das crianças sejam ampliadas e modificadas contribuindo para práticas pedagógicas menos adultocêntricas, pautadas pela escuta e por um olhar que acolha as culturas infantis (URRUTIA, 2016, p.77).

Consideramos que os espaços e tempos evidenciados na instituição infantil são oportunidades para as crianças aprenderem e serem elas mesmas, são momentos significativos para o processo do desenvolvimento educacional.

Desafios para a educação infantil

Zabalza (1998) já destacava que os desafios para a Educação Infantil nos próximos anos seriam pautados no desenvolvimento institucional da escola, novo conceito de criança pequena, organização do currículo e renovação profissional dos professores.


Neste processo de mudança, as dimensões evidenciadas por Zabalza (1998) possuem diferente peso. A escola voltada para a formação da identidade própria, o currículo voltado a um “projeto formativo integrado” e os professores passariam a desenvolver os aspectos que tangem o currículo de forma contextualizada e integrada com as demais áreas.

No desafio do conceito sobre a criança pequena, evidenciamos a “criança competente” (ZABALZA, 1998, p. 20), logo o trabalho desenvolvido na educação infantil deve potencializar as competências que as crianças possuem. Neste aspecto, as experiências extra-curriculares podem nortear os professores na elaboração das propostas a serem desenvolvidas com estas crianças e este se configura um enorme desafio de atrelar constantemente o contexto das crianças ao currículo.

Concordamos com Mello; Sudbrack (2018, p. 7) quando apontam que a:

Educação Infantil apresenta significativa relevância para o desenvolvimento integral da criança, porém, na prática, observamos que muitos gestores, educadores e pesquisadores estão mais preocupados com o Ensino Fundamental, com a elevação dos índices de alfabetização e com a diminuição do fracasso escolar, esquecendo-se que o desenvolvimento educacional humano começa desde o nascimento e muito mais a partir do momento em que frequenta as instituições de Educação Infantil.

Neste sentido, podemos destacar a didatização das atividades que deveriam ser lúdicas para as crianças, o ensino na Educação Infantil tem-se voltado para uma antecipação ao Ensino Fundamental, as atividades são trabalhadas pensando, na maioria das vezes em leitura, escrita



e conteúdos matemáticos. Destacamos conforme os estudos de Oliveira (2008) as questões sobre “sujeito-criança” e “sujeito-aluno”, sendo a infância centrada no “sujeito-aluno”.

Nos estudos de Oliveira (2008) a autora aborda a análise dos desenhos que as crianças fizeram, relatando a sala de aula com cadeiras enfileiradas e fazendo atividades. Se destaca, a ansiedade das crianças em ir brincar no parque nos momentos que estavam sentadas realizando as atividades.


Nesta perspectiva, chamamos a atenção para uma discussão que se faz presente em relação à aprendizagem das crianças na Educação Infantil, se é realizada por meio de práticas lúdicas ou pela pré-alfabetização. Sabemos que o brincar promove uma aprendizagem significativa, por trabalhar o currículo da Educação Infantil de forma contextualizada com as experiências das crianças, mas as instituições de ensino preocupadas com os processos de leitura e escrita deixam as crianças “lotadas” de tarefas e o tempo para brincar fica curto. Isso resulta em um enorme desafio para os dias atuais, há uma barreira a ser rompida, a necessidade das instituições em reavaliarem as propostas pedagógicas em função das crianças e de suas infâncias.

Com os desafios descritos acima mencionamos um que merece maior destaque: considerar a criança como ator social, principalmente no interior da instituição de Educação Infantil, pois esta se configura uma etapa significativa na vida das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos iniciais do presente estudo, que corroboram com o percurso histórico sobre o atendimento às crianças no Brasil, evidenciando as transformações sociais e o resultado destas sobre a infância e a criança. O processo de elaboração-criação das políticas para a educação infantil no Brasil, bem como ser criança e viver a infância nos espaços e tempos das Instituições de Educação Infantil. Acreditamos ter alcançado uma considerável explanação dos assuntos que nos propusemos a discutir, pois inicialmente abordamos o percurso histórico no item 2, apresentando um quadro que traça uma linha do tempo sobre o atendimento às crianças no Brasil. No item 2.1, discutimos sobre o processo de criação das políticas para a educação infantil no Brasil, destacando os principais documentos e movimentos sociais que contribuíram para tal tarefa e no item 2.2 trazemos os desafios para a Educação Infantil.

Diante das discussões que apresentamos, consideramos que as propostas pedagógicas precisam ser desenvolvidas mediante a escuta das vozes das crianças, permitir que elas compartilhem suas sugestões e experiências. Evidenciamos um currículo que seja



contextualizado para que as crianças possam se desenvolver de forma integral, mantendo um diálogo numa perspectiva horizontal, contando com a participação ativa das crianças.

REFERÊNCIAS

BITTAR, Mariluce; SILVA, Jória Pessoa de Oliveira; MOTTA, Maria Cecília Amendola da. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: RUSSEFF, Ivan; BITTAR, Mariluce. (Orgs.). **Educação Infantil: política, formação e prática docente**. Campo Grande: UCDB, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9394 de 20 de dez. de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas. 2009.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 de julho de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2021.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Acesso em: 10 de julho de 2021.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.


CAMPOS, Roselane Fatima. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de A. Criando um ambiente adequado e acolhedor. In: **Educação Infantil: da construção do ambiente às práticas pedagógicas**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de A. Outros ambientes educativos dentro da escola. In: **Educação Infantil: da construção do ambiente às práticas pedagógicas**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da Educação Infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP v.5 1-21. 2018.

NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha. O surgimento do sentimento de infância no Brasil e o cuidado com as crianças. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 16 - n. 3 - Itajaí, set-dez. 2016.



OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

PALMA, Míriam Stock. Representações das crianças sobre o brincar na escola. **Revista Portuguesa de Educação**, 30(2), pp. 203-221. 2017.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 649-673, maio/ago. 2010.

URRUTIA, Keila de Oliveira. **“Professora eu tenho uma coisa pra falar”**: as culturas infantis em um contexto institucional da educação infantil. Santa Maria-RS. 2016.

ZABALZA, Miguel A.; tradução: Beatriz Affonso Neves. Os desafios que a Educação Infantil deve enfrentar nos próximos anos. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAİKIEVICZ, Ana Paula. **A educação infantil e seu cotidiano: ouvindo o que dizem as crianças da pré-escola sobre a instituição educativa**. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.



CAPÍTULO 12

O DESENHO INFANTIL E SUA POTENCIALIDADE NA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Wesley Baptista, Doutorando em Educação, PPGSS-USF/SP.
Professor na Faculdade XV de Agosto

RESUMO


O presente trabalho investiga as potencialidades do desenho infantil como instrumento de avaliação psicopedagógica clínica, elucidando suas fases de desenvolvimento, a partir da obra de Luquet (1969) e as características que permeiam este processo, pontuando suas contribuições para uma possível análise das estruturas cognitivas da criança, a organização e elaboração de seu pensamento, bem como o seu processo de elaboração de vínculo com o outro, consigo mesma e com o meio ao qual esta inserida na relação com o processo de aprendizagem, tomando o desenho como passível de representação da originalidade do pensamento infantil, capaz de expressar na composição de seus traços, uma comunicação simbólica do desenvolvimento do sujeito como um todo, desvinculando a ideia de uso dos testes projetivos somente para fins de análise psicológica.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho infantil; Avaliação psicopedagógica; Teste projetivo; Pensamento infantil.

INTRODUÇÃO

Os primeiros estudos sobre o desenho infantil datam do final do século XIX, tendo desde então perpassado pelo interesse científico e investigação de diversas áreas do conhecimento, tais como a Psicologia, Psicanálise, Pedagogia, Sociologia, Estética, apresentando grandes contribuições sobre o grafismo infantil, de acordo com suas especificidades e interesses. Porém, deste grande arcabouço, formado por estas diversas áreas, muitos trabalhos tiveram como cerne o interesse pela interpretação do desenho infantil na perspectiva psicológica ou psicanalítica, mal sendo abordadas outras perspectivas de estudo (MÉREDIEU, 2006).

Entretanto, o desenho é capaz de revelar muito mais do que só a personalidade e questões emocionais da criança, objetos de preocupação das áreas em destaque, bem sabemos que o desenho constitui-se como uma das primeiras expressões utilizadas pela criança, e que por meio dele podemos realizar uma leitura das relações perceptivas e sensoriais do mundo ao qual ela está inserida, nos mostrando como ela o entende e interage com ele, visto que ao desenhar a criança primeiramente realiza uma representação mental para posteriormente realizar uma representação gráfica, e a partir desta representação gráfica a criança se comunica



com o mundo revelando não só a evolução pictórica, mas também a evolução de seu desenvolvimento intelectual, pois ambos evoluem de forma paralela (RODRIGUES, 1976), assim, somos levados a inferir sua importância para a Psicopedagogia, área de estudos que tem como questão a aprendizagem humana na relação aprendizagem e não-aprendizagem (GRIZ, 2009).

Destarte, distinguimos como objetivo neste trabalho refletir sobre o desenho infantil na perspectiva psicopedagógica, mais precisamente em sua vertente Clínica, apontando-o como um importante instrumento para a avaliação psicopedagógica, no intuito de se analisar as características da estrutura da inteligência da criança, a organização e elaboração de seu pensamento, bem como seu processo de socialização com o meio ao qual esta inserida e sua relação com a aprendizagem.


Para tanto, apresentaremos as etapas evolutivas do grafismo infantil, tomando como referência Luquet (1969) e posteriormente os aportes teóricos que ratificam a importância do desenho para a avaliação psicopedagógica.

DESENHO E ORIGINALIDADE DO PENSAMENTO INFANTIL

Historicamente o abandono da percepção da criança como um adulto em miniatura foi progressivo, tendo seu início nas décadas finais do século XIX a partir das contribuições de Rousseau para a pedagogia, apontando a infância como uma fase com características próprias e específicas, culminando na distinção do desenvolvimento das etapas do grafismo infantil, sendo estas ideias fortalecidas em seguida pelas contribuições da Psicologia. (MÈREDIEU, 2006).

Mèredieu (2006) destaca que a partir destas novas concepções teóricas o desenho começa a ser estudado e a ganhar espaço na área clínica, sendo utilizado primeiramente como testes de inteligência em crianças, para avaliar a maturação intelectual, tomando sua utilização como um instrumento de análise passível de pontuar vestígios de deficiências mentais e debilidades e, posteriormente, como teste de personalidade, visto seu potencial de projeção das fantasias, conflitos, distúrbios, sentimentos e emoções da criança, representados de forma simbólica no grafismo.

Ferreira (2011) ao descrever o Desenho da Figura Humana (DFH) aponta seu surgimento como teste de medida cognitiva para avaliação da inteligência, assevera que a partir de sua disseminação e popularização passa a ser objeto de estudo de pesquisadores que vêm contribuir para sua ampliação como instrumento projetivo para avaliação da personalidade,




indicador emocional, indicador de ansiedade, indicador de conflitos psicosexuais dentre outras possibilidades.

Nesta mesma perspectiva do desenho como instrumentos avaliativo Mèredieu (2006), faz referência a Freud que no início da psicanálise utilizou uma única vez do desenho no tratamento psicanalítico, no caso do menino Hans. Contudo, na psicanálise infantil teve maior contribuição de Mélaïne Klein, que a partir de sua teoria do jogo deu lugar ao desenho no tratamento psicanalítico, visto sua capacidade expressiva e comunicativa do universo infantil. Mèredieu (2006) apresenta, também, Sophie Morgenstern que em 1929, na França, utiliza desenho para o tratamento psicanalítico de uma criança, de nove anos, com mutismo neurótico, alcançando a partir desse instrumento a gênese do distúrbio, uma angústia de castração.

Na abordagem psicológica John N. Buck em 1948 a partir de seus estudos clínicos e experimentais, elabora um dos testes gráficos projetivos mais conhecidos e utilizados por psicólogos na avaliação da personalidade, (regulamentado para a avaliação psicológica no Brasil, pelo Conselho Federal de Psicologia - CFP), o teste House-Tree-Person (HTP) ou Casa-Árvore-Pessoa (BORSA, 2010), que se utiliza do desenho destes três elementos de forma sequencial na relação com um protocolo de inquérito posterior ao desenho para análise e compreensão das relações de interação pessoal do sujeito com o meio e os aspectos de sua personalidade (BUCK, 2003).

Voltando-nos ao grafismo infantil na perspectiva de avaliação cognitiva, pontuamos as contribuições de Luquet (1969) que ao abordar o desenvolvimento gráfico infantil, define-os em etapas, de acordo com suas características estéticas que obedecem à uma série de particularidades subordinadas ao desenvolvimento da inteligência do sujeito, bem como nos apoiamos nas contribuições de Piaget, que influenciado pela obra de Luquet, organiza em fases o desenho infantil, de acordo com as características próprias de cada faixa etária e estágio do desenvolvimento, alicerçada na ideia de que o desenho está inscrito entre o jogo simbólico e a representação da imagem mental, visto o desenho ser a consequência gráfica de uma condição primária que é a representação mental (MANTOVANI DE ASSIS, 2013).

Ademais, podemos pontuar o quanto estes estudos têm contribuído para a Psicologia do Desenvolvimento Infantil, e conseqüentemente para a Psicopedagogia não somente em relação à análise e interpretação do desenho infantil, mas, também, em relação à percepção da originalidade do pensamento infantil, que possui estruturas distintas, não arbitrárias, que nos permite avaliar seu desenvolvimento. Para tanto, o conhecimento das características do



pensamento infantil em cada estágio e as fases que seu grafismo percorre são de suma importância, para uma boa utilização do desenho na avaliação psicopedagógica.

AS FASES DO GRAFISMO INFANTIL SEGUNDO LUQUET


Muitos autores buscaram classificar em fases ou etapas o desenho infantil, a partir de suas características gráficas, dentre eles podemos citar Luquet (1969), Piaget (1975) e Lowenfeld (1977), porém para delimitar as ideias de nosso artigo buscaremos apontar as contribuições de Luquet.

O Filósofo e Etnógrafo, George Henri Luquet (1876-1965), foi um dos pioneiros no estudo do desenho infantil no início do século XX, o qual buscou apresentar em seu livro “O desenho infantil”, publicado pela primeira vez em 1927, o que, como e quais as intenções da criança ao desenhar, bem como as fases que sucedem neste ato, a partir de seu desenvolvimento sem, contudo, buscar propositalmente uma visão analítica que abordasse o “carácter, do nível mental ou dos problemas familiares e escolares das crianças” (LUQUET, 1969, p. 6), apesar da grande influência da psicologia na época em relação aos estudos sobre o grafismo infantil. Jacques Depuilly na introdução do livro, destaca a relevância do trabalho de Luquet e assevera que este se justifica por si mesmo, não buscando estar a serviço de uma ou outra disciplina, mas no intuito apresentar uma ação própria da criança, que é seu desenho.

Luquet (1969) define o desenho como um conjunto de linhas e traços, que se desvela em um conjunto de formas, que tem por intenção do desenhador, a reprodução de um objeto real, mesmo que sua semelhança não seja obtida, ou a intenção do simples prazer que a ação lhe proporciona visualmente. Sua teoria aponta ainda que a intenção da criança ao grafar esta intimamente ligada à associação de ideias, tendo seu repertório gráfico estimulado pelo meio ao qual está inserida.

Para o autor o desenho passa por quatro fases, tendo elas uma característica fundamental, o realismo, que para Luquet é concebido como a busca da criança em representar o objeto grafado da forma mais real e exata possível. Mesmo que haja “imperfeições”, “falhas”, “defeitos” neste desenho ele estará inscrito no realismo, pois o que importa não é a reprodução estética fiel do objeto, mas a intenção expressa pelo desenhador.

A primeira fase chamada *Realismo Fortuito* inicia-se por volta dos dois anos de idade prosseguindo até por volta dos três anos e meio. A criança primeiramente emprega traços, rabiscos, com movimentos desordenados, sem a intenção de representar algo, sua produção



corresponde a um desenho involuntário realizado manualmente pelo prazer da ação motora e pelo prazer de deixar marcas sobre uma superfície, sem que haja uma interpretação figurativa.

Progressivamente o grafismo evolui para uma produção sem intenção representativa que após sua realização recebe uma interpretação fortuita influenciada pelo que a criança conhece, até que o que era involuntário passa a ter uma intenção, uma ação voluntária a partir da percepção análoga que a criança realiza entre seus traços e um objeto real, passando este a possuir intenção representativa e interpretação figurativa.


O *Realismo Falhado*, também conhecido como incapacidade sintética é a segunda fase do desenho que se inicia por volta dos três anos e meio de idade prosseguindo até por volta dos quatro anos e meio. Neste estágio a criança tem a intenção realista do desenho, porém é impedida por sua inaptidão motora, pelo tempo limitado e descontinuidade de sua atenção.

A criança preocupa-se em representar cada objeto de uma forma diferenciada, porém ainda não estabelece relações entre a parte e o todo da composição gráfica. Seu desenho apresenta “falhas” na proporção, distância, tangência, inclusão, transparência, relações topográficas e projetivas. Com isso seus desenhos apresentam elementos disjuntos com parte de uma mesma figura representados fora dela; negligencia, exagera ou omite pormenores do desenho segundo o grau de importância dado a ela sem, contudo, sua omissão representar falta de consciência sobre o elemento, mas, característica do tempo limitado da atenção infantil.

Mantovani de Assis (2013) ressalta que os modelos da figura humana concebidos durante o Realismo falhado são os badamecos girinos, que são representados por uma cabeça de onde partem as extensões filiformes que formam seus membros, com a ausência do tronco.

Tendo início aos quatro anos e meio e se estendendo até oito, nove anos de idade, temos o *Realismo Intelectual*, terceira fase do grafismo infantil, na qual a criança está a superar a incapacidade sintética, seu desenho, sobrevivendo do conhecimento intelectual a respeito do objeto e a partir de um modelo interno concebido, busca representar e colocar em evidência, as características dos elementos grafados da forma mais fiel e completa, sendo reproduzidos até mesmo elementos invisíveis ao ponto de vista grafado, partes que não são limitadas por um contorno ou elementos abstratos advindos da criação de sua mente ou como Luquet aponta do “espírito do desenhador” (LUQUET, 1969, p. 160).

Deslumbrando alcançar este propósito a criança utiliza processos espontâneos que permitem a ela grafar cada objeto de forma “exemplar”, ou seja, com “o maior número, senão a totalidade dos elementos essenciais do objeto representado.” (LUQUET, 1969, p. 164). Dentre



estes processos espontâneos temos: a) a descontinuidade, o mais simples, que é a evidência de detalhes integrados ou ocultos do desenho, assemelhando-se a incapacidade sintética; b) a transparência que é a representação das partes ocultas de um objeto, como se fosse possível vê-las; c) a planificação que corresponde à projeção das faces do objeto, como se observados em vista superior, em planta baixa, representadas em um mesmo alinhamento; d) o rebatimento, utilizado principalmente nos suportes dos objetos (pés de pessoas ou animais e rodas), consiste em rebater estes elementos para cada lado do corpo ou objeto desenhado, como que unidos por um eixo; e) mudança de ponto de vista, que corresponde à utilização de todos os processos anteriores em um mesmo desenho, a fim de colocar em evidência o maior número possível de características.

Nesta fase a criança apresenta, também, o uso da legenda como um elemento que integra o desenho, sendo para ela uma característica indispensável para que haja uma compreensão do que se quis representar.

O *Realismo Visual*, característico do desenho adulto, corresponde à última fase do desenho, inicia-se por volta dos oito, nove anos de idade, com a renúncia progressiva do realismo intelectual e o desejo de se representar o que visualmente é percebido. A exemplaridade é abandonada e os processos são substituídos por formas mais aperfeiçoadas e sintéticas de representação, gradativamente a transparência é suplantada pela opacidade, que garante o ocultamento dos elementos invisíveis, a planificação é ultrapassada pela sobreposição, o rebatimento e a mudança de ponto de vista são superados pelo aprimoramento da perspectiva, mantendo um ponto de vista apenas e tem início a coordenação das relações projetivas e euclidianas.

Como foi apresentado, a partir das fases de desenvolvimento do desenho é possível observar marcas da originalidade do pensamento infantil, características, habilidades e comportamentos que correspondem a idades específicas, porém sem serem determinantes, o que nos permite em uma ação psicopedagógica avaliativa, a partir de instrumentos próprios, observar e refletir sobre o desenvolvimento da criança, analisando a partir de seu desenho a coerência existente entre fase do desenvolvimento e idade cronológica. Esta ação recebe contribuição também da psicologia genética de Jean Piaget, que separou por estágios o desenvolvimento cognitivo, que por sua vez possui características análogas ao desenvolvimento gráfico infantil de Luquet.



CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO PARA A AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Na avaliação psicopedagógica o desenho corresponde a um aporte de grande valor, pois além da instrumentalidade lúdica que este possui, permite acompanhar o desenvolvimento cognitivo da criança em relação à organização e elaboração do pensamento, bem como avaliar as conjunturas emocionais e afetivas que o sujeito estabelece no meio ao qual esta inserido e como elas interferem positivamente ou negativamente no processo de aprendizagem.


A comunicação simbólica do sujeito apresentada no desenho é uma das principais características que devem ser alvo de atenção do psicopedagogo em sua análise, pois como aponta Fortuny (1995) e Luquet (1969) no desenho da criança é possível aferir a percepção que ela possui sobre dada realidade, visto seu desenho reproduzir suas experiências e seus conceitos sobre o objeto e meio que a cerca, Piaget (1975) corrobora esta afirmação postulando que o conhecimento da criança é uma elaboração resultante da interação dela com o mundo físico e cultural.

Desta forma o desenho trará sempre, de uma forma inconsciente, a representação conceitual interna do sujeito sobre o objeto ou situação vivida, percebida, sendo possível assim observar em suas reproduções gráficas os aspectos deste processo simbólico.

Uma vez que a criança ainda está em processo de desenvolvimento cognitivo e emocional, e conseqüentemente nem sempre consegue ou quer verbalizar de forma clara o que lhe ocorre internamente, a avaliação pelo desenho se faz uma ferramenta de grande valia, visto que “defesas estereotipadas são aplicadas com mais dificuldade nas projeções grafomotoras do que nas verbais” (MARTINS, 1969, p. 20).

Martins (1969) defende ainda que a utilização de técnicas projetivas não verbais é vantajosa na avaliação de crianças, uma vez que permite refletir seus conflitos de forma espontânea, além do desenho reduzir ao mínimo a ameaça de uma avaliação, e garantir uma relação que facilita o exame clínico, entre examinador e examinando, bem como o estímulo de “interesse, conforto e confiança” entre eles (BUCK, 2003, p. 2).

Com o desenho é possível com mais facilidade, levar o sujeito à verbalização (MARTINS, 1969; SILVA, 2013), sendo esta uma ação de suma importância para análise avaliativa, pois a partir dos relatos sobre o desenho a criança oferece informações necessárias para sua compreensão, pois os símbolos grafados “ganham significado quando vistos a partir do contexto em que se encontram, quem os desenhou” (RABELLO, 2013, p. 62), permitindo uma ação mais dinâmica e interativa.



Todavia, tanto a verbalização quanto o silenciamento frente ao desenho pode desempenhar um foco de análise por parte do examinador, pois como defende Paín (1985) o relato ou a ausência dele apresenta a forma como a criança veicula e elabora sua emoção, de forma harmoniosa e coerente ou incongruente que demonstra o que o sujeito ignora. Sendo possível ao psicopedagogo avaliar possíveis comprometimentos afetivos-emocionais que venham a interferir no processo de aprendizagem.


Como foi apresentado é possível, por meio do desenho, uma variedade de possibilidades na avaliação psicopedagógica. No que se refere aos vínculos latentes do sujeito Visca (2005), defende que utilizado como técnica projetiva na práxis psicopedagógica, o desenho atua na investigação de três grandes vínculos estabelecidos pelo sujeito com a aprendizagem, sendo eles, o escolar, o familiar e consigo mesmo, assim como as circunstâncias em que é operacionalizada a construção destes vínculos, assim como os níveis referentes ao grau de consciência (consciente, pré-consciente, inconsciente) que constituem os vínculos de aprendizagem.

Existem diversas provas projetivas⁷ que podem ser utilizadas no atendimento psicopedagógico, dentre os quais destacamos três: “Par Educativo”, “Família Educativa” e “Desenho Livre”.

O “Par Educativo” (VISCA, 2015; SAMPAIO, 2014; SCICCHITANO, 2013) ou “Pareja Educativa” (CHAMAT, 2004), tem por objetivo a análise do vínculo escolar, da relação que o sujeito possui com a aprendizagem, as circunstâncias em que ocorre e a qualidade deste vínculo, podendo ser ausente, parcial ou efetivo, revelado no relato oral e na representação do desenho de uma pessoa que ensina e outra que aprende em uma situação de aprendizagem. A análise recorre na confluência desta relação ensinante e aprendente com o objeto do conhecimento.

A “Família Educativa” (VISCA, 2015; SAMPAIO, 2014; CHAMAT, 2004) permite avaliar o vínculo que o sujeito possui de aprendizagem com a família, como um todo e com

⁷ Tomando como referência Visca (2015) temos: a) Vínculos escolares – Par educativo, Eu com os meus colegas, A planta da sala de aula; b) Vínculos familiares – A planta da minha casa, Os quatro momentos de um dia, Família Educativa; c) Vínculos consigo mesmo – O desenho em episódios, O dia do meu aniversário, Em minhas férias, Fazendo o que mais gosto.



cada membro dela, bem como o estilo de aprendizagem praticado neste contexto. Com este teste projetivo é possível perceber como se dá a relação familiar e outros fatores inerentes a ela que possam contribuir para uma melhor análise das causas da dificuldade de aprendizagem do sujeito, pois a forma como a família interage na aprendizagem exerce grande influência sobre aquele que está sendo avaliado.

Por último destaque o “Desenho Livre” (CHAMAT, 2004), que complementa outras técnicas projetivas utilizadas, ele analisa, se o desenho corresponde à fase gráfica equivalente a idade, se há adequação dos traços e formas e relações afetivas presentes. Auxiliado pelo relato, oral ou escrito da composição gráfica se constitui como recurso de análise para fatores como, erros ortográficos, coerência narrativa, tipo de escrita, dificuldades na leitura e escrita, fase da escrita, correspondência significativa, significado, permitindo elucidar conteúdos manifestos ou latentes no sujeito.


Chamat (2004) e Sampaio (2014) defendem ainda que durante a ação gráfica da criança na avaliação com testes projetivos, faz-se necessário a atenção a outros fatores que permitam a uma análise mais apurada dos aspectos cognitivos, afetivos e motores, tais como: se há recusa a desenhar ou escrever, a postura corporal, a composição da cena, ritmo de trabalho, motricidade fina, uso da borracha; assim como aspectos observáveis após o término do desenho: tamanho dos personagens, posição do desenho na folha, título, relato da cena retratada e tantos outros aspectos possíveis de serem observados.

Estes elementos interpretativos auxiliam a análise dos instrumentos projetivos, porém devem ser utilizados a alcançar somente os fins ao qual se destinam, psicopedagógicos, caso seja percebida a necessidade de uma atuação específica, exógenas a essa prática, no campo emocional, deve-se direcionar o encaminhamento a um psicólogo.

Como apontado anteriormente são inúmeros os testes projetivos, passíveis de uso na psicopedagogia, e de igual proporção suas contribuições para a avaliação psicopedagógica, cada qual com suas especificidades e características, cabendo ao profissional que irá aplicar, analisar e selecionar os testes (SCICCHITANO, 2013) da forma que melhor atender as necessidades observadas na criança, que está sendo atendida, sem que haja a necessidade de se aplicar todos os testes (VISCA, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenhar, uma atividade tão simples e espontânea, mas capaz de refletir aspectos deveras importantes do desenvolvimento humano e, em destaque neste trabalho, do



desenvolvimento infantil sendo, por isso, objeto de estudo de várias áreas do conhecimento e utilizado como teste projetivo para diversas finalidades, devido sua fácil aplicação e sua potencialidade em tornar manifesto aquilo que é latente.

Foi possível a partir da abordagem apresentada, validar o desenho em cada etapa de sua evolução (realismo fortuito, realismo falhado, realismo intelectual e realismo visual), como produção simbólica expressiva do pensamento infantil, capaz de representar sua forma de ver e entender o meio que acerca, buscando concebe-lo a partir das estruturas cognitivas presentes em cada fase do desenvolvimento, bem como possíveis conflitos e dissonâncias que podem ocorrer no decorrer deste processo. O que por sua vez, na prática psicopedagógica clínica tende a contribuir para uma boa avaliação e diagnóstico das dificuldades de aprendizagem e dos vínculos estabelecidos pela criança, podendo apontar suas possíveis causas endógenas e exógenas.


Apesar de sua grande contribuição na avaliação psicopedagógica, o desenho não deve ser utilizado como único instrumento avaliativo, mas em paridade com outros instrumentos de avaliação psicopedagógica e os que se fizerem necessários de acordo com a hipótese diagnóstica da demanda inicial.

Tendo em vista os aspectos apresentados, concluímos e confirmamos o potencial comunicativo que o desenho apresenta, deixando então de ser visto somente como teste de personalidade ou uma produção lúdica aleatória da criança, mas como uma produção comunicativa, simbólica capaz de exprimir a originalidade do pensamento infantil, a construção e desenvolvimento de sua inteligência, sua forma de relação com o meio ao qual esta inserida e as pessoas que fazem parte dele, seu desenvolvimento neuropsicomotor, ou seja, abrangendo o sujeito como um todo, de forma biopsicossocial, contribuindo de forma profusa e validando desta forma, sua utilização na avaliação e diagnóstico psicopedagógico.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcia Siqueira de. **Psicopedagogia Clínica: Manual de aplicação prática para diagnóstico de distúrbios do aprendizado.** São Paulo: Póluss Editorial, 1998.

BORSA, Juliane Callegaro. CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DO TESTE DA CASA-ÁRVORE-PESSOA - HTP. **Aval. psicol.**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, abr. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000100017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 jul. 2021.



BUCK, John N. **H – T – P: casa-árvore-pessoa: técnica projetiva de desenho: manual de guia e interpretação.** São Paulo: Vetor, 2003.

CHAMAT, Leila S. J. **Técnicas de diagnóstico psicopedagógico: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista.** São Paulo: Vetor, 2004.

FERREIRA, Gisele Vieira. **Teste projetivo do desenho da figura humana: estudo da fidedignidade entre avaliadores.** Dissertação (Mestrado) – Fac.de Psicologia, PUCRS. Porto Alegre, 2011.

FORTUNY, J. **O desenho como expressão do pensamento.** Tradução Lia Leme Zaia. In: Anais do XII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Campinas: FE-UNICAMP, 1995.

GRIZ, Maria das Graças Sobral. **Psicopedagogia: um conhecimento em contínuo processo de construção.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte: um guia para os pais.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil.** Porto: Civilização, 1969.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. Função semiótica ou simbólica: Imitação - jogo simbólico – desenho - imagem mental - linguagem. In: ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de; ASSIS, Mucio Camargo de. (Org.) **PROEPRE: fundamentos teóricos da educação infantil.** Campinas: Book Editora, 2013. p. 151-190.

MARTINS, Dinah. **O teste do desenho como instrumento do diagnóstico da personalidade.** Rio de Janeiro: Vozes, 1969.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil.** São Paulo: Cultrix, 2006.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Porto Alegre: Artemed, 1985.


PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

SAMPAIO, Simaia. **Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SCICCHITANO, Rosa M. J. Testes projetivos psicopedagógicos – par educativo e os quatro momentos de um dia. In: SCICCHITANO, Rosa M. J; CASTANHO, Marisa I. S. **Avaliação Psicopedagógica: recursos para a prática.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013. p. 113-128.



SILVA, Galeára M. de F. Desenho-estória: uma contribuição de Walter Trinca para a Psicopedagogia. In: SCICCHITANO, Rosa M. J; CASTANHO, Marisa I. S. **Avaliação Psicopedagógica**: recursos para a prática. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013. p. 101-111.

VISCA, J. **Técnicas projetivas pedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação**. Ciudad Autónoma Buenos Aires: Visca&Visca Ediciones, 2015.



CAPÍTULO 13

DOI: 10.47402/ed.ep.c202175010516

AS FUNÇÕES EXECUTIVAS COM CRIANÇAS COM TDAH NA ESCOLA

Maria das Graças de Lacerda Diniz, Especialista em Educação Inclusiva com Ênfase no AEE. Professora do Ensino Fundamental, Prefeitura Municipal de Curral Velho-PB
Antonio Manoel da Silva Filho, Doutorando em Engenharia Agrícola, UFCG. Professor de Metodologia da Pesquisa Científica, UNIFIP

Rozenilda de Sousa Queiroz Bernardo, Especialista em Práticas de Ensino da Educação Infantil e Fundamental. Professor de Educação Infantil, Prefeitura Municipal de Itaporanga-PB

Juliana Agostinho dos Santos, Especialista em Práticas de Ensino, Prefeitura Municipal de Igaracy-PB

Cícera Liliana Leite Pereira, Especialista em Língua, Linguística e Literatura. Professora do Ensino Fundamental Séries Finais, Prefeitura Municipal de Curral Velho-PB

Josefa Andreino de Sousa, Especialista em Educação Inclusiva com Ênfase no AEE. Professora de Acompanhamento Pedagógico e Reforço Escolar, Espaço Pedagógico “É Hora de Aprender”

RESUMO


O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade cujos sintomas causam imensas dificuldades na vida pessoal e interpessoal e compromete sua vida com reflexos diretos no contexto escolar, causando problemas na aprendizagem. Fatores genéticos, traços biológicos e sociais pertencem ao desenvolvimento do transtorno. O presente artigo faz uma verificação dos procedimentos voltados à mudança do comportamento aprimorado na terapia cognitiva comportamental e quer servir de apoio ao trabalho terapêutico com pacientes portadores do transtorno. Estas verificações objetivam instrumentalizar o paciente ao confronto dos conflitos desenvolvendo algumas funções importantes como o planejamento, a atenção e a resolução de problemas relacionados às funções executivas que se mostram frágeis em pacientes que apresentam déficits intencionais. Na aplicação de literatura especializada que há a aplicação dessas verificações propõe ganhos no desenvolvimento das funções executivas.

PALAVRAS-CHAVE: Déficit de atenção. Funções executivas. Transtorno.

INTRODUÇÃO

O professor enfrenta em sala diversos desafios durante o desenvolvimento da aula com a presença de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Estes alunos com essa limitação devem ser sempre motivados com dinâmicas que tenham linguagem simples e objetiva para que o aluno entenda o conteúdo repassado.

Nesse momento é importante que o professor use de estratégia para chamar a atenção, como, por exemplo, mudar o tom de voz e desde o início do ano é preciso que sejam



estabelecidas regras, pois, as crianças que possuem esse tipo de deficiência têm dificuldade em entender e praticar os acordos feitos em sala de aula.

A escola tem papel fundamental ajudando o professor na retirada de dúvidas e motivando-o a vencer os desafios enfrentados diariamente estimulando no cuidado em preservar o gosto do aluno pelos estudos, com isso, é muito importante entender que a criança com TDAH precisa se sentir segura no ambiente escolar e com menos distração possível.

O diagnóstico em crianças com essa deficiência se justifica através de problemas com dificuldade de aprendizado, comportamento, educação familiar, déficit de atenção e hiperatividade. No entanto faz-se importante compreender que não lhe pode ser concedido tal diagnose pelo fato da criança apresentar somente comportamento agressivo ou falta de atenção, no entanto, precisa passar por uma avaliação médica.


No processo de construção do diagnóstico do aluno com deficiência além de serem observados sintomas típicos como a desatenção e a hiperatividade que ficam evidenciadas no seu comportamento. O TDAH é caracterizado pela presença de seis ou mais sintomas de desatenção e/ou seis ou mais sintomas de hiperatividade/impulsividade (APA, 2014). Com isso faz-se necessário acompanhar o desenvolvimento da criança com déficit de atenção em todos os seus aspectos.

Portanto, este trabalho tem como objetivo desenvolver as estratégias que despertem o aprendizado em crianças com deficiências de hiperatividade. Especificamente objetivou-se também compreender as limitações de crianças com TDHA e fornecer atividades lúdicas que promovam a socialização; estabelecer uma relação de confiança e equilíbrio entre professor-colegas-criança com deficiência intelectual; descobrir o grau de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual nas diversas áreas do conhecimento, incluindo o emocional e o cognitivo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE NA INFÂNCIA E SUAS CARACTERÍSTICAS CLÍNICAS

Segundo Barkley *et al.* (2008) o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH, surgiu no século XX, como o primeiro transtorno psiquiátrico a ser diagnosticado e tratado em crianças. O transtorno do déficit de atenção/Hiperatividade é um transtorno de causas genéticas que aparece em infância e acompanha o indivíduo por toda sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietação e impulsividade.



Segundo Gáttas (2014) a prevalência maior em meninos do que em meninas se dá em função dos sistemas de hiperatividade e impulsividade. Este transtorno tem um grande impacto na vida familiar, escolar e social da criança. Os meninos tendem a ter dificuldades de relacionamento mais do que as meninas, mas todos são desatentos e tem problemas em obedecer a regras e limites são impulsivos, inquietos e tem dificuldade em avaliar seu próprio comportamento.

SINTOMATOLOGIA E DIAGNÓSTICO

De acordo com os autores Benczik (2010) e Ribeiro (2013), os sintomas de TDAH podem permanecer até a idade adulta, causando prejuízos educacionais e interpessoais, por isso torna-se importante a identificação precoce de pacientes e um tratamento adequado. O TDAH na infância se associa a dificuldade na escola com as demais crianças, pais e professores, sempre apresentando os principais sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade.

Segundo a OMS (1993) o TDAH é amplamente estudado no âmbito científico, reconhecido na Classificação Estatística Internacional de Doenças e problemas relacionada à saúde – CID-10, da Organização Mundial da Saúde. O TDAH é reconhecido por vários países e pela organização mundial da saúde em alguns países como nos Estados Unidos portadores de TDAH são protegidos pela lei quando receberem tratamento diferenciado na escola. A criança com deficiência deve ser motivada com dinâmica e uma linguagem simples que desperte interesse para que ele possa compreender o conteúdo.


Segundo Benczik, 2010:

A característica principal de Déficit de Atenção/Hiperatividade é a falta de atenção a detalhes, comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou durante outras atividades, tem dificuldade de manter a atenção em tarefas e atividades lúdicas, não escuta quando lhe dirigem palavras, não seguem instruções e não termina deveres de casa é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade mais frequente do que aquele observado em crianças de mesma idade e fase de desenvolvimento.

TRATAMENTO

De acordo com o DSM-S Manual Diagnóstico e Estatístico de transtorno mental (APA, 2014), o TDAH é caracterizado por vários sintomas de desatenção, hiperatividade, impulsividade. Este transtorno apresenta um comportamento agitado desatento que leva a criança a ter dificuldade de entender o que pode ser feito e o que pode e não pode.

Em geral é preciso que a criança apresente seis ou mais sintomas por mais de 6 meses antes de ser feito o diagnóstico. Já em adulto e adolescente (com mais de 17 anos), é preciso apresentar apenas cinco destes sintomas. Vários sintomas de desatenção ou



hiperatividade/impulsividade estavam presentes antes dos 12 anos de idade e em mais de dois ambientes, como a casa, a escola, trabalho com amigos.

Conforme Benczik *et al.* (2010) há fortes indícios e aceitação na literatura especializada de que as causas do TDAH são majoritárias e estejam relacionadas a alterações neuroquímicas, provavelmente de origem genética com a contribuição de fatores ambientais ao seu desenvolvimento. O tratamento precoce do TDAH é o “ponto-chave” para que a vida daqueles que têm o transtorno seja mais saudável, produtiva e com mais qualidade. Por isso é imprescindível que os sintomas sejam logo identificados e tratados corretamente.

Segundo Teixeira (2013) o tratamento de crianças e adolescentes com TDAH é multidisciplinar, ou seja, se baseia na intervenção com profissionais de várias áreas, como os da área médica de saúde mental e pedagógica. E deve envolver a família, a escola para ajudar nos conhecimentos necessários do cotidiano da criança.


O PACIENTE TDAH NO CONTEXTO SOCIAL

Segundo Ribeiro (2013) Uma avaliação detalhada do paciente, de sua família, do ambiente e a aplicação do tratamento adequado podem proporcionar ao paciente um desenvolvimento global positivo muito mais do que apenas o controle dos seus sintomas. O TDAH na infância associa a dificuldades na escola e no relacionamento com crianças, pais e professores os meninos tendem a ter mais sintomas de hiperatividades do que as meninas crianças e adolescentes com TDAH podem apresentar mais problemas de comportamento, como por exemplo, dificuldades com regras e limites.

METODOLOGIA

Este artigo teve como delineamento metodológico a pesquisa bibliográfica, estruturada a partir de uma revisão da literatura. Esta consiste em um mapeamento do atual estado de conhecimentos produzidos sobre determinado tema (CRESWELL, 2010).

A revisão de literatura cumpre alguns propósitos, os quais são: compartilhar com leitores os resultados de estudos relacionados; relacionar o estudo proposto a um diálogo maior e contínuo na literatura, promovendo a possibilidade de se preencher as lacunas e ampliar estudos anteriores, além de viabilizar uma estrutura para o estabelecimento da relevância dos estudos anteriores. Para tanto, objetivaram investigar a relação da família, escola em crianças com TDAH.



A referida pesquisa se enquadra como descritiva, ou seja, exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

Segundo a abordagem da pesquisa o referente estudo se classifica como qualitativo, ou seja, não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. (GOLDENBERG, 1997).

Quanto aos procedimentos, a pesquisa se classifica como bibliográfica, ou seja, é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites (FONSECA, 2002).


RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Binczik, (2010); Carvalho e Souza (2014) diante das recentes pesquisas as estratégias psicoterápicas que mostram os melhores resultados para o controle dos sintomas do TDAH são intervenções baseadas na terapia cognitiva comportamental e reforçam que elas são tão efetivas quanto o uso de medicação e, quando associadas ao tratamento medicamentoso, apresentam resultados ainda melhores de modo que tais terapias permitam até a redução do uso desses medicamentos.

Bunge, Gomer e Mondil (2012) afirmam que as técnicas de mudança de comportamento são viáveis para o trabalho terapêutico e oportunizam ganhos concretos principalmente em crianças que apresentam TDAH, elas podem apresentar déficits na adaptabilidade, na tolerância à frustração os quais seriam dificuldades nas funções executivas, na regulação das emoções, nas habilidades de processamento verbal e mais habilidades sociais.

Para Diomond (2012) as funções executivas envolvem 3 grandes eixos como: a minoria operacional com a função de minimizar as informações e trabalhar mentalmente com elas; o controle inibitório que é importante para controlar o comportamento diante de impulsos e emoções, e a flexibilidade cognitiva que está relacionada a capacidade de encontrar novas formas de pensar. A partir desses eixos são construídas outras habilidades como: o raciocínio, a capacidade de resolver problemas e o planejamento. Elas são essenciais no trabalho, na amizade, na saúde física, mental e para o sucesso em todas essas áreas principalmente o sucesso na escola.

Para Diamond (2012) estes aspectos podem ser observados nas modificações de comportamento baseados na terapia cognitiva comportamental e conseqüentemente, auxiliam no desenvolvimento das funções executivas. Ressalta ainda que os programas que terão mais



sucesso no desenvolvimento das funções executivas são aquelas que criam desafios e trazem alegria e orgulho para as crianças dando a sensação de inclusão e integração social. O uso dessas técnicas é importante para o treinamento das funções executivas para dar oportunidade às crianças se igualarem às demais.

Conforme Benczik (2010) é importante que se realize a psicoeducação com a criança e com o seu meio social. É fundamental que ela compreenda o porquê de apresentar dificuldades de atenção e impulsividade e outros problemas que a levam a fracassar frente as expectativas do ambiente, mas é preciso reforçar a criança que ela não deve usar o transtorno para justificar todos os seus comportamentos.

Limites e valores são bem-vindos e contribuem positivamente para a adequação da criança ao seu meio se trabalhados adequadamente pela família e pela escola. A família é responsável pelas técnicas aprendidas pelas crianças para que ela possa efetivar mudanças em seu cotidiano.


CONSIDERAÇÕES FINAIS

O comportamento das crianças nos primeiros anos de vida é marcado por traços de impulsividade no decorrer do seu desenvolvimento, elas se tornam capazes de planejar as suas ações e identificando erros conseguem atingir os objetivos, fazer um planejamento e lidar com as frustrações resultantes de suas ações.

Ao longo do desenvolvimento das funções executivas vão amadurecendo e são responsáveis pela capacidade de autorregulação no indivíduo especialmente em situações novas como a aprendizagem escolar, mas esse processo não acontece naturalmente com crianças portadoras do TDAH, por isso que as técnicas da terapia cognitiva comportamental atuam diretamente no exercício dessas ações, os processos inibitórios treinam o indivíduo a desenvolver flexíveis a desempenhar tarefas de planejamento e o exercício da tolerância à frustração e assim controla as suas emoções expressadas através de condutas agressivas.

As situações de fracasso tão presentes na vida do portador de TDAH e das famílias é lidar com o estresse. Um trabalho de parceria entre a família e a escola é imprescindível para a busca de resultados imediatos e tranquilizadores, mas que na verdade só se revelará apenas como um paliativo.

É preciso psicoeducar e preparar muito bem os pais e professores para seguirem como monitores mediadores de modo a incentivar à criança no processo de mudança comportamental, pois quando há o trabalho em conjunto obtemos sucesso na interação da criança, na motivação,



o que leva a uma diminuição de práticas disciplinares. Quando a criança se sente integrada a um grupo consegue lidar com os pensamentos e as emoções e assim exercer melhor a autorregulação.

Estes comportamentos em crianças especialmente nos transtornos externalizantes como TDAH, as técnicas baseadas na terapia cognitiva comportamental, ajudam o paciente a aprender estratégias de resolução de problemas a manejar adequadamente o tempo a desenvolver a organização e a melhorar as suas habilidades sociais, além de obter um maior controle sobre as emoções e conseqüentemente mudar seu modo de pensar e agir desenvolvendo comportamentos mais adaptativos e assistidos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (APA). (2014). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5(5a ed.). Porto Alegre: Artmed.

BARKLEY, R. A. (2008) A natureza do TDAH. In. Barkley, R. A. (Org.). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento. Porto Alegre: Artmed.

BENCZIK, E. B. P. (2010). **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

BUNGE, E., GOMAR, M., & MANDIL, J. (2012). Terapia Cognitiva para crianças e adolescentes (2ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

CARVALHO, M. R., & SOUZA, A. M. (2014). **Psicoterapias para transtornos psiquiátricos da infância e da adolescência**. In COÊLHO, B. M., PEREIRA, J. G., ASSUMPCÃO, T. M., & SANTANA JR., G. L. (Orgs.), *Psiquiatria da Infância e da Adolescência* (pp. 532-566). Novo Hamburgo: Sinopsys.


CRESWELL, J. **Projeto de Pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIAMOND, A. (2012). **Atividades e programas que melhoram as funções executivas das crianças**. *Instruções atuais em ciência psicológica*, 21 (5), 335-341. Doi: 10.1177/0963721412453722

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GATTÁS, I. G. (2014). **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. In Coêlho, B. M. Pereira, J. G., Assumpção, T. M., & Santana Jr., G. L. (Orgs.), *Psiquiatria da Infância e da Adolescência* (pp. 227-306). Novo Hamburgo: Sinopsys.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.



ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). (1993). **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10 – Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas.

RIBEIRO V. M. (2013). **O TDAH na família e na sociedade: um estudo sobre os relacionamentos sociais e familiares de pessoas com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

TEIXEIRA, G. (2013). **Manual dos transtornos escolares: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola**. Rio de Janeiro: BestSeller.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



CAPÍTULO 14

DOI: 10.47402/ed.ep.c202175113578

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA CRIANÇAS COM SURDEZ

Rozenilda de Sousa Queiroz Bernardo, Especialista em Práticas de Ensino da Educação Infantil e Fundamental. Professor de Educação Infantil, Prefeitura Municipal de Itaporanga-PB

Antonio Manoel da Silva Filho, Doutorando em Engenharia Agrícola, UFCG. Professor de Metodologia da Pesquisa Científica, UNIFIP Patos-PB

Juliana Agostinho dos Santos, Especialista em Práticas de Ensino da Educação Infantil e Fundamental. Professor de Educação Infantil, Prefeitura Municipal de Igaracy-PB

Cícera Liliana Leite Pereira, Especialista em Língua, Linguística e Literatura. Professora do Ensino Fundamental Séries Finais, Prefeitura Municipal de Curral Velho-PB

Josefa Andreino de Sousa, Especialista em Educação Inclusiva com Ênfase no AEE. Professora de Acompanhamento Pedagógico e Reforço Escolar no Espaço Pedagógico “É Hora de Aprender”

Maria das Graças de Lacerda Diniz, Especialista em Educação Inclusiva com Ênfase no AEE. Professora do Ensino Fundamental, Prefeitura Municipal de Curral Velho-PB

RESUMO

As atividades lúdicas são a melhor estratégia que pode ser desenvolvida por educadores na construção do processo de ensino-aprendizagem, cuja finalidade é possibilitar as crianças surdas a construção do seu conhecimento e desenvolvimento da sua inteligência. O lúdico entra neste contexto, por ser um dos recursos de aprendizagem na qual facilita a atuação da criança surda no trabalho de construção de significados, sobre o aprendizado dos conteúdos. Esta pesquisa teve como objetivo analisar a importância do lúdico para crianças com surdez. Este trabalho foi desenvolvido mediante pesquisas bibliográficas, de cunho exploratório, desenvolvido através de revisão de literatura tais como: livros, artigos científicos e trabalhos de conclusão de curso. Diante desses desafios o educador precisa a cada dia inovar suas práticas lúdicas em sala, usando metodologias diversificadas e que sejam bem atrativas para assim conseguir chamar a atenção das crianças e diante desse planejamento fazer com que o aluno se interesse pela aula se desligando um pouco do mundo virtual e tendo o desenvolvimento necessário para atingir as habilidades propostas para a educação infantil. Neste sentido as atividades lúdicas podem ser criadas partindo de diversas formas metodológicas, não apenas através de jogos, que do ponto de vista do autor é importante, mas na maneira como as atividades são realizadas, assim a aprendizagem tem que possuir caráter prazeroso, tornando possível que o alunado haja com espontaneidade, e contribua para as diversas dimensões: social, motivacional, cognitivo, afetivo, criativo e imaginativo. Portanto, os resultados deste estudo, podemos verificar que o lúdico tem como função mediadora auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando uma aula mais atraente ao aluno surdo e tornando o aprendizado mais significativo, acreditando ainda que além de brincar a criança está aprendendo.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade. Ensino e Aprendizagem. Surdos.



INTRODUÇÃO

Aos longos dos séculos, foram criadas diversas concepções acerca das pessoas surdas, cujas teorias geravam entorno de conceitos de homem dominante em cada época, sendo que várias transformações ocorreram ao longo desse percurso histórico até a valorização da pessoa surda e da língua natural, ou seja, do cenário clínico terapêutico a sociocultural da surdez (FILHO et al., 2017).


Nos últimos anos, ludicidade vem ganhando espaço nas salas de aula, principalmente na educação infantil, visto que os professores estão inovando suas práticas inserindo em suas metodologias, onde os jogos e brincadeiras são algumas delas, das quais deixam o aluno ser o protagonista, para ajudar em seu desenvolvimento (PEREIRA e FERREIRA, 2019).

A brincadeira deve ser sempre a protagonista, onde montar roteiros, decidir o que falar o que fazer, e para isso o brincante precisa ter escolhas. Entretanto, mesmo com a gama de práticas pedagógicas existentes, a educação brasileira ainda padece com algumas dificuldades, a saber, a educação inclusiva de crianças surdas (KISHIMOTO, 2018).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aproximadamente 9,7 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva, o que representa 5,1% da população do país. Destes, quase 1 milhão são crianças e jovens até 19 anos de idade (AMARO, 2017). Para esta comunidade, a aprovação da Lei nº 10.436 foi um ganho extraordinário, visto que, marca não só o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como oficial no Brasil, mas também o início da conquista de direitos por parte dessa população (AMARO, 2017).

Mesmo com ganho significativo com o advento de LIBRAS, muitas dificuldades ainda são encontradas, pois segundo Monteiro (2017), muitas pessoas que usam libras não se alfabetizaram em Língua Portuguesa, daí não consegue construir conhecimento com crianças surdas, por não ter domínio da língua portuguesa ou até mesmo não saber ler ou entender os materiais didáticos para tal finalidade educacional. O autor acrescenta que, outra grande dificuldade é que a disseminação de LIBRAS não é suficiente para incluir os surdos no sistema educacional, porque nem todos utilizam a língua. Algumas pessoas, por exemplo, usam leitura labial, aparelho auditivo ou implante e precisam de outras estratégias para se expressar e se comunicarem.

Nessa perspectiva, este trabalho é de suma importância, porque visa despertar nos profissionais da educação o interesse em conhecer a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS),



pois o que se percebe é que este assunto ainda é algo desconhecido para a grande maioria dos educadores, dificultando assim suas práticas em sala diante de alunos surdos, excluindo indiretamente a criança surda, uma vez que o professor não compreenderá a fala do aluno não existindo a comunicação entre professor e aluno. Portanto, esse trabalho tem como objetivo analisar a importância do lúdico para crianças com surdez.

REFERENCIAL TEÓRICO

HISTÓRIA DA LUDICIDADE

A palavra ludicidade é de origem latina “LUDUS” que quer dizer “jogos”, exercício ou imitação, mesmo sendo uma palavra muito utilizada quando se trata de educação mais precisamente sala de aula, a palavra ludicidade não existe no dicionário de língua portuguesa.


Para Brougère (2003) existem três diferentes significados para a palavra. “A atividade lúdica; o sistema de regras bem definidas (que exige independente dos jogadores); e o objeto (instrumento ou brinquedo) que os indivíduos usam para jogar”. Já Huizinga (2008, p. 41) diz que “LUDUS abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar”.

A ludicidade também pode ser vista de dois aspectos, são eles objetivo e subjetivo como explica (MASSA, 2015).

Analisando as semelhanças e diferenças de cada abordagem, podemos avançar no entendimento de uma percepção sobre a ludicidade que integre as diversas visões, dentro de um enfoque objetivo e um enfoque subjetivo: no enfoque objetivo, percebemos a ludicidade como um fenômeno externo ao sujeito, construção social, cultural e histórica. É a análise do conjunto das experiências lúdicas dentro de um contexto social. Portanto, depende do tempo, do espaço geográfico e do grupo social. No enfoque subjetivo, a ludicidade é “sentida” e não “vista”. É ação, emoção e pensamento integrados. É um estado interno do sujeito, não perceptível externamente, que é único. É através da vivência da ludicidade, da experiência do lúdico, que o indivíduo se constitui. (MASSA, 2015, p. 127).

Quando se fala em ludicidade uma das primeiras coisas que pensamos é em brincadeira, claro que o lúdico tem tudo a ver com o brincar, porém não é somente isto. Segundo Kishimoto (2018), existem muitos conceitos sobre o brincar. “Ainda existe a crença de que o brincar é espontâneo e que não se precisa fazer nada para que a criança brinque, mas isso não leva ao desenvolvimento infantil”.

Kishimoto (2018), ainda afirma que autores atuais como: pedagogos, psicólogos e sociólogos concluíram que “o importante é dar liberdade e autonomia para a criança decidir com quem, com o que e de que forma vai brincar”. O brincar é tão importante para o desenvolvimento da criança, que está constituído como eixo nas Diretrizes Curriculares



Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). De acordo com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. (BRASIL, 2010).

Conforme está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o brincar se encontra entre os seis direitos de aprendizagem, pois amplia os conhecimentos, estimula a criatividade e facilita o desempenho em todas as áreas, emocionais, cognitivas, sociais entre outras (BRASIL, 2016).

Vivemos uma época em que a tecnologia em ganhando espaço no cotidiano das pessoas, com isso as crianças também acabam sendo alvo da era digital tendo acesso desde os primeiros anos de vida a celulares, computadores, *tablets e vídeo games* e isso acaba prejudicando o desenvolvimento das crianças, uma vez que estas perdem o interesse pelas brincadeiras de faz de conta, também já não se interessam por livros, acabam diminuindo o contato físico com outras pessoas, em fim, vivem naquele mundo virtual.


Esses meios de comunicação são úteis quando usados de forma correta, porém se utilizados de maneira inadequada acabam atrapalhando o desenvolvimento da criança podendo também prejudicar sua saúde, tendo em vista que os pequenos acabam tendo uma vida sedentária, podendo desenvolver doenças crônicas.

“[...] não oferecem a ludicidade necessária para o desenvolvimento saudável das crianças e adolescentes, já que o estilo de vida sedentário pode acarretar em doenças crônicas como: obesidade, diabetes, dentre outras. Como exemplo, citamos o tablet e o aparelho celular que mesmo sendo produzidos para outra finalidade, acabam virando na mão desses indivíduos um brinquedo, opondo-se à sua real funcionalidade” (MELO, 2016, p. 5).

Diante desses desafios o educador precisa a cada dia inovar suas práticas lúdicas em sala, usando metodologias diversificadas e que sejam bem atrativas para assim conseguir chamar a atenção das crianças e diante desse planejamento fazer com que o aluno se interesse pela aula se desligando um pouco do mundo virtual e tendo o desenvolvimento necessário para atingir as habilidades propostas para a educação infantil.

CONCEITOS E DEFINIÇÕES DE SURDEZ

Pode-se dizer que surdez é a falta do sentido da audição, ou seja, o indivíduo não consegue ouvir sons, barulhos, fala oral. Segundo estudiosos há uma diferença entre surdo e deficiente auditivo (DA), eles dizem que o surdo é aquele que já nasce sem a capacidade de ouvir enquanto que o deficiente auditivo (DA) é o indivíduo que nasce com a audição perfeita e que por motivos de doenças ou ao longo da vida vai perdendo esse sentido. Entretanto existem



deficientes auditivos que não gostam dessa definição, uma vez que para os surdos não é uma ausência e sim uma diferença linguística (KUMADA, 2016).

“... “deficiente auditivo,” por compreender que não cabe a ele uma deficiência, uma vez que o seu desenvolvimento linguístico é garantido pela LIBRAS, uma língua diferente das pessoas ouvintes, mas, ainda assim, uma língua com a qual ele pode realizar todas as tarefas humanas”. (KUMADA, 2016, p. 30).

O autor ainda afirma que: “a percepção de deficiência é relativa, pois do ponto de vista das pessoas surdas, não se trata de uma “ausência”, mas de uma diferença linguística”.


Existem alguns tipos e graus de perdas auditivas, assim como também tem outros aspectos de surdez além do biológico, conforme Kumada (2016):

“... uma perda auditiva bilateral neurosensorial profunda, o que pressupõe a existência de outros tipos e graus de perdas auditivas que, conseqüentemente, afetam a audição do sujeito de diferentes formas. Entender essas peculiaridades de ordem orgânica pode auxiliar os familiares e também os profissionais, como os educadores, a lidarem de maneira mais adequada com cada sujeito, entendendo que não há um único padrão de surdez.” (KUMADA, 2016, p. 33).

Podem-se identificar os diferentes graus de perda da audição por meio de exames audiológicos específicos como a audiometria que avalia a audição do indivíduo e possibilita a emissão de resultados sobre o grau e o tipo da perda de audição. Esses graus são medidos em decibéis (dB). Segue a classificação: Normal até 25 dB; Leve de 26 a 40 dB; Moderado de 41 a 55 dB; Moderadamente severo de 56 a 70 dB; Severa de 71 a 90 dB e profundo sendo maior que 91 dB. Uma das causas da perda de audição é a hereditariedade, isso implica dizer que em uma família pode nascer filhos surdos e ouvintes. Outro fator que pode acarretar a surdez é a contração de doenças na mãe no período da gestação, assim como também o uso de drogas, álcool entre outros durante a gravidez. (KUMADA, 2016)

A perda auditiva pode ocorrer por fatores hereditários, que podem manifestar-se, ou não, ou seja, numa mesma família podem ocorrer nascimentos de filhos surdos ou ouvintes, a surdez pode se manifestar, ou não, ao longo de gerações, entre outras possibilidades. Além disso, a surdez pode ser causada por doenças que acometem a mãe durante a gravidez, como, por exemplo, rubéola, meningite, toxoplasmose, citomegalovírus, sarampo, sífilis e herpes. Há também a prematuridade ou nascimento tardio do bebê. Ainda se observam outros fatores de risco, tais como a exposição da gestante ao uso de entorpecentes, drogas ototóxicas, alcoolismo, radiação, etc. (MOURA, 2016, p. 5 e 6.)

Após o nascimento, período chamado de perinatal, infecção hospitalar, nascimentos prematuros ou tardios podem acarretar em perda auditiva, assim como também doenças como “a meningite, o sarampo e a caxumba infantil, exposição excessiva a ruídos, traumas diversos e outras situações adversas podem ocasionar a perda de audição em qualquer idade” (MOURA, 2016).



O diagnóstico da surdez pode ser feito nos primeiros dias de vida, por meio do teste da orelhinha, onde o mesmo pode indicar suspeita, que devem ser confirmadas através de outros exames. Em muitos casos a surdez só é diagnosticada quando a criança tem um ano de idade ou mais, daí começa a corrida da família em busca de soluções, além disso, surgem os sentimentos de culpa por meio dos pais e o período de aceitação do diagnóstico. (MOURA, 2016).

SURDEZ NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO


Perlin e Strobel (2008) afirmam que os surdos eram rejeitados pela sociedade e em seguida eram isolados nos asilos para que pudessem ser protegidos, pois não podiam ter uma educação já que eram tidos como ‘anormais’, ou seja, aquela conduta marcada pela intolerância obscura na visão negativa sobre os surdos, estes eram vistos como ‘doentes. Todavia a comunidade surda vem ganhando espaço na sociedade e cada vez mais está tendo direitos através de leis e decretos.

Em décadas passadas, existiam famílias ouvintes que “escondiam” os filhos surdos pela “vergonha” de ter concebido uma criança fora dos padrões considerados normais; e por isso os surdos quase não saíam de casa ou sempre ficavam acompanhados dos pais. Os filhos Surdos, por sua vez, sentiam-se “isolados” e sem comunicação alguma. Deste modo, muitas vezes criavam “complexos” e/ou ficavam “nervosos”. A sociedade ignorava as comunidades surdas brasileiras que eram “isoladas” e “discriminadas” (MONTEIRO, 2006).

No Brasil a educação de surdos ficou conhecida oficialmente com a fundação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM) no Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), através da Lei 839, que D. Pedro II assinou em 26 de setembro de 1857 (MENEZES e FEITOSA, 2015).

O Ministério da Educação (MEC) vem assumindo uma conduta explicitamente em prol do bilinguismo, revelada em documentos como a Lei 10. 098/2000; Lei 10 436/2002e no Decreto 5.626/2005, porém, aqui, da mesma forma que na Educação Básica, os documentos não trazem nenhum caráter de obrigatoriedade, mas de recomendação. A obrigatoriedade no nosso caso, embora não colocada de maneira explícita, está na Inclusão, que é bastante discutível no caso dos surdos.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aproximadamente 9,7 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva, o que representa



5,1% da população do país. Destes, quase 1 milhão são crianças e jovens até 19 anos de idade (AMARO, 2017).

Na capital Belo Horizonte, são 4.557 pessoas surdas e 107.046 com alguma deficiência auditiva, segundo dados de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Juntas, representam 4,5% da população da cidade. (LOPES, 2013).

As pessoas com deficiência auditiva representam 1,1% da população brasileira e esse tipo de deficiência foi o único que apresentou resultados estatisticamente diferenciados por cor ou raça, sendo mais comum em pessoas brancas (1,4%), do que em negros (0,9%), e cerca de 0,9% dos brasileiros ficou surdo em decorrência de alguma doença ou acidente e 0,2% nasceu surdo. Do total de deficientes auditivos, 21% tem grau intenso ou muito intenso de limitações, que compromete atividades habituais. (VILLELA, 2015).


No Pará aproximadamente 48 mil pessoas não conseguem ver, ouvir ou locomover-se. Em relação aos municípios do estado, Belém é a cidade que concentra o maior número de moradores, mas também de pessoas com deficiência. Do total de 1,3 milhão de pessoas que vivem na capital do estado, 381 mil possui alguma limitação física ou mental. O município de Ananindeua aparece logo a seguir, com 127 mil deficientes entre os seus 471 mil habitantes (G1 PA, 2012).

No estado são 11.284 surdos, 60.066 pessoas com grande dificuldade para ouvir e outros 297.723 habitantes com alguma dificuldade auditiva (G1 PA, 2012).

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS SURDAS

Para Gonzaga (2008, p. 17) “há uma crescente constatação que os alunos com necessidades especiais devem ter acesso à mesma escola e a mesma sala de aula que qualquer outro aluno”. Quando se fala em educação inclusiva, o ingresso a mesma sala de aula das demais crianças, o objetivo é único, garantir a esses alunos com deficiência o direito a esse ensino comum, fundamental e justo.

Oliveira e Figueiredo (2017) dizem que são oferecidas aos surdos, condições desiguais para o processo de aprendizagem, quando comparadas àquelas ofertadas aos alunos ouvintes, uma vez que não são contempladas as necessidades dos surdos nesse processo educacional, pois os conteúdos são aplicados somente na língua portuguesa, com isso os alunos surdos não são alcançados.



Já para Machado (2006), os alunos surdos têm dificuldades com a língua portuguesa, por meio disso os surdos acabam se prejudicando tanto na quantidade quanto na qualidade das informações que poderiam receber, se recebessem em língua de sinais.

Faz-se necessário que haja nas salas de aula o tradutor interprete, para que aconteça de fato a inclusão e assim todos os alunos tenham direito a aprendizagem, já que o tradutor interprete passará o conteúdo na língua de sinais para o aluno surdo, porém este profissional não fará o papel do professor.

[...] O objetivo último do trabalho escolar é a aprendizagem do aluno surdo e seu desenvolvimento em conteúdos acadêmicos, de linguagem, sociais, entre outros. A questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno. Deste modo, alguém que trabalhe em sala de aula, com alunos, tendo com eles uma relação estreita, cotidiana, não pode fazer sinais – interpretando – sem se importar se está sendo compreendido, ou se o aluno está aprendendo. Nessa experiência, o interpretar e o aprender estão indissolivelmente unidos e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno. (LACERDA, 2006, p. 174)

O interprete não vai fazer o papel do professor, sua atuação em sala de aula é de desenvolver atividades educativas que o levará a práticas diferenciadas, uma vez que o objetivo não é simplesmente de traduzir, mas também o de desenvolver a aprendizagem do aluno surdo (LACERDA, 2014, p. 33).

METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido mediante pesquisas bibliográficas, de cunho exploratório, desenvolvido através de revisão de literatura tais como: livros, artigos científicos e trabalhos de conclusão de curso. Acrescente-se que para selecionar o material para esta revisão, foi consultada a plataforma de artigos científicos Google Acadêmico, os periódicos CAPES, *Web of Science*, Banco de Teses e Dissertações, bem como diversas revistas científicas que divulgam estudos nessa temática.

“Estudos que utilizam a metodologia de pesquisa por meio de revisão da literatura como uma ferramenta de busca e análise dos dados de determinado tema, visa responder a um determinado questionamento científico previamente estabelecido (MENDES et al., 2008).

Conforme Godoi e Balsini (2006), este trabalho também consiste num estudo exploratório por se desenvolver através de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Segundo Gil (2002, p. 48) “a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Na seleção das fontes, foram consideradas como critério de inclusão das bibliografias, as que abordassem temas com as seguintes palavras chave: Ludicidade. Ensino e Aprendizagem. Surdos. Já na coleta de dados seguiu a seguinte premissa: a) Leitura exploratória de todo o material selecionado; b) Leitura seletiva de todo material; c) Registro das informações extraídas das fontes em instrumento específico.

A análise e interpretação dos resultados ocorreu por etapas, onde foi realizada uma leitura analítica com a finalidade de ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes pesquisadas, de forma que as mesmas possibilitassem a obtenção de respostas a problemática da pesquisa.

Na análise dos dados foram discutidos todos os resultados obtidos a partir das análises e realizado leituras, tendo como base as teorias que possuem maior relevância para comporem esse estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram sistematizados conforme os dados coletados durante o levantamento bibliográfico, sendo disposto em quadro demonstrativo (Quadro 1), e distribuídos conforme a metodologia supracitada e por ordem de base das informações.


Quadro 1- Relação dos estudos incluídos na revisão de acordo com numeração, autor, base de dados, periódico, tema e Ano de publicação.

Nº	BASE DE DADOS BTD	AUTORES (AS)	TEMÁTICA	OBJETIVOS	ANO DE PUBLICAÇÃO
1	Revista Conteúdo	BATAGIN, K.U.; MALAGUETT A, P.C.	A importância dos jogos no processo de alfabetização de crianças com necessidades educacionais especiais, especificamente a surdez	Estudar qual a importância dos jogos e atividades lúdicas no processo de alfabetização das crianças com necessidades especiais, especificamente no caso da surdez.	2013
2	Salão de pesquisa (Anais)	DIAS, D.B.	A ludicidade na educação de crianças surdas	Propiciar a construção do conhecimento das crianças surdas	2013
3	Salão de pesquisa (Anais)	SILVA, J.A.; OLIVEIRA, C.M.	O uso do lúdico no atendimento ao aluno surdo nas salas de atendimento educacional especializado – AEE	Analisar o processo de ensino-aprendizagem da Libras através de um recurso didático lúdico, o livro sensorial com o aluno surdo na sala de AEE.	2015
4	Revista Virtual de Cultura surda	ALBINO, L.G.B.; MENIN, P.A.H.	Educação bilíngue no enfoque multicultural: ludicidade no ensino	Refletir sobre a inclusão dos alunos surdos nas instituições de ensino, garantindo a	2016

			de libras a partir da educação infantil	educação bilíngue no enfoque multicultural desde a Educação Infantil.	
	Salão de pesquisa (dissertação)	LERMEN, J.A.	A importância do lúdico no atendimento educacional especializado para surdos	Investigar a partir de pesquisa bibliográfica situações de ensino e aprendizagem para alunos surdos incluídos em escolas de ensino regular, a partir de atividades lúdicas, diante da dificuldade de comunicação pelo não conhecimento da LIBRAS pela comunidade ouvinte	2016
5	Salão de pesquisa (dissertação)	BARROS, D. P	Ludicidade como estratégia de inclusão social de estudantes surdos no contexto de uma escola pública	Analisar a ludicidade como estratégia de inclusão social de estudantes surdos, em especial aqueles que tiveram a aquisição tardia da linguagem	2017
6	Revista de Educação pública	FERREIRA, V.; CÓRDULA, E.B.L.	Aquisição da linguagem pelo(a) aluno(a) surdo(a) via ludicidade	Discutir a educação lúdica no processo de ensino-aprendizagem de crianças surdas para melhor compreendermos como ela ocorre e quais contribuições apresentam ao desenvolvimento da criança na escola.	2017
7	Salão de Pesquisa (Anais)	FILHA, J.L.et al.	Ludicidade e educação de surdos: construção de materiais de materiais didáticos-pedagógicos para o ensino de libras/L1	Discutir sobre a prática pedagógica do ensino para crianças surdas através do viés lúdico a partir das dificuldades que os professores encontram para trazer a realidade destes sujeitos no ensino das diversas disciplinas em libras/L1.	2017

Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

Com base na análise dos dados, verificou-se que dos 08 trabalhos selecionados, 05 foram encontrados e são de pesquisas (dissertação e anais), 03 são de Revistas (01 Revista Conteúdo, 01 Revista Virtual de Cultura surda e 01 da Revista de Educação pública). Em relação aos objetivos propostos nos estudos, dois buscou-se analisar e discutir, os restantes buscaram-se estudar, propiciar, refletir e investigar. Em relação a distribuição temporal, percebeu-se que os artigos foram publicados no período de 2013 a 2017, sendo que três foram publicados no ano de 2017, seguidos de dois em 2013 e 2016, e apenas um em 2015.



Os estudos foram analisados e agrupados em três áreas temáticas: o lúdico na melhoria do ensino e a aprendizagem dos surdos; o lúdico possibilita melhorias na capacidade cognitiva dos surdos; a ludicidade como estratégia de inclusão de crianças surdas.

O LÚDICO NA MELHORIA DO ENSINO E A APRENDIZAGEM DOS SURDOS

Enfatiza-se que o lúdico em seu significado mais amplo é definido a partir de brincadeiras, jogos e brinquedos, podendo ser utilizado como ferramenta metodológica para possibilitar o ensino-aprendizagem de crianças surdas. Nesta perspectiva, as atividades lúdicas favorecem a comunicação da criança com o meio social e com ela mesma, pois a partir dos instrumentos utilizados ela descobrirá novas maneiras de comunicação de forma dinâmicas, compreendendo o meio em que ela está inserida e si própria (NETA e CÓRDULA, 2017).

Nas pesquisas de Lermen (2016) identificou-se que os professores ainda possuem uma certa, dificuldade em relação ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem de crianças surdas, muitos destes não tiveram em sua formação acadêmica o ensino de Libras no seu contexto escolar, apenas o preparo para a formação regular para crianças sem deficiências. Diferentes destes resultados Filha et al., (2017) os educadores tiveram formação curricular para a prática das atividades lúdicas, e assim mantêm sua aplicação no seu âmbito escolar através de metodologias como: boliche, jogo da velha, pescaria, trilha de frutas, dominó, ludo, jogo da memória e roleta, englobando todos os alunos neste tipo de método de ensino.

Ferreira e Córdoba (2017) referem-se que a educação lúdica tem ganhado grande importância nos dias atuais, principalmente porque o tipo de abordagem metodológica desenvolvida de ensino-aprendizagem, possibilita as crianças surdas ou com necessidades especiais, ajudar na sua formação e engrandecimento linguístico, psicomotor, intelectual e sociocultural, tanto das crianças surdas como das ouvintes. Neste sentido, a escola e os docentes são considerados os principais mediadores para a formação destes sujeitos.

Albino e Menin (2016) trouxe a ludicidade nos seus estudos a partir de recursos metodológicos com o uso de imagens, em uma turma de alunos de ensino infantil na faixa etária dos 5 a 10 anos de idade, cujo os resultados foram satisfatórios, percebendo-se que as crianças surdas expressavam atitudes de compreensão e entendimento, a medida que eram apresentadas figuras em revistas, livros e ilustrações, sendo descrita essa expressão com uso da linguagem de Libras, descrevendo as imagens por gestos. Nesta concepção, o lúdico é essencial na vida escolar do aluno.



O LÚDICO POSSIBILITA MELHORIAS NA CAPACIDADE COGNITIVA DOS SURDOS

Baseadas nas Teorias de Vygotsky, afirma-se que o desenvolvimento cognitivo e a socialização de uma criança estão diretamente associados à aquisição de sua linguagem, a medida que a criança vai absorvendo e dominando progressivamente os instrumentos mentais que são produzidos pelo homem ao longo do seu percurso histórico, partindo da familiaridade social e das interações com adultos que o cercam, todavia, o âmbito escolar é bastante favorável para a aprendizagem do ser humano, e, é a partir da brincadeira que a criança consegue despertar a sua imaginação (BATAGIN e MALAGUETTA, 2013).


Barros (2017) afirma que as atividades lúdicas podem ser criadas partindo de diversas formas metodológicas, não apenas através de jogos, que do ponto de vista do autor é importante, mas na maneira como as atividades são realizadas, assim a aprendizagem tem que possuir caráter prazeroso, tornando possível que o alunado haja com espontaneidade, e contribua para as diversas dimensões: social, motivacional, cognitivo, afetivo, criativo e imaginativo. Nos estudos de Dias (2013) são evidenciados a construção de tais conhecimentos cognitivo das crianças surdas, promovidos a partir da introdução de métodos lúdicos concretos e visuais, entre os quais os recursos visuais estão presentes, como por exemplo, fotos, quadros, desenhos, figuras, mapas, etc.

É importante destacar que parte do debate sobre a aquisição da linguagem e letramento em surdos e deficientes auditivos está centrada no acesso de crianças à linguagem e comunicação. Cada criança é única e tem necessidades especiais e pontos fortes (ALMEIDA, 2015). No entanto, a pesquisa indica algumas tendências gerais no desenvolvimento da linguagem em crianças surdas.

Neta e Córdula (2017) referem-se que o lúdico possibilita as crianças surdas o despertar do seu desenvolvimento cognitivo, a medida que a criança interage com a metodologia proposta, assim essa consegue aprender brincando e interagindo ao mesmo tempo, e consegue compreendendo que não é diferente dos demais. Assim, o ambiente descontraído, a atividade prazerosa, a oportunidade de conhecer e valorizar o próximo tendem a criar um clima de compreensão e de amor.

A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS

A ludicidade tem sido uma das práticas mais utilizadas por professores para inclusão de crianças surdas, uma vez que no contexto de ensino-aprendizagem, a medida que a criança



brinca também aprende, dependendo do objetivo da atividade propostas, e, portanto, o lúdico não é apenas brincadeiras e sim, estratégias de desenvolvimento de múltiplas funções em uma criança (LERMEN, 2016).

Ferreira e Córdula (2017) explicam que a ludicidade pode ser introduzida tendo como ponto de partida brincadeira e jogos pedagógicos, cuja intensificação é proporcionar a criatividade de aprendizagem e a valorização do ensino por meio de brincadeiras, onde os educandos conseguem apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem e conseqüentemente o seu relacionamento com o mundo. Colaborando com os estudos de Barros (2017) esta ludicidade citada, vêm sendo abordada como uma das principais estratégias utilizadas na inclusão de alunos surdos de uma escola pública, uma vez que possibilitou a superação das dificuldades de aprendizagem e sua socialização com os demais estudantes.

Ainda com Barros (2017) acredita-se que o lúdico tem um papel fundamental no processo de inclusão dos alunos surdos, sendo que esse desempenho de aquisição de linguagem, traz como consequência, o fornecimento de substratos que favorecem a aprendizagem desses indivíduos, trazendo para a vivência do surdo, experiências e representações sociais do mundo que o circunda.


Ressalta-se que alfabetização do surdo deve ser apoiada pelos jogos e pela ludicidade, e, portanto, deve ser discutida a importância do papel do docente e de toda a equipe multidisciplinar da escola, como estes fatores podem contribuir nesta trajetória (ALBINO e MENIN, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para minimizar as consequências sociais negativas que decorrem na vida da pessoa portadora de surdez, como retraimento e retiradas do convívio social. A oralização trará a socialização às pessoas surdas, sendo, portanto fundamental a oportunidade aos surdos, visando o desenvolvimento dos potenciais humanos dessas pessoas.

A maioria das crianças surdas não pode e não vai falar efetivamente em sala de aula regular. Este é um resultado da biologia, da qual todos os bem-intencionados no mundo não vão mudar. Para essas crianças, o pleno acesso à comunicação e, portanto, desenvolvimento cognitivo e social completo inclui o uso da linguagem gestual.

É imprescindível buscar novas práticas que valorizem o lúdico e que favoreçam um ensino-aprendizagem prazeroso, pois com a sua inserção a sala de aula passará a ser um local alegre, descontraído e motivador do ensino, da aprendizagem e da autonomia do educando.



Essencialmente, o trabalho com o lúdico deve ser visto como uma forma de fazer com que o ensino sistematizado da aquisição da Libras na Educação Infantil seja vivenciado de modo que faça sentido tanto para os alunos surdos quanto para os ouvintes da turma.

Nesta perspectiva, os educadores devem manterem uma educação continuada, assim como estarem capacitados com as tecnologias, busquem também elaborar materiais que possam ser utilizados na criação de recursos pedagógicos devendo considerar as habilidades motoras, auditiva, visual e cognitiva do aluno surdo. Portanto, os resultados deste estudo, podemos verificar que o lúdico tem como função mediadora auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando uma aula mais atraente ao aluno surdo e tornando o aprendizado mais significativo, acreditando ainda que além de brincar a criança está aprendendo.

REFERÊNCIAS

ALBINO, L.G.B.; MENIN, P.A.H. Educação bilíngue no enfoque multicultural: ludicidade no ensino de libras a partir da educação infantil. **Revista Virtual surda**, v. 19, set, 2016.

ALMEIDA, W.G. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente**. 193f. Dissertação (Graduação)- Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA, 2015.

ALVES, H.C. TEBET, G.G.C. A formação de professores no paradigma da inclusão: a educação infantil e a educação especial em pauta. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 17, n.1, p 7-23. Jan-Jun, 2009


AMARO, D. **Quase 10 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva**. Edição Brasil, 2017. Disponível em: <https://edicaodobrasil.com.br/2017/06/08/quase-10-milhoes-de-brasileiros-possuem-deficiencia-auditiva/>. Acesso em agosto de 2019.

BATAGIN, K.U.; MALAGUETTA, P.C. A importância dos jogos no processo de alfabetização de crianças com necessidades educacionais especiais, especificamente a surdez. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.5, n.1, 2013.

BARBOSA, M.A. P. **A importância do lúdico na educação infantil em uma escola do município de Guarabira**. 37f. Dissertação (Graduação)- Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2012.

BARROS, D.P. **Ludicidade como estratégia de inclusão social de estudantes surdos no contexto de uma escola pública**. 2017. 149 f., il. Dissertação (Mestrado)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36. ISBN: 978-85-7783-048-0



BRASIL. Ministério da Educação. **Base comum curricular, proposta preliminar**. 2016. Brasília-DF/secretaria da Educação Básica. Disponível em: <http://www.coluni.ufv.br/wp-content/uploads/BNCC.pdf>

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIAS, D.B. A ludicidade na educação de crianças surdas. In: I Simpósio de Linguística, Literatura e Ensino de Tocantins, 11 a 13 de nov de 2013. **Anais [...]** CENSUPEG, 2013.

FILHO, J.L.L. Ludicidade e educação de surdos: construção de materiais de materiais didáticos- pedagógicos para o ensino de libras/L1. In: V CONEDU- Congresso Nacional de Educação, out de 2017. **Anais [...]** Universidade Federal de Campina Grande- UFPB, Campina Grande, 2017.

FERREIRA, V.; CÓRDULA, E.B.L. Aquisição da linguagem pelo(a) aluno(a) surdo(a) via ludicidade. **Revista de Educação Pública**, v.1, n. supl. 2015.

GODOI, C.K.; BALSINI, C.P.V. **Pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica**. In: SILVA, A.B. (org) Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KISHIMOTO, T.M. **O valor da autonomia**. IN: Propostas práticas para brincadeiras inclusivas na Educação Infantil. Caderno brincar, v .2, 2018.

KUMADA, Kate MAMHY Oliveira: **Libras – língua brasileira de sinais**. Londrina: Editora e distribuidora Educacional S.A, 2016.

NETA, J.E.D.; CÓRDULA, E.B.L. O lúdico como facilitador no ensino da Libras na Educação Infantil. **Revista Pública**, v.1, jul de 2017.

LACERDA, Cristina B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p.163184, maio/ago.2006.


LACERDA, Cristina B. F. de. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Cristina B. F. Lacerda. – 6. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014.

LOPES, V. Belo Horizonte se mostra uma "cidade surda" para quem tem deficiência auditiva. **Folha de Minas**, 2013. Disponível em:

LERMEN, J.A. **A importância do lúdico no atendimento educacional especializado para surdos**. 34f. Dissertação (graduação) Universidade Federal da Fronteira Sul, Cerro Largo/RS, 2016.

MACHADO, P. C. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. (Org.). Estudos Surdos I. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 38-75.

MASSA, M. S.; Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. APRENDER. **Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, v. IX n. 15 p.111-130, 2015.



MELO, A.L. **Brinquedos e brincadeiras populares versus brinquedos tecnológicos: uma pesquisa ação**. 30f. Dissertação (Graduação) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

MENEZES, J.E.S. K; FEITOSA, C.R. de. **Língua brasileira de sinais (LIBRAS)**. Universidade Aberta do Brasil. 2ª Ed. Editora UECE. Fortaleza, 2015.

MENDES, K.S.; SILVEIRA, R.C.C.; GALVÃO, C.M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Revista de Enfermagem**, v.17, n.4, p.758-764, 2008.

MONTEIRO, C. **Enem: quais as dificuldades que os surdos enfrentam na Educação brasileira?** Nova escola, 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7094/enem-quais-as-dificuldades-que-os-surdos-enfrentam-na-educacao-brasileira>. Acessado em agosto de 2019.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento das LIBRAS no Brasil. ETD – **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.292-302, jun. 2006.

MOURA, D.R. **Introdução à Libras: Módulo 1 Introdução à surdez e à Libras**. Escola Nacional de Administração Pública - ENAP, 2016.

OLIVEIRA, Q.M; FIGUEIREDO, F.J.Q. Educação dos surdos no Brasil: um percurso histórico e novas perspectivas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n.2, p. 173- 196, 2017.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. 48. Dissertação (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Florianópolis, 2008.

PEREIRA, F.L.; FERREIRA, E.C.M. O lúdico como instrumento facilitador no processo de ensino da matemática em duas escolas da rede municipal de Araguatins- zona urbana. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.10, 2019.

PORTAL G1. **Mais um milhão de paraenses possuem algum tipo de deficiência**. Pará. Rede Liberal, 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2012/05/mais-um-milhao-de-paraenses-possuem-algum-tipo-de-deficiencia.html>.

SILVA, J.A.; OLIVEIRA, C.M. O uso do lúdico no atendimento ao aluno surdo nas salas de atendimento educacional especializado – AEE. In: VI Encontro alagoano de educação inclusiva, 2 a 4 de 2015. Anais [...] Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Alagoas, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/2129-7873-1-PB.pdf>

VILLELA, F. **IBGE: 6,2% da população têm algum tipo de deficiência**. Agência Brasil. 2015. Disponível em: [www.ebc.com.br > ibge-62-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia/](http://www.ebc.com.br/ibge-62-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia/). Acesso em setembro 2019.



CAPÍTULO 15

DOI: 10.47402/ed.ep.c202175214578

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

- Juliana Agostinho dos Santos**, Especialista em Práticas de Ensino da Educação Infantil e Fundamental. Professor de Educação Infantil, Prefeitura Municipal de Igaracy-PB
- Antonio Manoel da Silva Filho**, Doutorando em Engenharia Agrícola, UFCG. Professor de Metodologia da Pesquisa Científica, UNIFIP Patos-PB
- Rozenilda de Sousa Queiroz Bernardo**, Especialista em Práticas de Ensino da Educação Infantil e Fundamental. Professor de Educação Infantil, Prefeitura Municipal de Itaporanga-PB
- Cícera Liliana Leite Pereira**, Especialista em Língua, Linguística e Literatura. Professora, Prefeitura Municipal de Curral Velho-PB
- Josefa Andreino de Sousa**, Especialista em Educação Inclusiva com Ênfase no AEE. Professora de Acompanhamento Pedagógico e Reforço Escolar, Espaço Pedagógico “É Hora de Aprender”
- Maria das Graças de Lacerda Diniz**, Especialista em Educação Inclusiva com Ênfase no AEE. Professora do Ensino Fundamental, Prefeitura Municipal de Curral Velho-PB

RESUMO

No âmbito escolar é algo comum a presença de dificuldades associadas a aprendizagem, uma vez que esses problemas vêm sendo debatidos juntamente com professores e comunidades acadêmicas, principalmente quais as causas que podem estar relativamente relacionadas a inúmeros fatores internos ou externos. Neste sentido, a alfabetização é definida como parte de uma ação de alfabetizar, na qual deve se tornar alfabeto, ou seja, alfabetizar não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, fazendo parte primordial da sua criação ou da montagem de uma expressão escrita da expressão oral. O presente estudo tem como objetivo compreender as diversas dificuldades de aprendizagem na alfabetização através da revisão de literatura. Para tanto, optou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica. Assim, quando se reflete sobre dificuldades de aprendizagem, o que se tem em mente é que determinado sujeito não consegue realizar determinadas atividades propostas por educadores, como ler e escrever, ou que esse processo não foi atingido. Desta forma acredita-se que quando o educando está em fase de alfabetização, o mesmo consegue reconhecer a estrutura da escrita, sua organização e até mesmo seus princípios associados a escrita e oralidade para que assim consiga desenvolver sua aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica e realizada a partir da busca indexada de dados eletrônicos como: bibliográficas, periódicos, teses, dissertações e artigos científicos da atualidade. Mediante os resultados apresentados cerca de 85% desenvolveram observações sobre as quais a compreensão que pode estar associada ao surgimento das dificuldades de aprendizagem na alfabetização, é a falta de participação da família no processo de aprendizagem. Neste sentido, alfabetizar é um processo amplo e complexo, que não implica apenas na capacidade intelectual, e sim nos fatores de ordem emocional, físico e psicológica dos educandos, requerendo dos docentes interação mais ampla em todas as áreas, para que o aluno consiga desenvolver suas potencialidades ocultas. Portanto, é importante diagnosticar as dificuldades das crianças durante o processo de alfabetização, orientando os pais a procurar profissionais especializados e formalizem as intervenções, e assim colaborem com superação das dificuldades de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização, Ensino-aprendizagem, Dificuldades.



INTRODUÇÃO


No âmbito escolar é algo comum a presença de dificuldades associadas a aprendizagem, uma vez que esses problemas vem sendo debatidos juntamente com professores e comunidades acadêmicas, principalmente quais as causas que podem estar relativamente relacionadas a esses fatores exteriores, a indivíduos ou até mesmo inerente aos mesmos, vindo a ser decorrentes de situações adversas a própria aprendizagem, como por exemplos, o déficit sensorial, a baixa condições socioeconômicas, os enigmas cognitivos e neurológicos e entre outros (VIANA e VIANA JUNIOR, 2017).

A alfabetização é definida como parte de uma ação de alfabetizar, na qual deve se tornar alfabeto, ou seja, alfabetizar não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, e sim fazer parte primordial da criação ou a montagem de uma expressão escrita da expressão oral (GUSMÃO, 2016). Em relação as dificuldades de aprendizagem, consideram-se como parte de uma desordem neurológicas que interferem na recepção, integração ou expressão de informações que são manifestadas na audição, fala, leitura, raciocínio lógicos entre outros (VIANA e VIANA JUNIOR, 2017).

Na maioria das vezes, é o professor o principal responsável por identificar alguma das dificuldades apresentada pelas crianças, e de início repentino nas fases de alfabetização, onde a criança vai adquirindo a sua socialização do universo com as letras, e assim formalizando seu intelecto cognitivo e perceptível, e de certa forma, quando ocorre a interferência nesse processo, o surgimento do atraso no desenvolvimento da fala e dos movimentos, tendem a despertar de forma nítida, que podem virem acompanhado com estágios de desmotivação e incomodo nas tarefas escolares, além de demonstração de sentimentos de incapacidade, que quando não identificado cedo por causar quadros clínicos de frustrações (TABILE e JACOMETO, 2017).

É importante destacar que a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento intelectual, que nem sempre é simultâneo ao processo de ensino, sendo que os próprios indivíduos constroem mentalmente caminhos individuais de aprendizagem, que muitas vezes pode vim acompanhada de sua história de vida, sem acompanhar a ordem do ensino, e sendo, assim, o aluno deverá aprender por si só, de forma heterogênea, diferente do ensino, onde se costuma ser tipicamente homogêneo (GONÇALVES et al., 2017).

Em um sentido mais amplo, a alfabetização pode abarcar um grupo complicado de fatores e demanda de capacidade imprescindíveis, relacionadas a diversos fatores de ordem social, emocional, físico e psicológico da criança, requerendo dos educadores influências com



todas as áreas, tanto a nível de conhecimento referente as teorias e métodos aplicados na sala de aula, para que se consiga despertar o potencial da criança pelo universo das letras (OLIVEIRA, 2014). Neste sentido, a alfabetização continuará se destacando na atualidade por ter se tornado um dos temas mais discutidos, devido está relacionado a inúmeras reprovações e evasão escolar, pela falta de aprendizagem.

Mediante o pressuposto a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de averiguar na literatura como a escola e corpo escolar se colocam, diante da dificuldade de aprendizagem na alfabetização de crianças, sendo que estas são questões relativamente preocupantes, uma vez que necessita serem resolvidas logo de imediato, demandando que ocorra a necessidade dos educadores identificarem os alunos que estão passando por esse processo de dificuldade e encaminhar de imediato para um acompanhamento mais conceituado com outros profissionais que fazem parte do âmbito escolar.


Desta forma, o estudo teve como objetivo compreender as diversas dificuldades de aprendizagem na alfabetização através de achados na literatura, e assim buscar novas estratégias que possam serem aplicadas a partir de estratégias metodológicas em casos de dificuldades de aprendizagem.

Nestas perspectivas, as informações encontradas na literatura irão subsidiar novos estudos científicos e ampliará os conhecimentos do corpo docente escolar, que esteja passando por esse processo educativo na qual se encontra a dificuldade de aprendizagem na alfabetização dos seus educandos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

No Brasil, foi a partir do século XIX, após a proclamação da república e com os ideais republicanos, que a educação escolar passou a ser institucionalizada e voltadas para futuras gerações, tendo como intuito superior atender as idealizações do Estado (GUSMÃO, 2016). Neste sentido, muitas foram as dificuldades encontradas nesse percurso histórico, uma vez que implantar um sistema educacional no Brasil, no século XIX, necessitava de investimentos financeiros, necessários para o desenvolvimento da educação e suas práticas pedagógicas (BORDIGNON e PAIM, 2017). Com isso, o trabalho da alfabetização com crianças e adultos passou a ser realizado a partir de métodos e cartilhas que marcaram significativamente os trajetos históricos brasileiros.



Segundo Soares (2015) consolida em seus estudos que na antiguidade não existia métodos e formas de se alfabetizar um indivíduo, apenas uma metodologia específica, a base de modelos padrões e mecânicos com o uso de cópias e leitura, ou seja, um modelo propriamente dito de algo já escrito e depois copiado, iniciando com palavras simples e percorrendo para textos famosos e exaustivos. Assim, a cópia e a leitura eram vistas como um segredo para a alfabetização da criança.


Bordignon e Paim (2017) referem-se em suas pesquisas que após 49 anos, durante o Segundo Império entre os anos 1840 a 1888, foram sendo investido em média anual de recursos na educação de 1,8% do orçamento do governo imperial, sendo que deste índice investido, apenas 0,47% foi destinado para o ensino primário e secundário, e em 1844, a instrução primária acabou recebendo apenas 0,11% do referido orçamento. Nesta concepção, não houve grandes investimentos na educação para que se pudesse alfabetizar crianças e adultos.

Silva e Silva (2018) afirma-se que o processo de alfabetização no Brasil, teve início com os jesuítas, dos quais ensinavam a ler e escrever, através de escolas estabelecidas por estes, de forma conjunta com o Governo Geral criado por D. João III na administração de Tomé de Souza. Entretanto, em comparação aos dias atuais, ainda existem professores que se mantem nesse processo de ensino padronizado e mecanicista, contribuindo assim para a defasagem na formação de crianças que estão saindo das séries iniciais de ensino (GUSMÃO, 2016). É importante destacar que a alfabetização é vista como um processo independente que não acontece apenas na escola.

De acordo com Bordignon e Paim (2017), na premissa das evoluções pedagógicas, foi-se dando início a acirradas disputas entre os métodos de ensino, partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura, apesar de ainda na época existir defensores de métodos sintético, ou seja, em especial o da silabação, esses defensores buscaram enquadrar a alfabetização a partir das três formas: sintéticos, analíticos e mistos, imbricados em todos os contextos associados a alfabetização.

A APRENDIZAGEM: CONCEITOS E APLICAÇÕES

Entre as perspectivas teóricas encontradas, a relação entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, surge a partir de determinados teóricos que se baseiam nas diversas interfaces da psicologia e da Educação, nas quais pode-se identificar teóricos conceituados como Jean Piaget e de Lev Vygotsky, cuja perspectivas são de analisar como esse processo percorre de forma autônoma e perceptiva (CORRÊA, 2017). Na análise da psicanálise teórica, a



aprendizagem não se limite apenas no acúmulo dos fatos, mas na construção dos saberes ao longo do percurso educacional do educando.

Nascimento e Manso (2014) consolida em seus estudos que a aprendizagem vai de encontro aos conceitos propostos por David Ausubel, onde em seu significado objetivo, o indivíduo busca relacionar uma nova informação de modo não arbitrária e substantiva, para que se consiga atingir alguns dos aspectos relevantes já presentes em sua estrutura cognitiva, ou seja, aliar determinados *corpus* de conhecimento a sua construção mental e cognitiva. Em uma perspectiva maior, a situação de ensino corresponde ao momento em que ela pode aprender intencionalmente, com ou sem ajuda de algo, sendo que o ato de aprender é mediado em diferentes representações que geram em torno de um mesmo conhecimento, com por exemplo, o professor, o material e o aluno, de forma contínua (AGRA et al., 2019).

Para Agra et al., (2019) refere-se que:

Assim sendo, aprender, nessa dinâmica, corresponde a um processo contínuo (porque é progressivo), pessoal (por sua natureza idiossincrática), intencional (cabendo ao aluno relacionar de forma substantiva a nova informação com as ideias relevantes existentes em sua estrutura cognitiva), ativo (porque requer atividade mental), dinâmico, recursivo (não linear), de interação (entre a informação e conhecimentos prévios) e interativo (porque estabelece relações entre sujeitos) – que gera um produto sempre provisório caracterizado por um conhecimento particular produzido em um determinado momento e contexto (AGRA et al., 2019, p.259).

Neste processo a aprendizagem, vai se adquirindo e sendo ampliada, de acordo com as informações adquiridas ao longo de seu percurso educacional e familiar. Segundo Carril et al (2017), ao analisar o significado da aprendizagem no conceito de Paulo Freire, o autor observou que existia uma desigualdade, nos níveis de aprendizagem dos alunos a nível de ensino escolar, sendo que quando comparados com alunos da rede de ensino público com a rede privada de ensino, percebe-se que havia falta de interesse dos docentes da rede pública, sendo que o papel do educador é visto como agente transformador da sociedade, e assim deve adotar estratégias que facilite a aprendizagem e influencie positivamente na construção de sua cidadania.

Marmachuk e Brocco (2016), baseiam-se seus estudos no conceito de Vygotsky, onde a aprendizagem é baseada na compreensão e sintetização dos processos psicológicos superiores, onde os sujeitos são capazes de imaginar, planejar e memorizar, e, portanto, essas etapas são consideradas reações automáticas, reflexas e de simples associação, que irá se modelar ao longo da sua vida. Nessa concepção, Ausubel denominava a aprendizagem de modo significativo onde ocorre a associação das relações existentes entre as ideias formadas por conceitos e conteúdo, e as prévias que são adquiridas no construto do aprendiz (AGRA et al., 2019).



APRENDIZAGEM E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Na história da educação no Brasil, os principais conceitos e práticas pedagógicas sempre estiveram relativamente associadas a alfabetização e ao letramento, sendo que esse processo passou por diversas mudanças, e passando a serem relacionadas aos diferentes contextos socioeconômicos, culturais e políticos, e permeado por um processo de escolarização brasileira na qual ler e escrever passaram a ser organizados, organizados e estruturados, sistematizados e ensinados por docentes qualificados nas respectivas instituições de ensino (BORDIGNON e PAIM, 2017). Sendo assim, a aprendizagem no século XIX, passou a ser associada a leitura e a escrita, e expressada conforme a maturidade cognitiva da criança.


Silva e Silva (2018) afirma que:

Os métodos de ensino se consolidaram a partir do momento em que houve mudanças na organização da sociedade. O desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas ocorreu devido às novas perspectivas educacionais. Os métodos foram se modificando com o passar do tempo e por isso é preciso analisar cada um de acordo com sua época. O método tradicional integra a abordagem educacional utilizada até meados da década de 1980. A partir desse período, o cenário educacional brasileiro sofre algumas mudanças, onde a partir dos estudos de Emília Ferreiro que defende o método construtivista (SILVA e SILVA, 2018, p. 10).

Neste entendimento a autora Emília Ferreiro, defende que a alfabetização no Brasil, deve ser baseada em concepções inovadoras, onde as metodologias aplicadas sejam ampliadas para que fortaleçam a construção do conhecimento da língua escrita por parte das crianças, aprendendo de modo construtivo (MOREIRA et al., 2016). No Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento foram se mesclando ao longo dos anos, e assim refletiu sobre o ensino e aprendizagem, mediante seus modos de contribuição que muitas vezes foram sendo conceituado aos aspectos sociais da língua escrita (SANTI, 2014).

Ao longo desse percurso histórico de aprendizagem e alfabetização no Brasil, a educação escolar necessitava de ambientes propícios, e que garantisse o direito do cidadão ao ensino-aprendizagem em todos os níveis educacionais no âmbito escolar, e viesse a estimular o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, assim foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/ 96 (SILVA e SILVA, 2018).

Bordignon e Paim, (2017) refere-se que no Brasil as práticas pedagógicas foram ganhando mais reforços aos longos dos anos, sendo que nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), seu espaço foi garantido e discutido na busca de um novo conceito representativo no campo da educação, ou seja, o letrado, uma vez que a alfabetização e o letrado



sempre foram considerados conceitos interligados, e sendo assim, não seria possível pensar nesses processos de forma separadamente na ação de ensinar e aprender da criança.

METODOLOGIA

Para o presente estudo foi utilizado como recurso a pesquisa de revisão literária e realizada a partir da busca indexada em diferentes bases de dados como: periódicos, banco de teses e dissertações (BTD), Google Acadêmico, Web of Science e Periódicos CAPES. Assim, as publicações científicas foram localizadas a partir da relação com a temática em questão.

Para tanto, foram analisados, trabalhos publicados entre os anos de 2014 a 2019, e atrelados as leituras e estudos bibliográficos disponíveis nas bases de dados supracitada e que se trate sobre a dificuldade de aprendizagem na alfabetização. Desta forma, na busca ou amostragem da literatura: foram consultadas a base de dados seguidos pelos critérios de inclusão: artigos que abordassem a temática em questão, publicados na íntegra, gratuitos e em português. Já na análise crítica dos estudos incluídos: partiu da leitura exaustiva dos artigos científicos e do levantamento das informações condizentes com os objetivos propostos no trabalho.

Para compreender os critérios de exclusão, foram excluídas todas as publicações que não abordavam a temática em questão. Partindo do pressuposto, foi possível favorecer a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. No entanto, os artigos selecionados passaram pelo processo de análise integral, na busca dos aspectos temáticos relacionados aos objetivos do estudo. Assim, a revisão de literatura visou mapear os estudos que têm sido realizados na área e buscou procurar como as dificuldades de aprendizagem estão situadas no universo científico.

Na análise dos artigos selecionados, a pesquisa foi constituída por 08 publicações dentro do período de 2014 a 2017, associadas com a temática, onde foram distribuídos através de quadros demonstrativos para melhor compreensão e entendimento dos pesquisados, respeitando a ordem cronológica: autores, temática, periódicos, objetivos gerais e ano de sua publicação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a caracterização dos dados foi realizado uma pesquisa em artigos científicos da atualidade, conforme já mencionado na metodologia, obedecendo todos os critérios supracitados, e sendo distribuídos em quadro demonstrativo:

Quadro 1-Relação dos estudos incluídos na revisão de acordo com numeração, autor, base de dados, periódico, tema e Ano de publicação.

Nº	AUTORES	TEMÁTICA	PERIODICOS/ BTD	OBJETIVOS GERAIS	ANO DE PUBLICAÇÃO
1	OLIVEIRA, L.A.	O processo de alfabetização: leitura e escrita nos anos iniciais	Salão de pesquisa. (Dissertação)	Compilar informações sobre a intervenção do professor no processo de alfabetização nos anos iniciais	2014
2	ALMEIDA, R.P.	Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: adaptação do modelo de resposta à intervenção em uma amostra brasileira.	Revista Brasileira de Educação	Adaptar e colocar em prática no contexto brasileiro um dos modelos mais aceitos de prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem, a resposta à intervenção (RTI)	2016
3	CORRÊA, C.R.G.L.	A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas.	Revista de Psicologia Escolar e Educacional	Apresentar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem nas teorias de Piaget e Vygotsky	2017
4	GONÇALVE S, G.S.	Análise dos Fatores que Causam Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Revista Espacios	Identificar os principais fatores relacionados as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental.	2017
5	TABILE, A.F.; JACOMETO, M.C.D.	Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso	Revista psicopedagogia	Reconhecer se tais fatores são essenciais na aprendizagem	2017
6	VIANA, R.O.; VIANA JUNIOR, C. A. C.	Dificuldades de Aprendizagem no Processo de Alfabetização e Letramento nas Séries Iniciais	Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento	Abordar problematizações relacionadas sobre dificuldades de aprendizagem e sua interferência no processo de alfabetização e letramento dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental	2017
7	VIANA, A.S.	Alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: do método tradicional	Revista de Educação, Gestão e Sociedade	Conhecer os métodos de alfabetização mais utilizados em sala	2017



		à proposta sociolinguística			de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental do ciclo I	
8	VIDERES, J.P.A.	Problematizações sobre distúrbios e dificuldades de aprendizagem na escola	Salão de pesquisa. (Dissertação)	de	Abordar questões relacionadas as problematizações referentes as dificuldades e distúrbios de aprendizagem na escola, tem como fonte estudos literários, se configurando numa produção de revisão de literatura	2017


No que concerne as informações distribuídas, observa-se no quadro, que dos 08 artigos utilizados nessa revisão, 06 foram publicados entre o ano de 2017, representando 75% destes, 01 em 2016 e outro em 2014. Em relação aos objetivos gerais: 02 das publicações buscaram abordar questões relacionadas as dificuldades de aprendizagem das crianças, os demais utilizam-se de outros termos. Sendo que 75% dos artigos são de revistas eletrônicas renomadas, e apenas 02 foram extraídos de dissertações, representando 25%. Desta forma, constatou-se que as dificuldades de aprendizagem na alfabetização são bastantes recorrentes como são mostrados nas publicações analisadas neste estudo.

Partindo da análise temática dos dados, identificou-se duas categorias: Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita; e fatores que interferem no desenvolvimento da alfabetização da criança.

Das pesquisas analisadas neste estudo, cerca de 85% desenvolveram observações sobre as quais a compreensão que pode estar associada ao surgimento das dificuldades de aprendizagem na alfabetização, que é a falta de participação da família no processo de aprendizagem. No mais, outro ponto identificado é a correlação com a formação do professor e suas práticas pedagógicas dentro de sala de aula, considerado como fator primordial para a identificação dos medos e dificuldades dos educandos.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

As dificuldades de aprendizagem sempre foram vistas por muitos autores como sendo um termo genético, na qual abarca um grupo heterogêneo, ou seja, problemas capazes de corromper todas as possibilidades de aprendizagem de um indivíduo, que sofrem influência de fatores associados a escola, a família e ao próprio aprendiz (ALMEIDA et al., 2016). Nas



discussões realizadas, percebe-se que os sujeitos sofreram inúmeras interferências inerentes ao seu contexto social como escolar, e apresentaram dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Gonçalves et al., (2017) a aprendizagem é uma ação construtiva na mente e nos processos individuais, assim o ensino não pode construir nada, e que os alunos deverão aprender por si só, sem interferência do professor.

Corrêa (2017) consolida em suas pesquisas a teoria piagetiana para esclarecer como ocorre o processo de desenvolvimento de aprendizagem, onde o cognitivo e afetivo é calcado na ação, uma vez que as crianças através da aplicação de pedagogia ativa, conseguem atingir o seu pleno desenvolvimento cognitivo, sendo estes capazes de conhecer, inventar, construir, criar e reconstruir, e assim partem de métodos ativos introduzidos na aprendizagem escolar. Assim, a aprendizagem ocorre a partir da interação entre sujeitos e objetos.

Gonçalves et al., (2017) apontam que muitas vezes as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a distúrbios heterogêneos de transtornos, uma vez que se manifestam através de atrasos na leitura, escrita, soletração e cálculos, sendo acometidos em crianças com inteligência potencial, normal ou superior, ou seja, qualquer sujeito pode apresentar problemas que podem atrapalhar o seu desenvolvimento escolar e conseqüentemente dificultar a sua aprendizagem. No entanto, é importante que os docentes identifiquem de imediato, e impeçam que esses bloqueios aconteçam na criança.

Videres (2017) analisou os distúrbios e dificuldades que interferem no processo de aprendizagem de crianças, correlacionando a participação do professor na superação desse processo, sendo que o trabalho pedagógico com deficientes, vai além de uma atividade bem elaborada, mas a uma conclusão mais efetiva onde se busca dar atenção especial, aproximar a criança mais perto da mesa do professor, encorajá-lo frequentemente, elogiá-lo a ser afetivo. Nesta concepção, são estratégias simples e de fácil introdução, nas quais possibilitam a identificação de algo que pode estar relacionada às dificuldades de alfabetização dos educandos.

Almeida et al. (2016) refere-se que devido a número excessivo de quadros de problemas heterogêneos, capazes de modificar as possibilidades de aprendizagem de um indivíduo, a identificação precoce e o diagnóstico, quando não efetivado pode constituir processos difíceis nas dificuldades de aprendizagem, devendo ser avaliado e solucionado a partir de encaminhado da criança para profissionais capacitados e especializados nessa área, como é o caso do psicopedagogo.



FATORES QUE INTERFEREM NO DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA


Para Oliveira (2014), alfabetizar é um processo amplo e complexo, que não implica apenas na capacidade intelectual, e sim nos fatores de ordem emocional, física e psicológica dos educandos, requerendo dos docentes interação mais ampla em todas as áreas, para que o aluno consiga desenvolver suas potencialidades ocultas, dando oportunidades para que as crianças sejam capazes de ler e escrever de forma correta e para o domínio da tecnologia escrita. Assim, os fatores que podem interferir no processo de alfabetizar podem estarem relacionados a fatores extrínsecos.

Segundo Tabile e Jacometo (2017) baseado na teoria piagetiana, os mesmos autores concretizam as seguintes informações:

As fases do desenvolvimento infantil para Piaget têm um enfoque diferente. Há uma separação do processo cognitivo inteligente em duas palavras: aprendizagem e desenvolvimento. Para Piaget, a aprendizagem refere-se à aquisição de uma resposta particular, aprendida em função da experiência, obtida de forma sistemática ou não, enquanto que o desenvolvimento seria uma aprendizagem de fato, sendo este o responsável pela formação dos conhecimentos. Na teoria piagetiana o desenvolvimento da criança é descrito, basicamente, em quatro estados, considerados como fases de transição. Essas quatro fases são: (1) Sensório-motor (0 – 2 anos), (2) Pré-operatório-operatório (2 – 7,8 anos), (3) Operatório-concreto (8 – 11 anos) e (4) Operatório-formal (8 – 14 anos) (TABILE e JACOMETO, 2017, p. 76).

É notório em algumas pesquisas, que os fatores de desenvolvimento cognitivos das crianças podem estarem associados a fases de seu desenvolvimento infantil, conforme se observa na teoria piagetiana, sendo que a falta de possibilidades também pode determinar as dificuldades de aprendizagem principalmente na sua alfabetização. Mediante esse trajeto de discussões, Viana e Junior (2017) descrevem diferente sobre alguns dos fatores extrínsecos que podem possibilitar o desenvolvimento de dificuldades de alfabetização, entre os quais encontram-se o *déficit* sensorial, as baixas condições socioeconômicas, distúrbios cognitivos e neurológicos, inerentes ao próprio indivíduo ou decorrentes de situações adversas.

De acordo com Viana et al., (2017) baseou-se seus estudos nas Teorias de Paulo Freire, onde se descreve que a sociedade sempre foi idealizada por leitura e escrita, cujo aspectos de alfabetização tradicional traziam a junção de alfabetização e letramento para as suas metodologias, e assim deixava claro suas práticas e métodos distintos de alfabetizar. Embora, na concepção de Freire, a alfabetização firmava-se em uma aprendizagem de leitura e escrita de “forma ingênua” e tradicional, sem bases de princípios básicos da educação como visto anteriormente. Em outras palavras acredita-se que o comportamento humano é mediado por



processos conscientes e inconscientes, construídos a partir de estágios cognitivos (TABILE e JACOMETO, 2017).

Viana e Viana Junior (2017) afirmaram em seus estudos que no processo de alfabetizar, as dificuldades de aprendizagem, pode se tornar um assunto difícil, uma vez que exige do próprio docente conhecimento acerca de determinados assuntos para identificar, realizar a intervenção e acompanhamento dos alunos, e, portanto, o diagnóstico necessita de profissionais especializados e experientes, garantindo que as intervenções sejam realizadas e acompanhadas, a fim de minimizar os efeitos e distúrbios sobre a vida escolar da criança. Já para Videres (2017) o docente deve buscar arduamente a sua atuação profissional, mantendo-se aperfeiçoado em suas práticas pedagógicas, suas didáticas e metodologias de ensino.

CONCLUSÕES

Tendo em vista que por muitos anos as dificuldades de aprendizagem na alfabetização, foram atribuídas as questões cognitivas dos sujeitos, ou seja, era comum que todas as crianças apresentassem dificuldades de aprendizagem, sendo que muitos teóricos foram buscando esclarecimentos para desvendar os mistérios que interferem nesse processo de ensino-aprendizagem. No entanto, alguns fatores extrínsecos as crianças, como a família e a escola, vêm sendo cada vez mais investigados no sentido de estabelecer e entender essa possível associação com as dificuldades de aprendizagem.

É importante destacar que os docentes necessitam compreender as dificuldades das crianças, e busquem meios estratégicos que ajudem a superar, abarcando toda ajuda disponível tanto no âmbito escolar como familiar. A ajuda psicopedagógica institucional pode fazer toda diferença, já que esses profissionais atuam diretamente nas questões de dificuldades de ensino-aprendizagem, cuja investigação começa desde a formação pregressa da criança e se estabelece até a sua superação.

Portanto, muitas são as realidades encontradas, onde as dificuldades de aprendizagem na alfabetização são consideradas comuns, porém é preciso desmistificar esse conceito, buscar auxílio profissional, e proporcionar condições favoráveis e estratégias para a sua superação. Para isso, ainda há muito a ser pesquisado para auxiliar no diagnóstico e no tratamento das dificuldades e distúrbios de aprendizagem dos nossos educandos.



REFERÊNCIAS

AGRA, G., FORMIGA, N.S.; COSTA, M.M.L. Análise do conceito de Aprendizagem Significativa à luz da Teoria de Ausubel. **Rev Bras Enferm**, v.72, n.1, p.258-65, 2019.

ALMEIDA, R.P.; PIZA, C.J.M.T.; CARDOSO, T.S.G. Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: adaptação do modelo de resposta à intervenção em uma amostra brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.

BORDIGNON, L.H.C.; PAIM, M.M.W. Alfabetização no Brasil: um pouco de história. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 39, n. 74 - jul./dez. 2017.

CARRIL, M.D.P; NATÁRIO, E.G.; ZOCCAL, S.I. Considerações sobre aprendizagem significativa, a partir da visão de Freire e Ausubel – uma reflexão teórica. **Rev multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura**, v.6, n.13, dez, 2017.

CORREIA, C.R.G.L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v.21, n. 3, p.379-386, set/dez 2017.

GONÇALVES, G.S.; BARREIROS, M.O.; BARREIROS, S.P.L.; CORREIA, L.C. Análise dos Fatores que Causam Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Espacios**, v.38, n.60, p.11, 2017

GUSMÃO, F.A.F. Da alfabetização tradicional para a alfabetização midiática e informacional. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 17, n. 28, p. 119-252, jul./dez. 2016.

MARMACHUK, M. C.; BROCCO, C. I. G. Estudo das teorias da aprendizagem para aplicação ao ensino dos cursos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v.11, n.1, p 232-245, dez, 2016.

MOREIRA, A.C.F; MOREIRA, E.F.; SACRAMENTO, L.O.S. **Um estudo acerca das ações do ensino da leitura e escrita com crianças do 1º ano do ensino fundamental em uma escola pública no município de Muritiba-BA**. 53f. Dissertação (graduação)- Faculdade Maria Milza, Governador Mangabeira – BA, 2016.


NASCIMENTO, J.V.; MANSO, M.H.S. A aprendizagem significativa em artigos sobre ensino de biologia: uma revisão bibliográfica. **Revista Meaningful Learning Review**, v.4, n.3, p. 53-60, 2014.

OLIVEIRA, L.A. **O processo de alfabetização: leitura e escrita nos anos iniciais**. 36fs. Dissertação (graduação)- Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva, 2014.

SANTI, P.A. **Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental**. 36f. Dissertação (graduação)- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul- Unijuí, 2014.

SILVA, V.E.; SILVA, F.B. Alfabetização e letramento nas séries iniciais. **Revista Saberes Docente**, Juína-MT, Brasil, v.3, n. 5, jan./jul. 2018.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.



TABILE, A.F.; JACOMETO, M.C.D. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. psicopedag.** v.34, n.103, São Paulo, 2017.

TABILE, A.F.; JACOMETO, M.C.D. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. Psicopedagogia**; v. 34, n.103, p. 75-86, 2017.

VIANA, A.S.; CONCEIÇÃO, E.O.; BRITO, G.F.; FIGUEIREDO, M.J.S.; MENEZES, T.R.M.; OLIVEIRA, A.C.G. Alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: do método tradicional à proposta sociolinguística. **Revista de Educação, Gestão e Sociedade**, v.7, n.26, jun, 2017.

VIANA, R.O.; VIANA JUNIOR, C. A. C. Dificuldades de Aprendizagem no Processo de Alfabetização e Letramento nas Séries Iniciais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 2, v. 16, p.235-251, 2017.

VIDERES, J.P.AL. **Problematizações sobre distúrbios e dificuldades de aprendizagem na escola**. 33f. Dissertação (graduação)- Universidade Federal da Paraíba-UFPB, João Pessoa, 2017.



CAPÍTULO 16

DOI: 10.47402/ed.ep.c202175315578

CONTRIBUIÇÕES DA MUSICALIZAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE PRÉ-ESCOLARES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Eder Ricardo da Silva⁸, Doutorando em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, UNESP

Amanda Pereira Dippólito, Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Pedagoga, Secretaria Municipal de Educação, Bauru-SP

RESUMO


O presente capítulo tem como objetivo apresentar possíveis contribuições do processo de musicalização infantil em Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pré-escolares. Atualmente, a música tem sido base de análise para estimular habilidades cognitivas, comportamentais, nas áreas da educação e saúde com diferentes formas e abordagens. Nesse sentido, tal contribuição é necessária pelo fato de reforçar o caráter científico e lúdico que a música fornece na escola às crianças pré-escolares, sobretudo para estimulação cognitiva. Além disso, discutimos a importância da organização e da sequência didática para que a música faça parte da rotina de forma sistemática e não apenas como recreação ou pano de fundo nas atividades dos professores. Nessa direção, apresentamos alguns exemplos de atividades que possam favorecer e ampliar as possibilidades pedagógicas no AEE. Consideramos que os desafios presentes nessa prática podem variar de acordo com a disponibilidade e interesse do professor em aprender mais sobre a música e seus elementos, bem como praticá-los. O fato de não ter uma formação específica na área de música torna a aplicabilidade da musicalização um desafio ainda maior aos professores, mas reforçamos que é primordial um estudo sobre essa linguagem artística para que o trabalho seja cada vez mais sério e eficaz, visto que nem todas as escolas contam com professores de música ou educadores musicais.

PALAVRAS-CHAVE: Musicalização; Atendimento Educacional Especializado; Pré-Escolares; Educação Infantil;

INTRODUÇÃO

A música está presente na história enquanto arte, cultura, área de conhecimento e ciência. Na história da arte, a música marca diferentes períodos com seus mais diversos registros sejam por meio dos traçados e desenhos nas cavernas, ou mesmo os diferentes timbres de vozes, instrumentos musicais, estilos e gêneros (CAVINI, 2010). Nesse sentido, a cultura que se constrói na linguagem musical legitima as nossas relações sociais com a própria música.

⁸ Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Programa CAPES/DS.



Enquanto área do conhecimento, a música tem seu destaque na escola, pois tem seus conteúdos contemplados em documentos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017), bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (BRASIL, 2001) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI (BRASIL, 1998). A proposta é que os conteúdos sejam trabalhados a partir de uma abordagem na qual todos tenham acesso a este conhecimento, independentemente de suas condições e limitações.


No campo científico, a música tem sido base de análise para estimular habilidades cognitivas, comportamentais, bem como na área da saúde com diferentes formas e abordagens. Estudos prévios comprovaram os efeitos da música em diferentes habilidades, a saber: consciência fonológica, memória operacional, cognição numérica, linguagem, socialização e raciocínio visual-espacial (SILVA; BALDIN; SANTOS, 2017; DEGÉ; KUBICEK; SCHWARZER, 2015; KOELSCH, 2010; SCHELLENBERG; NAKATA; HUNTER; TAMOTO, 2007; SCHELLENBERG, 2005; BRITO, 2003; RAUSCHER; ZUPAN, 2000).

Tais achados sugerem que a música pode ser uma importante ferramenta para estimular a aprendizagem de diferentes habilidades. Nessa direção, o estudo de meta-análise de Román-Caballero *et al* (2021) confirma os efeitos benéficos do treino musical na estimulação da aprendizagem e da cognição de seus participantes.

Cabe ressaltar que no presente capítulo não será abordado o conceito de musicoterapia, bem como seus pressupostos teóricos e aplicados, pois o nosso foco é a musicalização e não os efeitos terapêuticos da música. Para mais detalhes sobre musicoterapia, consulte Costa (1989).

A MUSICALIZAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Musicalizar é desenvolver o gosto pela música, tornando o indivíduo mais sensível e receptivo ao fenômeno sonoro (BRITO, 2003). O termo musicalização foi adotado para um trabalho inicial com a música, no qual as crianças interagem com diferentes sons, timbres, instrumentos musicais e eventos sonoros (BRITO, 2019). Ao longo do tempo, o trabalho de musicalização saiu dos conservatórios e escolas de música e ganhou espaço nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Atualmente, existem práticas com musicalização em escolas, projetos sociais, serviços de reabilitação, chegando até aos grupos de adultos mais velhos, permitindo que todos possam interagir com a música cantando, tocando e aprendendo mais sobre essa linguagem.



Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial que visa organizar e elaborar recursos pedagógicos e de acessibilidade que sejam necessários para participação efetiva do indivíduo em determinado espaço. Dessa forma, não deverá ser visto como reforço escolar ou complemento de atividades escolares.

Na prática, o AEE pode ser realizado individualmente e/ou em pequenos grupos dentro de sala de recursos multifuncionais ou dentro da sala de aula com um professor de Educação Especial, trabalhando em sistema colaborativo com o professor responsável pela turma (OXFORD, 1997).

O trabalho com a musicalização no AEE pode ser realizado de acordo com o plano de ensino individualizado estabelecido para o aluno. Embora a prática ideal sugira que este trabalho seja realizado por um profissional da área da educação musical, é possível que os professores especialistas em educação especial e inclusiva também façam uso da musicalização. Para isso, será necessário um maior preparo para compreender conceitos específicos da área da música. Se houver oportunidade, é benéfico que o professor pratique música e, dessa forma, experiencie seu objeto de ensino (FERREIRA, 2002).

Ao trabalhar com atividades que envolvam a música, construímos uma relação de aprendizagem mais lúdica, na qual o sujeito poderá cantar, tocar ou dançar e, ao mesmo tempo, conhecer um novo conceito de língua portuguesa, matemática, etc. A presença do jogo enquanto brincadeira pode facilitar processos que respondem às solicitações de transformações sociais e culturais (KISHIMOTO; SANTOS, 2016).


Kishimoto (1997, p. 24) complementa que:

[...] brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e atenção.

De acordo com a citação acima, uma atividade de musicalização precisa contemplar a ludicidade, propiciando os aspectos da novidade, da descoberta, do prazer em realizar a brincadeira musical.

ORGANIZANDO A ATIVIDADE DE MUSICALIZAÇÃO

Todo bom trabalho deve ter um bom planejamento. Ou seja, um bom ensino deve ter uma estrutura tanto para o aluno quanto ao professor. Na atividade de musicalização não é diferente. Além do professor saber sobre questões básicas das deficiências dos seus alunos,



saber sobre o processo de aprendizagem que circunda as deficiências, precisa promover as adaptações necessárias, trabalhar em equipe, ter metas bem definidas e ter uma postura adequada diante da diversidade (SILVA; DURAN; GROTO, 2021; SOARES, 2019; ARTEN, 2007).

Ter metas é fundamental para trabalhar com alunos com deficiência, pois podemos partir do que eles já sabem, promovendo as mediações funcionais para alcançar novos conhecimentos (VYGOTSKY, 1991). Nessa direção, Arten (2007) descreve quatro estágios para refletirmos na organização e planejamento da atividade artística para a escola inclusiva:


Para quem é a aula (público/ perfil do aluno, deficiência que ele tem), quais são seus interesses [...] **Para que** serve tal atividade, ou tal conteúdo, quais são os objetivos da aula? **Como** atingir os objetivos propostos? **Por que** utilizar determinada metodologia? por que a aula [...] é importante? por que trabalhar isso e não aquilo? (ARTEN, 2007, p. 58).

A partir dos estágios acima, é possível compreender que a atividade de musicalização deve ser planejada e estruturada antes de acontecer, bem como as adaptações também devem ser preparadas.

Segundo Louro (2006), cada aluno, com ou sem alguma deficiência, tem sua história de vida, seu estilo de aprendizagem, suas características físicas, psicológicas e culturais. Diante disso, a forma de ensinar precisa ser eficiente para atender a todos, respeitando essa diversidade. O AEE é o espaço onde podemos olhar para essas características individuais de cada aluno e organizar as adaptações para ele. Nem sempre uma mesma atividade vai ser realizada da mesma forma com diferentes alunos.

Uma questão importante em relação às atividades de musicalização é a organização da rotina e espaço físico. É esperado que a atividade de musicalização seja realizada semanalmente com os alunos para que os mesmos se apropriem do conhecimento musical.

É necessário fixar semanalmente um horário destinado para a musicalização, organizar o espaço em que será realizada a atividade de maneira que haja pouco estímulo visual, incentivar os alunos a sentarem-se em roda, permitindo que todos os membros do grupo se enxerguem e participem. É necessário que a pessoa com deficiência interaja com o meio em que está inserida e, assim, se aproprie do conhecimento que está sendo construído coletivamente (SOARES, 2019). Isso não acontece ao mesmo tempo e da mesma forma com todos, por isso se faz necessário uma metodologia que promova a aprendizagem por meio da experiência (VYGOTSKY, 1998). Isto é, para que o indivíduo se aproprie do conhecimento socializado, é necessário que ele participe efetivamente da atividade proposta e não seja apenas ouvinte do



que o professor expõe. Por exemplo, ao levar um instrumento musical para ser apresentado à turma, o mediador deverá permitir que os alunos tenham contato, manipule e explore o objeto. A musicalização dentro do AEE não deverá limitar-se à simples reprodução, é necessário que haja construção de conhecimento e uma relação dialética na aprendizagem.

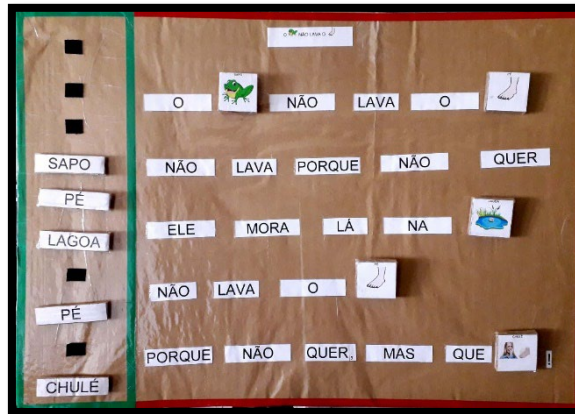
Elaborar uma sequência didática de atividades auxilia no processo de aprendizagem do aluno (ZABALA, 1998). Tal organização auxilia o trabalho tanto para os professores quanto para os alunos. Por exemplo: a) iniciar a atividade com uma música de saudação e ter uma música para finalizar a aula; b) sinalizar o início da atividade com uma imagem de referência; c) estabelecer sistema de combinados para que o aluno realize as atividades propostas e atente-se ao que mostra o mediador; e d) permitir que todos tenham um momento para explorar os instrumentos musicais e objetos sonoros disponíveis na aula. É recomendável não forçar o aluno a realizar as atividades, mas sim incentivá-los, lembrando que algumas condições resultam em sensibilidade auditiva e, desta maneira, a inserção do indivíduo às atividades de musicalização deve ser gradativa. Por fim, é imprescindível utilizar termos corretos, evitando expressões como: “musiquinha” ao invés de música e “bater” ao invés de tocar. Em complemento, Soares (2019, p. 164) destaca que:

[...] devemos sempre ressaltar que a pesquisa sonora, a vivência a partir dos parâmetros do dom, as brincadeiras cantadas, o canto, a prática instrumental e outras atividades fazem parte do processo de Musicalização, sendo essenciais para todos. No caso daqueles com deficiência, essas propostas são igualmente importantes, sendo nosso compromisso ter uma conduta que favoreça a inclusão [...] só assim, nesse jogo chamado “Música”, conseguiremos abrir a roda para TODOS!

A Figura 1 mostra uma atividade, na qual o aluno precisa completar as lacunas com as palavras-chave que aparecem na música “O sapo não lava o pé”. A prancha foi construída com base de papelão. As figuras e frases foram impressas e coladas no papelão com velcro para que os alunos possam completar inicialmente com as figuras e, posteriormente, com as palavras.



Figura 1: Prancha de Atividade Musical



Fonte: Acervo dos autores.

De acordo com a Figura 1, convencionalmente, a professora pode cantar a música com a turma e, oralmente, os alunos completam as partes da música. Entretanto, quando uma criança com deficiência intelectual, por exemplo, não consegue realizar tal atividade, é possível fazer uma prancha para que no primeiro momento ela conheça as figuras das palavras-chave e, posteriormente, consiga completar com as palavras escritas.


Conforme apontam Silva, Duran e Grotto (2021), as adaptações nas atividades de artes também são relevantes, pois podem ser personalizadas, atendendo a demanda individual ou mesmo do grupo, no qual o professor observará e aplicará os recursos necessários. Dessa forma, a adaptação pode ser feita a partir de materiais de fácil acesso em que a turma toda possa colaborar como é o caso dos materiais reaproveitáveis (descarte ou sucata – rolos de papelão, potes e garrafas plásticas, potes, tampas de garrafas, etc).

A Figura 2 mostra um conjunto percussivo construído com materiais alternativos e reaproveitados.

Figura 2: Conjunto Percussivo Artesanal



Fonte: Acervo dos autores.



De acordo com a Figura 2, a construção de materiais sonoros, aproveitando recursos diversos envolve um trabalho sensorial e artesanal (manuseio de diferentes texturas, cores, formas e tamanhos, cola, tinta, etc). Além disso, a parte rítmica pode ser explorada pelo professor e seu aluno, marcando o pulso, o acento e variando o andamento das canções, conforme previsto no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas” na BNCC (BRASIL, 2017).

Com o conjunto percussivo podemos explorar as habilidades de ritmo tanto com o próprio corpo, palmas, pés no chão, movimento corporal com ritmo (BRITO, 2003). Além disso, é possível destacar partes de uma palavra ou do próprio nome do aluno, usando os instrumentos produzidos por ele. Por exemplo, a palavra música tem três sílabas. O conceito “trissílaba” para muitos alunos é abstrato, mas quando transferimos o conceito para a atividade prática, podemos estimular os alunos para que toquem uma vez o chocalho em cada parte da palavra [MÚ – SI – CA / pá – pá – pá]. Nesse sentido, as habilidades do ritmo podem ser adquiridas com mais facilidade.

As imagens facilitam muito a organização da rotina de trabalho e auxiliam na estruturação do ambiente e da atividade. A Figura 3 indica a ação de se preparar para a atividade de roda no chão.

Figura 3: Facilitadores para atividade de roda



Fonte: ARASAAC9.

Caso haja dificuldade para o grupo colocar-se em roda, o mediador poderá delimitar o espaço com tapetes pequenos, cadeiras ou até mesmo uma pequena marcação no chão com fita

9 ARASAAC é um portal gratuito que oferece recursos gráficos e materiais para facilitar a comunicação de pessoas com algum tipo de dificuldade nesta área. Para mais informações, acesse: <http://www.arasaac.-org/index.php>.

adesiva ou giz. O mediador poderá também utilizar sinalizadores de rotina (fotos ou imagens) que sugiram o que é para ser feito, como exemplificado na figura acima (sentar no chão).

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) pode ser um caminho a ser seguido pelo mediador, sobretudo com os alunos que apresentam dificuldades ou alterações na habilidade da fala, pois a compreensão das fotos e imagens amplia o repertório comunicativo. De acordo com Glennen (1997), a CAA tem como objetivo capacitar o indivíduo com dificuldades na fala para que seja o mais independente possível nas diferentes situações comunicativas. Dessa forma, as atividades musicais também podem ser acessíveis por meio da CAA com as figuras impressas (Figura 3) ou objetos concretos (Figura 4).

É comum que parte dos alunos que frequentam o AEE tenham alteração na comunicação, sobretudo na fala. Diante dessa condição, as atividades de canto estimulam a fala e podem ser realizadas em grupo, diminuindo possível inibição de alguns alunos. Algumas estratégias auxiliam este momento, como mostra a Figura 4, na qual o mediador poderá utilizar objetos que possam ser associados às músicas que serão cantadas. A estrela mostrada é uma luminária, quando ligada, os alunos entendem que cantarão a música “Brilha, brilha estrelinha” (objeto concreto). Ao lado, tem uma formiga em tricô, que pode ser associada à música “Formiguinha (fui ao mercado comprar café...)”, o mediador poderá passar a formiga por todos da roda, sinalizando a vez de cada um participar, por exemplo: “fui ao mercado comprar? ”, o aluno que estiver com a formiga fala um item.

Figura 4: Atividade de canto com objetos concretos

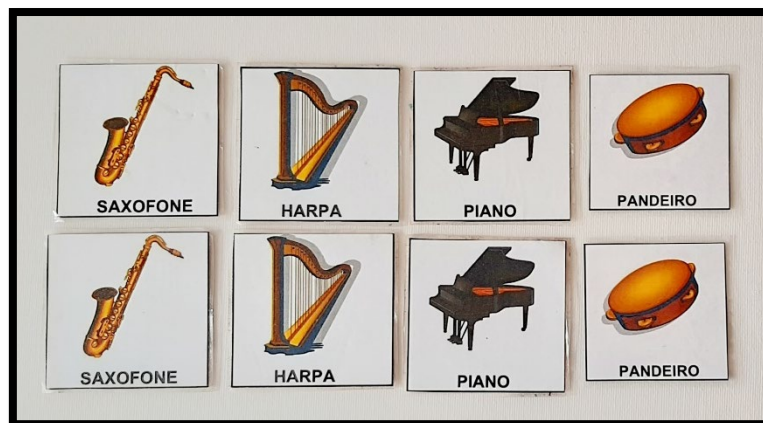


Fonte: Acervo dos autores.

Outro exemplo são as atividades de pareamento nas quais o mediador poderá utilizar para exemplificar sobre a diversidade de instrumentos musicais que existe. A sugestão é que o professor, primeiramente, mostre e nomeie as figuras e, se possível, coloque o som de cada

instrumento musical para os alunos ouvirem (os sons são facilmente encontrados em plataformas digitais). Depois os alunos poderão associar a figura com o som correspondente. Em seguida, o mediador poderá enfileirar as fichas e dividir as fichas restantes entre os alunos para que eles mesmos realizem o pareamento como mostra a Figura 5.

Figura 5: Atividade de pareamento com tema musical




Fonte: Acervo dos autores.

Em alguns momentos, o professor poderá utilizar objetos sonoros para realizar as atividades de musicalização com os alunos. Na Figura 6, vemos bolinhas plásticas com guizo no interior. A sugestão de uso é que o professor entregue uma bolinha por aluno e realize atividades de “som e silêncio”. Por exemplo, é colocada uma música ambiente para que as bolinhas sejam tocadas (balançadas - som), quando o mediador pausar a música, os alunos deverão silenciar a bolinha colocando-a no chão (pausa - silêncio).

Figura 6: Utilização de objetos sonoros



Fonte: Acervo dos autores.



Ainda de acordo com a Figura 6, é possível comprar os guizos e coloca-los entre duas tampinhas plásticas de refrigerante, pois o efeito sonoro permanecerá, caso o mediador não encontre estes objetos prontos para adquirir.

Outra possibilidade para realizar atividades de musicalização em grupos é usando o stretchy band (em português, banda elástica). Tal recurso é uma estrutura elástica que permite a execução de coreografias em roda (Figura 7). O stretchy band tornou-se um facilitador de atividades em grupo, visto que, envolve todos os alunos por meio de um único objeto. A sugestão é que o professor apresente o objeto aos alunos, que estarão em roda (sentados ou em pé) e os convide a segurar, todos e, ao mesmo tempo, uma parte do stretchy band. O grupo poderá cantar enquanto executa coreografias com o objeto seguindo o modelo do mediador ou de alguma criança da turma.

Figura 7: Facilitador de atividades em grupo – Stretchy Band




Fonte: Acervo dos autores.

Por fim, mesmo em grupos pequenos, é possível que as atividades de musicalização sejam organizadas para que atendam os objetivos planejados. É importante ressaltar que outras possibilidades podem estar presentes na musicalização como as rodas cantadas, tocadas ou dançadas, o conto sonoro e jogos e brincadeiras que envolvam questões históricas e teóricas da música. Dessa forma, a musicalização vai acontecer didaticamente estruturada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, acredita-se que o uso da musicalização no Atendimento Educacional Especializado se faz imprescindível, visto que traz benefícios cognitivos, estéticos, culturais e sociais importantes para a formação global do indivíduo.




Por esta razão, a música não pode ser vista no contexto educacional como algo ornamental e sem função, destinada somente às datas comemorativas. Cabe ao mediador planejar suas ações e executá-las de maneira efetiva.

Consideramos que os desafios presentes nessa prática podem variar de acordo com a disponibilidade e interesse do professor em aprender mais sobre a música e seus elementos e praticá-los. O fato de não ter uma formação específica na área de música torna a aplicabilidade da musicalização um desafio ainda maior.

Contudo, no AEE, a musicalização pode ser utilizada como recurso para desenvolvimento de habilidades, muitas vezes consideradas difíceis de serem adquiridas como a linguagem, cognição, desenvolvimento motor e interação social. Neste contexto, a musicalização abrange as mais diversas áreas sem perder sua principal função: desenvolver no indivíduo o interesse pela música e gerar os conhecimentos básicos da área supracitada.

REFERÊNCIAS

- ARTEN, A. **Arte & inclusão educacional**. São Paulo: Didática paulista, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 Mai. 2021.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRITO, T. A. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BRITO, T. A. **Um jogo chamado Música: Escuta, experiência, criação, educação**. São Paulo: Peirópolis, 2019.
- CAVINI, M. P. **História da música ocidental: Uma breve trajetória desde o século XVIII até os dias atuais**. São Paulo: EdUFSCar, 2010.
- COSTA, C. M. **O despertar para o outro: musicoterapia**. São Paulo: Summus, 1989.
- DEGÉ, F.; KUBICEK, C.; SCHWARZER, G. Associations between musical abilities and precursors of reading in preschool aged children. **Frontiers in Psychology**, v. 6, n. 1220, 2015.
- FERREIRA, M. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.



GLENNEN, S. L. Introduction to augmentative and alternative communication. In: GLENNEN, S. L.; DECOSTE, D. (Orgs.) **The handbook of augmentative and alternative communication**. San Diego: Singular, 1997.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e brincadeira: Usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, S. M. P. (org.) **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. W. **Jogos e brincadeiras: tempos espaços e diversidade**. São Paulo: Cortez, 2016.

KOELSCH, S. Towards a neural basis of music-evoked emotions. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 14, n. 3, p. 131–137, 2010.

LOURO, V. S. **Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas**. São José dos Campos: Estúdio dois, 2006.

OXFORD, R. L. Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: three communicative strands in the language classroom. **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 4, 1997.

RAUSCHER, F. H.; ZUPAN, M. Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: A field experiment. **Early Childhood Research Quarterly**, n. 15, p. 215-228, 2000.

ROMÁN-CABALLERO, R.; VADILLO, M. A.; TRAINOR, L.; LUPIÁÑEZ, J. **Please Don't Stop the Music: A Meta-Analysis of the Benefits of Learning to Play an Instrument on Cognitive and Academic Skills**. (2021 no prelo). Disponível em: <https://doi.org/10.31234/osf.io/4bm8v>. Acesso em: 28 Jun. 2021.

SHELLENBERG, E. G. Music and cognitive abilities. **Current Directions in Psychological Science**, v. 14, p. 322-325, 2005.

SHELLENBERG, E. G.; NAKATA, T.; HUNTER, P. G.; TAMOTO, S. Exposure to music and cognitive performance: tests of children and adults. **Psychology of music Research**, v. 35, n. 1, p. 5-19, 2007.

SILVA, E. R.; BALDIN, M. S.; SANTOS, F. H. Cognitive Effects of Numeracy Musical Training in Brazilian Preschool Children: A Prospective Pilot Study. **Psychology & Neuroscience**, v. 10, n. 3, p. 281-296, 2017.

SILVA, E. R.; DURAN, L. L. A.; GROTTTO, L. F. **Adaptações em artes na escola de educação especial**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

SOARES, L. Esse jogo chamado “Música” é para todos? Considerações sobre a educação musical inclusiva. In: BRITO, T. A. **Um Jogo chamado Música: Escuta, experiência, criação, educação**. São Paulo: Peirópolis, 2019.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.



ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.



CAPÍTULO 17

DOI: 10.47402/ed.ep.c202175416578

PADRÕES DE SIMPLIFICAÇÃO FONOLÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DO INGLÊS COMO LÍNGUA NÃO NATIVA

Joceli Rocha Lima, Professora, UESB
Felipe Flores Kupske, Professor, UFBA
Elizabeth Reis Teixeira, Professora, UFBA

RESUMO

Este capítulo apresenta um recorte da análise de dados apresentada em Lima, Teixeira e Kupske (2020) e trata de padrões de simplificação fonológica encontrados na fala de crianças do nordeste brasileiro desenvolvendo o inglês como língua não nativa (LNN). Esses dados de simplificação são comparados aos do estudo de Piper (1984), o qual, igualmente, analisa produções de crianças em contexto de desenvolvimento do inglês-LNN, e aos dos estudos de Ingram (1981, 1986), cujo foco está na produção do inglês como língua nativa (LN). Norteamos-teoricamente por uma visão de que o desenvolvimento maturacional da criança envolve a simplificação de sons da fala, como defendido por Stampe (1979) e Teixeira (2011). Esse processo é vivenciado na fala da criança por meio de suas tentativas de produzir a língua de seu entorno (TEIXEIRA; DAVIS, 2002). Somado a isso, os princípios do desenvolvimento fonológico envolvidos nesse processo englobam a percepção e a produção da língua em uso no ambiente (BECKNER et al., 2009; BYBEE, 2016; KUPSKE; GUTIERRES, 2018). Os dados que apresentamos aqui provêm de um projeto de pesquisa coordenado pela primeira autora, em uma creche universitária na Bahia, entre os anos de 2015 e 2018, com a participação de 50 crianças em média por ano, na faixa etária de 2;6 a 5;0 anos. As crianças participaram de encontros semanais do projeto durante os quais eram expostas ao inglês por meio de atividades e brincadeiras. Cada encontro teve a duração de uma hora e os dados estão registrados em notas de campo onde constam, além de outras informações, as transcrições fonéticas das falas daquelas crianças. Os resultados preliminares da análise mostram a ocorrência de padrões de simplificação encontrados nos estudos de inglês-LN e de inglês-LNN já referenciados aqui. Entre esses padrões, que estamos chamando de coincidentes, estão, por exemplo: a Redução de encontros consonantais, o Apagamento da consoante final, o Apagamento das sílabas fracas, a Oclusivização, a Anteriorização, a Semivocalização e o Ensurdecimento. Além desses, foram identificados, também, padrões não coincidentes, como é o caso da Palatalização de consoantes alveolares e da Confusão de líquidas.

PALAVRAS-CHAVE: Simplificação fonológica, Inglês, Desenvolvimento infantil, Interfonologia.



INTRODUÇÃO

Este trabalho¹⁰ apresenta uma breve análise de padrões de simplificação fonológica presentes no desenvolvimento do inglês como língua não nativa (inglês-LNN), por crianças menores de cinco anos de idade, em uma creche universitária no interior da Bahia¹¹. Os registros das produções em inglês dessas crianças são comparados aos do estudo de Piper (1984), também sobre o desenvolvimento do inglês-LNN, e aos estudos de Ingram (1981, 1986), que têm foco no inglês como língua nativa (inglês-LN). Trata-se de um recorte da análise já iniciada em Lima, Teixeira e Kupske (2020), mais ampla, para que pudéssemos dilatar a discussão.

Faremos aqui uma breve exposição de aspectos relacionados ao desenvolvimento da fonologia e à simplificação fonológica que, naturalmente, caracteriza essa aquisição. Na sequência, apresentaremos os processos em cada contexto de língua – nativa e não nativa.


REFERENCIAL TEÓRICO

Sabe-se que ao longo do desenvolvimento fonológico sem atipicidade, a criança ouvinte aprenderá a articular as consoantes e vogais¹² de sua língua, em sílabas e, finalmente, aprenderá as palavras. Seu percurso de desenvolvimento se manterá até que ela alcance o domínio da sintaxe. Esse desenvolvimento é marcado por produções bem peculiares à criança, e a evolução dos estudos sobre a fala infantil tem revelado que suas produções não são “imperfeições” da fala adulta, mas que há, sim, por trás delas, níveis de organização, conforme afirma Teixeira (1988, 2011). O ‘processo maturacional’ da criança envolve a simplificação de segmentos sonoros aos quais vai sendo exposta no percurso do seu desenvolvimento fonológico. Esses padrões de simplificação deixam de existir com o amadurecimento fonético-fonológico naturalmente alcançado pela criança (TEIXEIRA, 2011). Ainda que a criança esteja em um percurso típico de aquisição da sua língua, é natural que ela apresente dificuldades na produção

10 Este capítulo é uma versão revisada e ampliada do trabalho intitulado Padrões de Simplificação Fonológica na Fala Infantil em Inglês-LNN, apresentado durante o I CONEIL - Congresso Nacional em Estudos Interdisciplinares da Linguagem, no ano de 2020, e consta dos Anais daquele evento.

11 Dados provenientes do *POACE Project* - Promovendo a Comunicação Oral em Inglês: Projeto Creche, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

12 As consoantes e vogais aparecem dentro dos moldes (frames) de fechamento e abertura do trato oral que caracterizam as sílabas.




das palavras. Essas dificuldades motivam a realização de padrões adaptados para produzir as formas alvo, ou seja, enquanto elas ainda não conseguem produzir um determinado som, procuram meios de viabilizar sua produção até que os gestos articulatórios alvo sejam adquiridos (STAMPE, 1979).

Para Teixeira e Davis (2002), o desenvolvimento fonológico envolve a percepção e a produção da língua do ambiente, e a criança utiliza estratégias em sua tentativa de produzir a fala adulta almejada (ALBANO, 1990), e gradualmente vai avançando para uma fala mais complexa (TEIXEIRA, 2009). Esses padrões de simplificação caracterizam a aquisição da criança até os seis anos de idade, em média (INGRAM, 1981, 1986; OTHERO, 2005; TEIXEIRA, 1988, 2009).

Considerando a aquisição de línguas distintas da LN, é possível que simplificações fonológicas também ocorram ao longo de seu desenvolvimento. Isso é o que constatou Piper (1984) em seu estudo com crianças de diferentes nacionalidades vivenciando a aquisição de outra língua, no caso o inglês-LNN. Nesse estudo, Piper buscou identificar coincidências entre os padrões de simplificação que ocorreram na fala das crianças adquirindo o inglês-LNN e aqueles estabelecidos por Stampe (1979) e por Ingram (1981) para a aquisição da LN. Existem padrões de simplificação fonológica que ocorrem em todas as línguas naturais, como é o caso da redução de encontros consonantais (INGRAM, 1981; STAMPE, 1979), e existem padrões que ocorrem exclusivamente em uma determinada língua, mas não em outra. Esse fato revela que tendências tidas como “universais” na aquisição de línguas nativas não obrigatoriamente ocorrem durante o desenvolvimento de uma LNN e, mesmo que ocorram, podem não representar produções expressivas nessa língua (INGRAM, 1986; PIPER, 1984).

Ainda considerando essas questões cruciais do desenvolvimento da fonologia, corroboramos Beckner et al. (2009), Bybee (2016), Kupske; Gutierrez (2018) e Kupske; Perozzo; Alves (2019) acerca de sua visão de língua: um sistema dinâmico e complexo. Essa concepção de língua nos permite melhor observar e compreender o processo de desenvolvimento da fala de crianças do nordeste brasileiro sendo expostas a uma nova língua (inglês-LNN) ao tempo em que estão adquirindo o português brasileiro (PB) como LN. Considerando que o desenvolvimento linguístico é o processamento dos padrões do ambiente (GASSER, 1990), estamos levando em consideração o esforço cognitivo dessas crianças, uma vez que estão processando, em um cérebro único, tanto o inglês como o português. O resultado desse processamento fonético-fonológico conjunto tem revelado produções interessantes na fala das crianças, em suas tentativas de se comunicarem fazendo uso de formas da LNN. Ao



fazerem isso, estão falando a partir das suas redes de conexões linguísticas (BECKNER et al., 2009; BYBEE, 2016; KUPSKE; GUTIERRES, 2018) tanto da LN como da LNN.

Apesar de estarmos analisando crianças brasileiras (em processo natural de aquisição do PB) aprendendo inglês, neste trabalho, nosso foco está nos dados de LNN.


Por esta razão, é importante conhecermos os processos que caracterizam o desenvolvimento do inglês-LNN pelas crianças do nosso estudo. A classificação dos processos de simplificação fonológica, no inglês-LN, tomada como referência para esta análise é a de Ingram (1981, 1986), que os subdivide em três grupos: os que afetam a estrutura da sílaba – que também afetam as estruturas prosódica e lexical, conforme ressalta Teixeira (2009, 2011), - os de substituição e os de assimilação. Destacamos que, como nossa intenção aqui é relacionar os processos que ocorrem (coincidentes) em ambos os contextos de inglês-LN e de inglês-LNN e identificar aqueles que não ocorrem (não coincidentes) nesses dois contextos, preferimos apresentar os padrões realizacionais sem vinculá-los a essas subcategorias, com o objetivo de, apenas, objetivar e simplificar a demonstração dos dados. Assim, todas as simplificações, sejam elas processos fonológicos ou estratégias de implementação, conforme diferencia Teixeira (2009, 2011) 13, são chamados aqui de processos fonológicos. Posto isso, apresentaremos, primeiramente, os processos fonológicos para o inglês-LN (INGRAM, 1981, 1986)¹⁴ e, em seguida, os de inglês-LNN (PIPER, 1984):

QUADRO 1: Processos fonológicos do inglês-LN a partir de Ingram (1981, 1986)

Redução do encontro consonantal: [dɛs] para /dres/ *dress* (vestido);
Apagamento das consoantes finais: ['kæ] para /kæt/ *cat* (gato);
Apagamento de sílabas fracas: ['nænə] para /bənænə/ *banana* (banana);
Oclusivização: [ti] para /si/ *see* (ver);
Anteriorização: ['dʌt] para /dʌk/ *duck* (pato);
Semivocalização das líquidas: [wedi] para /rɛdi/ *ready* (pronto);
Apagamento de consoante inicial: [ʌp] para /sʌp/ *soup* (sopa)
Assimilação (velar, labial): [bejp] para /teɪp/ *tape* (fita)
Ensurdimento: [dɔk] para /dɔg/ *dog* (cachorro)
Reduplicação: [bʌbʌ] para /bʌtər/ *butter* (manteiga)

13 O termo PROCESSO é utilizado para descrever os princípios mais gerais de organização do material fonético-fonológico que a criança percebe e processa a partir da fala adulta. Em geral referem-se às classes naturais e posições estruturais afetadas. Ex.: Confusão das Fricativas, Simplificação da Consoante Final. O termo ESTRATÉGIA é utilizado em referência aos diferentes padrões realizacionais utilizados pela criança ao implementar os diferentes processos. Ex.: Elisão (ou Apagamento), Silabificação, Migração.

14 Todas as traduções feitas neste capítulo são de responsabilidade dos autores.



Fonte: Adaptado de Lima, Teixeira e Kupske (2020)

No que se refere ao contexto do inglês-LNN, Piper (1984) considera que, assim como existem processos que são comuns a todas as línguas naturais, é esperado que eles ocorram também durante o desenvolvimento de uma LNN. O autor também apresenta uma categorização dos processos pautando-se na mesma classificação de Ingram (1981, 1986), logo, subdividindo-os entre: os de assimilação, os de substituição e os que envolvem mudanças na estrutura das sílabas. Os processos encontrados por Piper em seu estudo aparecem no Quadro 2, a seguir:

QUADRO 2: Processos fonológicos do inglês-LNN a partir de Piper (1984)

Redução do encontro consonantal: [go] para /glow/ *glow* (brilho)

Apagamento da consoante final: [hæ] para /hæt/ *hat* (chapéu)

Oclusivização: produção de [t] para [θ] que aparece em *think*; [d] para [ð] que aparece em *that*

Anteriorização: produção de [d] para [g]

Semivocalização das líquidas: produção de [w] para [r] ou [l]

Ensurdimento: produção de [s] para [z] e de [f] para [v]

Fonte: Adaptado de Lima, Teixeira e Kupske (2020)

É possível observar no Quadro 2 que Piper (1984) identificou, na fala das crianças de seu estudo, seis dos processos já classificados por Ingram (1981, 1986). Discutiremos esses achados comparando-os com os dados do nosso estudo no tópico Resultados e Discussão.

METODOLOGIA


Nesta análise, apresentamos alguns dados provenientes do projeto de pesquisa desenvolvido pela primeira autora. O projeto se intitula *POACE Project* - Promovendo a Comunicação Oral em Inglês: Projeto Creche¹⁵ e foi realizado nos anos de 2015 até 2018, na Creche Bem-Querer/UESB¹⁶.

As crianças que participaram do projeto tinham idades entre 2;6 (dois anos e seis meses) e 5;0 (cinco anos). Essas crianças-participantes somavam em média, a cada ano, 50 (cinquenta) indivíduos distribuídos em seus grupos etário¹⁷.

¹⁵ Projeto aprovado pelo CEP/UESB - CAAE: 30900114.6.0000.0055; Parecer: 1.718.616.

¹⁶ A Creche Bem-Querer é uma creche institucional e funciona dentro do *campus* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

¹⁷ Os grupos etários da creche são formados obedecendo à disponibilidade de vagas em cada sala. Isso pode ter ocasionado a entrada de alguma criança no projeto antes de ter completado 2;6 ou a sua saída após os 5;0. Esse fato não comprometeu a implementação das atividades.




A formatação básica do projeto consistia da exposição das crianças-participantes à língua inglesa através do uso de atividades lúdicas e brincadeiras. Os encontros em que essas atividades foram aplicadas ocorriam semanalmente e tinham a duração de 1 (uma) hora. Durante os encontros, a equipe de instrutores do projeto interagiu com as crianças exclusivamente na língua alvo: inglês. Cada encontro, ao longo de cada ano, foi conduzido por dois instrutores, sendo que o instrutor 1 era responsável pela realização das atividades planejadas e o instrutor 2, além do encargo de dar suporte à execução do plano, era responsável por fazer os registros de ocorrências na nota de campo do encontro. As notas de campo apresentam, além de outras informações, as transcrições fonéticas das produções em inglês-LNN por parte das crianças. Todas as palavras produzidas em inglês, pelas crianças, foram transcritas no momento da produção. Essas transcrições foram, em sua totalidade, revisadas imediatamente após cada encontro pelos dois instrutores. A revisão imediata buscou garantir a fidelidade e precisão dos registros da fala infantil. Posteriormente, a identificação dos padrões de simplificação fonológica revelados nesses registros se deu por oitiva.

Nesta análise, apresentamos exclusivamente os padrões fonológicos que caracterizam o desenvolvimento do inglês - tanto nativo como não nativo (INGRAM, 1981, 1986; PIPER, 1984) - e os comparamos aos encontrados nos dados de produção oral em inglês das crianças do nosso estudo. Apresentaremos os padrões, também, sem subcategorização, buscando identificar os que são coincidentes, e os que são não coincidentes, comparados aos dados dos estudos de Ingram e Piper, citados anteriormente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo sobre o desenvolvimento do inglês como LNN realizado por Piper (1984) revelou que um processo considerado altamente frequente no desenvolvimento do inglês-LN, como é o caso da Redução do encontro consonantal (INGRAM, 1981), não ocorreu de forma significativa entre as crianças no contexto do inglês-LNN. Por outro lado, o Apagamento da consoante final se mostrou muito mais frequente para aquelas crianças. Observamos também que o estudo de Piper não revelou a ocorrência de Apagamento de sílabas fracas e de Reduplicação de sílabas, porém, esses processos aparecem nos nossos dados de inglês-LNN.

É importante destacar que alguns padrões de simplificação que foram identificados tanto na fala das crianças do *POACE Project* como nos estudos de Ingram (1981, 1986) e Piper (1984) foram apenas registrados aqui, como cômputo de ocorrência coincidente, sem discutirmos suas especificidades e contextos de ocorrência. Estamos falando da ocorrência de



Oclusivização, por exemplo, que é registrada na fala das crianças estudadas por Ingram (1981, 1986) para a simplificação das interdentais [θ] e [ð] e das alveolares [s] e [z]. As nossas crianças também realizaram a Oclusivização, porém, apenas para simplificar a produção das interdentais já que as alveolares [s] e [z] não mais lhes representavam dificuldade de produção. Como se vê, a simplificação ocorre, contudo, não com os mesmos segmentos. Salientamos que é nossa opção reservar para outro momento uma discussão mais detalhada sobre onde, como e com quais segmentos esses padrões de simplificação acontecem.

No próximo quadro apresentaremos os processos fonológicos identificados na fala das crianças participantes do *POACE Project*, fonte de dados do nosso estudo, que foram, igualmente, encontrados nas duas fontes de LN e LNN citadas. Por hora, chamamos esses processos de **coincidentes**.

QUADRO 3: Processos fonológicos do inglês-LNN a partir dos dados do estudo (*POACE Project*) - Processos coincidentes

- Redução do encontro consonantal:** ['gu] para /glu/ *glue* (cola)
- Apagamento da consoante final:** ['kɛ] para /kæt/ *cat* (gato)
- Apagamento de sílabas fracas:** ['low] para /helow/ *hello* (olá)
- Oclusivização:** ['bɪɹdə] para /brʌðə/ *brother* (irmão)
- Anteriorização:** ['su] para /ʃu/ *shoe* (sapato)
- Simplificação do /r/ por**
 - Semivocalização:** ['fawmi] para /farm/ (fazenda)
 - Lateralização:** ['blaw] para /braʊn/ *brown* (marrom)
 - Elisão:** ['a:m] para /arm/ *arm* (braço)
- Apagamento da consoante inicial:** ['ɛdʰɪ] para /red/ *red* (vermelho)
- Ensurdimento:** ['fɛɹ] para /veri/ *very* (muito)

Fonte: Adaptado de Lima, Teixeira e Kupske (2020)

A seguir apresentaremos os processos **não coincidentes** indicando em qual fonte de dados – (a) inglês-LN (INGRAM, 1981, 1986); (b) inglês-LNN (PIPER, 1984) e (c) inglês-LNN (*POACE Project*) – eles aparecem.

QUADRO 4: Processos fonológicos do inglês-LNN a partir dos dados do estudo (*POACE Project*) - Processos não coincidentes

Reduplicação

- (a) Inglês-LN/Sim: [bʌbʌ] para /bʌtə/ *butter* (manteiga)
- (b) Inglês-LNN/Não; (c) Sim, raros: ['pipɪ] para /pɪg/ *pig* (porco).

Elisão de sílabas fracas

- (a) Inglês-LN/Não
- (b) Inglês-LNN/Não; (c) Sim, raros: ['und] para /əraʊnd/ *around* (em volta)

Elisão de semivogal

- (a) Inglês-LN/Não
- (b) Inglês-LNN/Não; (c) Sim: ['ɛlow] para /jɛləʊ/ *yellow* (amarelo)



Palatalização de consoantes alveolares

(a) Inglês-LN/Não

(b) Inglês-LNN/Não; (c) Sim: ['ʃaɪgəɹ] para /taɪgər/ *tiger* (tigre)

Epêntese vocálica (após consoantes plosivas em posição final na sílaba)

Inglês-LN/Não

Inglês-LNN/Não; (c) Sim: ['wɒkɪ] para /wɒk/ *walk* (andar, caminhar)

Confusão de líquidas


Inglês-LN/Não

Inglês-LNN/Não; (c) Sim: ['bʌləflaɪ] para /bʌtərflaɪ/ *butterfly* (borboleta)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Após a apresentação dos dados, trazemos aqui uma parte da discussão iniciada por nós em Lima, Teixeira e Kupske (2020) acerca dos padrões não coincidentes. Observamos que o processo de Reduplicação, registrado por Ingram (1981, 1986), não aparece nos achados de Piper (1984); e, nos dados do nosso estudo, esse padrão foi verificado, mas com baixa frequência. Fato semelhante acontece com a Elisão de sílabas fracas: esse processo não foi encontrado ou foi encontrado com frequência também baixa nessas duas fontes de dados de LNN. Isso nos revela, até o momento, que a Reduplicação de sílabas e a Elisão de sílabas fracas não ocorrem ou não ocorrem de forma significativa na fala em inglês-LNN de crianças na faixa etária estudada. A Elisão de semivogal não se registrou nos estudos de Ingram e Piper, mas foi encontrada nos nossos dados. Em contrapartida, a Palatalização de consoantes alveolares, que não é identificada nos estudos de aquisição do inglês de Ingram, para LN, ou de Piper, para LNN, ocorre com frequência entre as crianças do nosso estudo. É frequente também a ocorrência de Epêntese vocálica, após consoantes plosivas, em posição final na sílaba - tipo *dog* - ocasionando a criação de um padrão regular de pronúncia que cria uma sílaba a mais nas palavras.

Além da Epêntese vocálica e da Palatalização, registramos na produção das nossas crianças a realização de uma consoante fricativa glotal surda [h] no lugar da consoante retroflexa [ɻ], como ocorre nas palavras: *birthday* /bɜrθdeɪ/ (aniversário), produzida como ['bohdeɪ], e *purple* /pɜrpəl/ (roxo), produzida como ['pʌhpɒw]. Esse padrão de simplificação por substituição não foi encontrado nos dados de Ingram (1981, 1986) para a aquisição do inglês-LN. A fricativa glotal [h] ocorre em posição inicial na sílaba no inglês e os dados das nossas crianças estão revelando a realização de um processo de Substituição da retroflexa [ɻ] por essa fricativa em posição não inicial. Como se pode observar, até o momento, identificamos processos que ocorrem no inglês-LN, processos que ocorrem no inglês-LNN e processos que



estão ocorrendo no contexto do desenvolvimento do inglês-LNN no ambiente dominante da língua nativa das crianças (o PB), nosso foco de investigação.

Outra ocorrência observada no contexto específico do estudo é o processo de Confusão de líquidas na produção de *butterfly* (borboleta), por exemplo. Nesse exemplo, vemos a influência do contexto de fala na realização dessa palavra por algumas crianças. A forma que as crianças ouvem no ambiente é ['bʌrɛflaj], produção característica dos instrutores. Portanto, o item que aparece em posição medial na palavra é o *tap* alveolar [ɾ]. Como algumas crianças ainda não adquiriram tal segmento, elas acabam produzindo a Confusão de líquidas para viabilizar a realização do item alvo, substituindo o [ɾ], que ouvem no ambiente, por outra líquida já adquirida, no caso a lateral alveolar [l], realizando assim: ['bʌləflaj].


A continuidade da análise promete revelar como os padrões em cada sistema linguístico operam; e, englobando o português nativo das crianças, de que forma cada categoria fonético-fonológica está sendo simplificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão que apresentamos aqui é norteada pela hipótese de que crianças desenvolvem o sistema linguístico de suas línguas a partir do ‘uso’, ou seja, por meio das experiências que vivenciam com o uso das línguas do seu ambiente de fala. Norteados por este pensamento, corroboramos Beckner *et al.* (2009), Bybee (2016) e KUPSKE; GUTIERRES (2018) ao defenderem, como citado em Lima, Teixeira e Kupske (2020, p. 305) que “crianças aprendem comunicativamente, com propósito real, por meio de tentativas de (re)produção dos padrões sonoros aos quais são expostas, bem como pela gradual associação desses padrões aos seus significados em contexto”.

Os dados de natureza fonológica que apresentamos neste trabalho referem-se a padrões de simplificação de fala identificados nas produções em inglês-LNN das crianças que estão desenvolvendo essa língua no ambiente da creche que frequentam.

Com este recorte de análise, pudemos identificar padrões realizacionais comuns ao contexto do inglês-LN e, também, padrões exclusivos do contexto de desenvolvimento do inglês-LNN, presentes na fala das crianças-participantes do POACE *Project*. Neste trabalho, nos restringimos a apresentar os padrões de simplificação fonológica na produção em inglês, das crianças, que fossem comuns aos outros dois contextos de desenvolvimento: o de inglês-LN e o de inglês-LNN, usados como referência. A análise continua e busca descrever mais detalhadamente os fenômenos de simplificação fonológica apresentados aqui e outros que



caracterizem as produções em inglês de crianças brasileiras desenvolvendo o inglês como língua não nativa.

REFERÊNCIAS

ALBANO, E. C. **Da fala à linguagem tocando de ouvido**. São Paulo: Martins Fontes, 1990. 124 p.

BECKNER, C.; BLYTHE, R.; BYBEE, J.; CHRISTIANSEN, M. H.; CROFT, W.; ELLIS, N. C.; HOLLAND, J.; KE, J.; LARSEN-FREEMAN, D.; SCHOENEMANN, T. Language is a complex adaptive system: position paper. **Language Learning**, Michigan, v. 59, p. 1-26, Dec. 2009. Suppl. 1.

BYBEE, J. L. **Língua, uso e cognição**. Tradução: M^a Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016. 383 p.

GASSER, M. Connectionism and universals of second language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, East Lansing, v. 12, n. 2, p. 179-199, Sept. 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/s0272263100009074>. Acesso em: 1 ago. 2020.

INGRAM, D. **Procedures for the phonological analysis of children's language**. Baltimore, USA: University Park Press, 1981. 167 p.

INGRAM, D. Phonological development: production. *In*: FLETCHER, P.; GARMAN, M. (ed.). **Language acquisition**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. cap. 10, p. 223-239.


KUPSKE, F. F.; GUTIERRES, A. Uma leitura cognitiva da perda não patológica de língua materna. **Gragoatá**, Niterói, v. 23, n. 46, p. 448-469, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22409/gragoata.2018n46a1136>. Acesso em: 1 ago. 2020.

KUPSKE, F. F.; PEROZZO, R. V.; ALVES, U. K. Mudança fônica como um fenômeno dinâmico complexo e a indefinição de estabilidade gramatical. **Macabéa: Revista Eletrônica do Netlli, Crato**, v. 8, n. 2, p. 158-172, jul./dez. 2019.

LIMA, J. R.; TEIXEIRA, E. R.; KUPSKE, F. F. Padrões de simplificação fonológica no desenvolvimento do inglês como língua não nativa por crianças brasileiras: uma análise exploratória. *In*: ALMEIRA, A. D. et al. (org.). **Língua em movimento: Estudos em Linguagem e Interação**. v. 2. Salvador: EDUFBA, 2020. cap. 15, p. 291-308. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32459>. Acesso em: 29 jul. 2021.

LIMA, J. R.; KUPSKE, F. F.; TEIXEIRA, E. R. Padrões de simplificação fonológica na fala infantil em inglês-LNN. *In*: CONGRESSO NACIONAL EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA LINGUAGEM, 1., 2020, *online*. **Anais do I CONEIL**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72012>. Acesso em: 29 jul. 2021.

OTHERO, G. de Á. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. **ReVEL**, [s. l.], v. 3, n. 5, p. 1-13, ago. 2005. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=5>. Acesso em: 12 jul. 2020.



PIPER, T. Phonological processes in ESL five-year-olds. **TESL Canada Journal**, Calgary, v. 1, n. 1, p. 71-80, Jan. 1984. Disponível em: <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/issue/view/56>. Acesso em: 1 ago. 2020.

STAMPE, D. **A dissertation on natural phonology**. New York, London: Garland, 1979. 84 p.

TEIXEIRA, E. R. Processos de simplificação fonológica como parâmetros maturacionais do português. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 14, p. 53-63, jan./jun. 1988. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/issue/view/420>. Acesso em: 7 ago. 2020.

TEIXEIRA, E. R. Um estudo sobre processos de simplificação fonológica na aquisição do português. In: RIBEIRO, S. S.; COSTA, S. B.; CARDOSO, S. A. M. (org.) **Dos sons às palavras**. Salvador: EDUFBA, 2009. cap. 8, p. 173-186.

TEIXEIRA, E. R. Os Processos de simplificação fonológica na aquisição do português. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 44, p. 13-48, jul./dez. 2011.

TEIXEIRA, E. R.; DAVIS, B. L. Early sound patterns in the speech of two Brazilian Portuguese speakers. **Language and Speech**, Wilmington, v. 45, n. 2, p. 179-204, June 2002. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/toc/lasa/45/2>. Acesso em: 6 ago. 2020.



CAPÍTULO 18

DOI: 10.47402/ed.ep.c202175517578

OFICINAS PEDAGÓGICAS: UM JEITO SIMPLES E DINÂMICO DE APRENDER

Maria do Socorro Bezerra da Silva, Professora de Ensino de Química, Universidade Estadual do Ceará

Gerlânea Silva de Oliveira, Professora do Ensino fundamental I, Prefeitura Municipal de Jaçanã-RN

RESUMO


Na vida escolar, principalmente no ensino fundamental I e na educação infantil, a articulação entre teoria e prática encontra na metodologia das oficinas pedagógicas, um recurso importante para incluir o aluno no conteúdo aplicado. Como instrumentos de apoio didático e pedagógico, as oficinas visam superar as dificuldades dos alunos de forma descontraída, sem a pressão da sala de aula, deixando o aluno mais à vontade para participar. A questão fundamental das oficinas é inovar e transmitir os conteúdos de uma forma mais simples e descontraída. Este artigo caracteriza a oficina pedagógica como forma de construir conhecimento a partir da ação e da reflexão e relata uma experiência de oficinas pedagógicas realizadas em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino com a disciplina de matemática e na educação infantil de uma escola privada com o ensino de português. Os resultados das oficinas foram bem gratificantes, uma vez que a participação dos alunos foi entusiasmante, e eles aprenderam brincando com os colegas.

PALAVRAS-CHAVE: oficinas pedagógicas, teoria e prática, matemática, português.

INTRODUÇÃO

Um dos requisitos mais importantes a serem levados em consideração pelo professor no processo ensino-aprendizagem é o de desenvolver meios de dinamizar a assimilação de conteúdos por parte dos alunos. Cabe ao professor planejar e refletir sobre quais são os melhores métodos e/ou abordagens a serem utilizadas para que haja uma aprendizagem significativa, portanto, “o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 69).

A articulação entre teoria e prática é sempre um desafio, independentemente do nível de ensino. Um dos caminhos possíveis para a superação dessa situação é a construção de estratégias de integração entre pressupostos teóricos e práticas, o que, fundamentalmente, caracteriza as oficinas pedagógicas.



Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva.


Um dos requisitos mais importantes a serem levados em consideração pelo professor no processo ensino-aprendizagem é o de desenvolver meios de dinamizar a assimilação de conteúdos por parte dos alunos. Cabe ao professor planejar e refletir sobre quais são os melhores métodos e/ou abordagens a serem utilizadas para que haja uma aprendizagem significativa. Diante deste contexto, esta oficina pedagógica tem como objetivo principal levar aos alunos, de uma forma lúdica e dinâmica, o conteúdo das quatro operações fundamentais da matemática para que dessa forma eles possam assimilar melhor o conteúdo, assim como desenvolver a formação das palavras em conteúdos da Língua Portuguesa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma das estratégias de ensino capazes de dinamizar a aprendizagem dos alunos são as oficinas pedagógicas, porém, o que viria a ser uma oficina? E qual a sua importância pedagógica? Para Schulz apud Viera e Volquind (2002, p. 11) a oficina se caracteriza como sendo “um sistema de ensino-aprendizagem que abre novas possibilidades quanto à troca de relações, funções, papéis entre educadores e educandos”. Portanto, aderir às oficinas de ensino pode ser considerado um meio de articular e integrar saberes.

Qualquer estratégia de ensino pode agregar valores ao processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que estão diretamente ligadas ao objetivo proposto (RODRIGUES, 2007), portanto, as estratégias de ensino são capazes de dinamizar a aprendizagem dos alunos no sentido de torná-la mais significativa.

Para a elaboração de uma oficina, a escolha do tema de estudo é fator determinante. Corrêa (2000), aponta como estratégias para a realização desta perspectiva de trabalho, as seguintes etapas: decidir o tema de estudo, que se refere à escolha realizada por pessoas que se propõe a construir uma oficina, reunir todo o material possível sobre o tema, buscando subsídios em materiais como revistas, filmes, livros, mas também nas conversas cotidianas; o entendimento do tema que será abordado, que se dará através do Estudo e Desenvolver estratégias para poder dizer sobre o tema, podendo referir-se a qualquer meio disponível ou possível de ser criado. (CORRÊA, 2000, p.150).



“Na oficina pedagógica cito como um dos pontos mais importantes, inclusive citado por Corrêa, as conversas cotidianas. Nelas é onde identificamos a necessidade de realização das oficinas levando em conta todas as particularidades do público alvo”. As oficinas também trazem como característica, a abertura de espaços de aprendizado que buscam o diálogo entre os participantes.


A oficina é uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas. Neste sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem que considera apenas o aspecto cognitivo, e passa a incorporar a ação e a reflexão, sendo também um espaço de aprendizagem permanente e de troca de informações e experiências diversas no cotidiano da escola. Estas, abrangem atividades de prevalência prática e cultural, de forma extensiva e regular favorecendo a formação integral dos alunos. Proporcionam também uma dinâmica democrática, participativa e reflexiva que tem como fundamento do processo pedagógico a relação teoria-prática, sem elevar a figura do educador como único detentor dos conhecimentos.

As oficinas pedagógicas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas, o que se revela essencial no caso da escola pública – instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes populares e os saberes científicos ensinados na escola (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 11).

A oficina se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva (p. 95).

Há vários modos de ministrar uma oficina, porém, é necessário atentar-se ao planejamento da tarefa ou atividade a ser realizada, pois assim como as demais estratégias de ensino, a oficina deve ser uma atividade com um objetivo bem definido, embora possua como característica um planejamento mutável. Deve-se ressaltar que as oficinas pedagógicas possuem como foco uma ação consciente, ou seja, sua principal ferramenta é a atividade prática (PAVIANI; FONTANA; 2009).

Há diversas estratégias que um professor pode explorar e conseqüentemente adotar para que haja um processo de ensino mais dinamizado, podemos citar, por exemplo, a utilização de recursos didáticos, utilização de espaços não formais e até mesmo formas alternativas de avaliação, entretanto, para que uma estratégia possa vir a ser eficiente, o professor deve ter




clareza de onde ele pretende chegar com ela (ANASTASIOU; ALVES, 2004). Muito já se foi discutido sobre o modelo tradicional de ensino, ao qual, Stacciarini e Esperidão (1999) afirmam se tratar de um modelo que aos poucos, vem deixando de corresponder às necessidades atuais dos alunos, sendo necessário buscar o desenvolvimento de suas capacidades de analisar e criticar o mundo e suas transformações.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) descrevem as atividades práticas como um importante elemento para a compreensão ativa dos conceitos científicos, pois os participantes podem estabelecer uma relação mais significativa com assunto ou o objeto de estudo, tornando assim, a aprendizagem dos participantes mais significativa, segundo a visão de Rosalen, Rumenos e Massabni (2014). Deve-se ressaltar que as oficinas pedagógicas possuem como foco uma ação consciente, ou seja, sua principal ferramenta é a atividade prática (PAVIANI; FONTANA; 2009).

As atividades práticas são importantes quando ensinadas de forma a trabalhar a busca e resolução de problemas, pois assim os alunos passam de meros espectadores à protagonistas de seu ensino, podendo experimentar e deduzir resultados, criando maior capacidade de argumentação e indução, e finalmente formando verdadeiros cientistas. As oficinas pedagógicas são exemplos de atividades que proporcionam aprendizagens oriundas da interação entre teoria e prática. Podemos então, dizer que uma oficina, representa uma atividade prática onde se trabalha com resolução de problemas que levam em consideração os conhecimentos teóricos e práticos dos alunos (MARCONDES, 2008).

Embora as estratégias de ensino possam ser fatores que influenciem a motivação dos alunos, há diversos outros fatores que podem influenciar na mesma, como resalta Souza (2010) ao afirmar que há muitas crenças pessoais do aluno que exercem influência em sua motivação e em seu desempenho, sejam autorreferenciadas ou relacionadas ao objeto de estudo. Sendo assim, fica evidente o papel de um mediador nesse processo, pois cabe ao professor não apenas auxiliar os alunos com a assimilação de conteúdos, como também motivá-los, fazendo com que os educandos possam ter prazer em estudar e aprender tais conteúdos (OTAVIANO; ALENCAR; FUKUDA, 2012).

Para Stacciarini e Esperidão (1999), o professor deve ser capaz de criar condições que facilitem a aprendizagem do aluno e que estimulem suas curiosidades, assim como motivá-los na escolha de seus próprios interesses, para a construção de um indivíduo responsável e crítico, desde que seja de forma orientada. Essas condições podem favorecer a crença de auto-eficácia



do aluno, conforme aponta Bzuneck (2001): No contexto acadêmico, um aluno motiva-se a envolver-se nas atividades de aprendizagem caso acredite que, com seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo, melhorar suas habilidades etc. Assim, esse aluno selecionará atividades e estratégias de ação que, segundo prevê, poderão ser executadas por ele e abandonará outros objetivos ou cursos de ação que não lhe representem incentivo, porque sabe que não os poderá implementar (p. 118).

METODOLOGIA

A oficina, como qualquer ação pedagógica, pressupõe planejamento, mas é na execução que ela assume características diferenciadas das abordagens centradas no professor e no conhecimento racional apenas. O planejamento prévio caracteriza-se por ser flexível, ajustando-se às situações-problema apresentadas pelos participantes, a partir de seus contextos reais de trabalho. Este estudo é parte de atividades referentes a uma disciplina do curso de Pedagogia intitulada por Oficinas Pedagógicas.

Essa pesquisa caracteriza-se como sendo uma pesquisa qualitativa, pois “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p. 58).

Diante disso, as oficinas pedagógicas aconteceram da seguinte forma: foi realizada uma visita a Escola Municipal Miriam Gomes Rocha, e feita uma pesquisa nas turmas do turno vespertino para que pudéssemos diagnosticar conteúdos de dificuldades dos alunos. A turma escolhida foi o terceiro ano da professora Gerlânea Oliveira, uma vez que esta marca o fechamento de um ciclo dos três primeiros anos do ensino fundamental I e ainda continuavam com dificuldades na realização das quatro operações básicas da matemática. A realização das oficinas na escola privada – Centro de Educação Infantil Geovânia Gomes (CEIG) foi oportuna, uma vez que a escola necessitava de aulas diferenciadas de reforço para alguns alunos do ensino fundamental I. Foram realizadas as aulas, tanto para a disciplina de matemática quanto para português para alunos do segundo e terceiro ano.

As oficinas realizadas abordam conteúdos de matemática para o ensino fundamental da escola pública, visto que foi constatado a dificuldade de resolver as quatro operações da matemática durante a semana de sondagem da aprendizagem, e sendo este, conteúdo fundamental para o avanço nas demais séries.

Para a confecção do material para a oficina prática, foram utilizadas caixas de sapatos, folha de camurça, tampinhas de garrafas pet, números impressos, alfabeto do livro, cola quente e de isopor e gargalos das garrafas pet. A figura 1 mostra as caixinhas confeccionadas para a oficina pedagógica.




Figura 1. Material para as oficinas pedagógicas

Metade do material foi confeccionado em casa, uma vez que tomaria bastante tempo fazer tudo em sala. Em sala de aula, os alunos participaram para a finalização do material. Para confecção do material para as oficinas, foi utilizado caixas de sapatos, tampinhas de garrafas de refrigerantes, gargalos das garrafas, materiais impressos com letras e números, muitos destes retirados de livros didáticos que não estavam mais utilizando, cola e tesoura.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Qualquer estratégia de ensino pode agregar valores ao processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que estão diretamente ligadas ao objetivo proposto, portanto, as estratégias de ensino são capazes de dinamizar a aprendizagem dos alunos no sentido de torná-la mais significativa.




Em todo tempo de realização das atividades, era notório o entusiasmo dos alunos para participar do desafio proposto. A sala era composta por 25 alunos e todos participaram de forma organizada. A oficina deu-se da seguinte forma: inicialmente eu como professora, lancei o primeiro desafio para dois alunos responderem, em seguida, ao responder as questões, eles mesmo sugeriam outras equações e desafiavam mais dois colegas para responder, e foi interessante pois se fez um rodízio na turma, fazendo com que todos, até os mais tímidos participassem. As continhas realizadas por eles eram escritas no quadro para que todos acompanhassem e escrevessem no caderno.

Como dito anteriormente, o conteúdo abordado na oficina foi sugerido pela professora da turma, uma vez que foi verificado uma deficiência de mais da metade da turma nas quatro operações da matemática. Foi observado que basicamente cinco alunos da turma sentiram dificuldades em responder aos desafios, os demais foram rápidos e precisos nas respostas. Foi interessante a realização com a presença da professora, pois esta oficina vai ajudá-la a trabalhar um pouco mais com os alunos que apresentaram mais dificuldades no tema proposto.

Uma das principais dificuldades a serem superadas pelo professor durante o processo educacional é a resistência dos alunos em participar ativamente das aulas, o que pode caracterizar um obstáculo para o processo de aprendizagem do aluno. Assim como cada aluno possui suas especificidades e ideias, cada professor carrega consigo um conjunto de ideias, princípios e metodologias que o caracterizam como um educador e que são características de natureza pessoal e/ou profissional que o mesmo desenvolveu durante seu processo de formação docente. Podemos dizer então que a visão, postura em sala de aula, estratégias utilizadas e formação docente são fatores determinantes para que o professor seja capaz de promover a motivação de seus alunos (RAASCH, 1999).

A motivação em sala pode também ser entendida como uma via de mão dupla, pois para que o processo de aprendizagem possa ser mais significativo, é necessário que o mediador do conhecimento, no caso, o professor, esteja atento ao que acontece a sua volta em sala de aula e que se sinta encorajado a mudar o cenário educacional, caso se encontre em um ambiente desfavorável à aprendizagem.

Segundo Antunes (2011), as oficinas pedagógicas implicam que o acesso ao conhecimento seja construído através da instauração de metodologias que instiguem: a participação, o interesse, a autonomia, a criatividade, o desejo em conhecer e o prazer de



aprender. As oficinas pedagógicas se encaixam nessa metodologia, pois as oficinas constituem a possibilidade de instaurar uma prática pedagógica reflexiva e crítica.

Na escola privada, a interação dos alunos foi bastante intensa, até os demais que não iam participar das oficinas ficavam olhando e querendo participar. Alunos do segundo e do terceiro ano participaram das mesmas, uma vez que os mesmos apresentavam dificuldades de matemática, adição e subtração, e de português principalmente na formação de palavras e na leitura de pequenos textos.

Para Valle e Arriada (2012) as oficinas pedagógicas proporcionam a construção do conhecimento por meio da relação ação-reflexão-ação, fazendo o aluno vivenciar experiências mais concretas e significativas baseadas no sentir, pensar e agir. É necessário ressaltar também que, para Moita e Andrade (2006) as oficinas pedagógicas são capazes de promover a articulação entre diferentes níveis de ensino e diferentes níveis de saberes. Era visível a empolgação deles de encontrarem as letrinhas e formarem as palavras. É bem gratificante perceber o quão interessante fica para eles algo tão simples e que produz um aprendizado sem igual. As oficinas de matemática também foram realizadas, porém os arquivos de fotos foram perdidos, no entanto, percebeu-se o mesmo entusiasmo em brincar aprendendo. Em relação as oficinas na escola privada, as oficinas irão continuar como componente das aulas de reforço.

CONCLUSÃO

Nas oficinas realizadas, é importante enfatizar o ponto positivo de sair da rotina em sala, que significa um grande auxílio para que os alunos passem a participar ativamente das aulas, pois se pode dizer que o interesse dos alunos está diretamente e indiretamente ligado a postura que o professor adota em sala de aula. Os alunos da escola privada eram muito tímidos, quase nem falavam no início das aulas de reforços utilizando as oficinas pedagógicas. Com o desenvolvimento das atividades práticas, eles participaram ativamente, formando palavras sozinhos.

Sendo assim, a metodologia utilizada por um professor irá refletir no interesse a participação dos alunos na aula. As oficinas pedagógicas estão aí para ser uma grande ferramenta para o professor utilizar em suas aulas, isso em todos os níveis, desde as oficinas mais simples até as oficinas mais elaboradas possíveis.



REFERÊNCIAS

ANTUNES, H. S. Ser aluna, ser professora: um olhar sobre os ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria: Ed. Da UFMS, 2011.

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula, v. 3, p. 67-100, 2004.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea, p. 116-133, 2001.

CORRÊA, Guilherme et al. Pedagogia Libertária: Experiências Hoje. Editora Imaginário, 2000.

DO VALLE, H. S; ARRIADA, E. “Educar para transformar”: a prática das oficinas. Revista Didática Sistêmica, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de administração de empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

MARCONDES, M. E. R. Proposições metodológicas para o ensino de Química: oficinas temáticas para a aprendizagem em Ciência e o desenvolvimento da cidadania. EM EXTENSÃO, v. 7, p. 67-77, 2008.

MOITA, F. M. G. S. C; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 29, p.16, 2006.

OTAVIANO, A. B. N; ALENCAR, E. M. L. S; FUKUDA, C. C. Estímulo à criatividade por professores de Matemática e motivação do aluno. Psicol. Esc. Educ, v. 16, n. 1, p. 61-69, 2012.

PAVIANI, N. M. S; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. Conjectura: Filosofia e Educação, v. 14, n. 2, p. 77-88.

STACCIARINI, J.M.R.; ESPERIDIÃO, E. Repensando estratégias de ensino no processo de aprendizagem. Rev.latinoam.enfermagem, Ribeirão Preto, v. 7, n. 5, p. 59- 66, dezembro 1999.

ROSALEN, S; RUMENOS, N. N; MASSABNI, V. G. Atividades práticas e recursos de informática como apoio ao ensino de biologia, 2014.

VIEIRA, E; VOLQUIND, L. Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como. 4ª Ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.



CAPÍTULO 19

DOI: 10.47402/ed.ep.c202175618578

“MENINA VESTE ROSA E MENINO VESTE AZUL”: PRÁTICAS SEXISTAS QUE APRISIONAM DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL¹⁸

Márcio de Oliveira, Doutor em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação,
PPE-UEM. Professor Adjunto, UFAM

Victória Soares dos Santos, Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia, UFAM

RESUMO


Cada sociedade estabelece modelos específicos a serem seguidos pelos sujeitos, assim, quando as crianças nascem, há um modelo de comportamento característico para meninas e para meninos a ser seguido, portanto, nestas sociedades é feito o possível para que entendam desde cedo como devem ser, agir e pensar. Nesse sentido, o objetivo geral desse texto é investigar como as instituições públicas de Educação Infantil em Manaus/AM podem abordar a temática de gênero em suas práticas pedagógicas. Se torna necessário entender a escola como um meio de transformação social. Para atingirmos o objetivo, a pesquisa é de caráter qualitativo, sendo classificada como exploratória, com revisão bibliográfica e análise documental. Concluímos que foi possível compreender como o gênero é definido ao longo da história da humanidade, a partir de que momento este termo se torna mais discutido e de que maneira é percebido nas instituições escolares, e especificamente nesse caso, na instituição da Educação Infantil. Defendemos, também, a partir da pesquisa, que os aspectos de gênero devem compor o currículo oficial da Educação Infantil, a fim de que a prática pedagógica contribua para uma formação de crianças que reconheçam as diferenças e respeitem umas às outras, independentes de suas especificidades.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Educação Infantil. Sexismo.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é fundamentada em dois elementos indissociáveis: o cuidar e o educar. As crianças pequenas precisam de atenção, cuidado e carinho, para que possam sobreviver nesta fase de sua vida, e ao adentrarem nas escolas de Educação Infantil se deparam com as normas que fazem parte do mundo que as rodeia (BUJES, 2001). Nesse sentido, a escola que atende crianças pequenas é uma instituição social a qual tem um importante papel na constituição da história dos sujeitos, e juntamente

¹⁸ Projeto de pesquisa elaborado por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC e do Programa de Apoio à Iniciação Científica – PAIC, tendo como agência de fomento a Universidade Federal do Amazonas (UFAM).



com a família, é responsável por perpassar aspectos da história e cultura da sociedade em que faz parte.


Desde pequenos/as, meninos e meninas são segregados/as em diversas questões para que compreendam o que cada um/a deve fazer e ser ao longo de suas vidas (ARANHA, 1996), tal separação pode acontecer em diversos espaços da sociedade, em instituições como a família, a escola, a igreja e entre outros. Os comportamentos determinados para meninos e meninas são perpetuados por meio de sua reprodução em um ciclo vicioso, o que pode limitar o desenvolvimento de diversas capacidades e habilidades das crianças.

A categoria gênero deve ser interpretada como uma categoria analítica que diz respeito às características de comportamento de meninos e meninas, homens e mulheres, de modo que estão relacionadas aos aspectos sociais, culturais, políticos, históricos etc. (LOURO, 2001).

Segundo Aranha (1996), estereótipos de gênero tem o intuito de criar expectativas nas crianças para que sigam um padrão de acordo com a ‘normalidade’ da sociedade em que vivem. Nesse sentido, tais estereótipos perpassam a vida das crianças desde a gestação até sua vida adulta, e conseqüentemente, são reproduzidos na escola com o intuito de moldar os comportamentos das crianças aos padrões estipulados para cada gênero. Dessa forma, se torna imprescindível abordar a temática de gênero na Educação Infantil, de modo que se entenda qual a contribuição da Educação Infantil para favorecer a equidade de gênero na vida dos sujeitos.

Portanto, a escolha do tema para ser trabalhado nesta pesquisa decorre de uma reflexão surgida quando comecei a perceber nas falas da minha irmã mais nova (atualmente com oito anos de idade), que esteve em uma escola de Educação Infantil durante o ano de 2018, questões que envolviam machismo, estereótipos de gênero e sexismo. Por meio destas falas, me indaguei: “como é possível que uma criança, ainda em processo de formação e desenvolvimento intelectual, pode perceber questões tão complexas existentes na sociedade?”, e dessa forma, formulei questionamentos sobre como as crianças tinham contato com a temática de gênero na Educação Infantil, como por exemplo, em que momentos, em quais atividades, ou por meio de que falas as crianças percebiam distinções de “coisas de meninos” e “coisas de meninas”.

Com os questionamentos formulados, percebi a importância de tratar do tema dessa pesquisa na Educação Infantil, pois, ainda hoje percebemos determinações específicas de comportamentos para meninos e meninas, e assim, as crianças são limitadas a serem aprisionadas em tais estereótipos, além disso, falar de gênero na Educação, é um tema considerado polêmico por muitas pessoas. Defendemos que essa pesquisa é uma forma de falar,



para quem estiver disposto a ouvir, aquilo no que acreditamos e vemos necessário para ser pensado e repensado em nossa sociedade.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é caracterizada como qualitativa, pois assim é possível compreender fenômenos da sociedade decorrentes de uma realidade que não é materializada, e assim, não há como serem pesquisados por meio de quantificações e estatísticas, podendo interpretar uma determinada realidade para melhor entendimento. De acordo com Minayo (2015, p. 21)

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.


Portanto, a pesquisa qualitativa possui um olhar sensível para os significados existentes nas relações humanas, levando em consideração a subjetividade das ações e modos de ser e pensar dos sujeitos de uma determinada sociedade. Dessa maneira, para o tema de estudo selecionado nesta pesquisa, o caráter qualitativo é compreendido como o mais adequado para o desdobramento da mesma.

No âmbito de caráter qualitativo, a pesquisa é classificada como exploratória, visto que Handem et al. (2004, p. 93) afirmam que “[...] trata-se de pesquisas que geralmente proporcionam maior familiaridade com o problema, ou seja, têm o intuito de torná-lo mais explícito. Seu principal objetivo é o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. Dessa maneira, é possível traçar um caminho para entendermos como a temática de gênero pode ser abordada na Educação Infantil, sobretudo nas práticas escolares de Manaus/AM.

Para os objetivos estipulados nesta pesquisa a serem alcançados, o processo de coleta de dados será realizado por meio de revisão bibliográfica e análise documental. A revisão bibliográfica é definida por Kôche (2009, p.122) como

[..] a que se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras congêneres. Na pesquisa bibliográfica o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando a sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema ou o objeto da investigação. O objetivo da pesquisa bibliográfica, portanto, é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa.

Nesse sentido, a revisão bibliográfica é basilar para a compreensão de um determinado tema, e assim levantar subsídios teóricos para continuar a pesquisar e assimilar o mesmo, tendo



o entendimento de que a pesquisa é um processo contínuo, visto que a sociedade está em constante mudança.

A análise documental foi selecionada pois é uma maneira de investigar o que os dispositivos legais da Educação brasileira demonstram e como abordam a temática de gênero, compreendendo que tais documentos são disponibilizados para orientar as práticas pedagógicas de educadores e educadoras atuantes em diversas etapas da Educação, sendo também um meio legítimo para garantir e assegurar os direitos dos sujeitos inseridos em instituições de Educação formal. Figueiredo (2007, p.31) aponta que

A fonte da pesquisa pode ser extraída de documentos escritos ou não escritos, tais como filmes, vídeos, slides, fotografia ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador.


Para o cumprimento do primeiro objetivo específico, ao qual é determinado por definir o conceito de gênero, fizemos revisão bibliográfica da literatura disponível sobre o tema desta pesquisa, embasando essa busca em autores/as como Carvalho e Tortato (2009), Connel e Pearse (2015) e Aranha (1996).

Para o segundo objetivo específico, ao qual propomos analisar documentos oficiais da Educação brasileira que tratam da temática de gênero na Educação Infantil, realizamos análise documental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e Plano Municipal de Educação de Manaus (MANAUS, 2015).

O terceiro, quarto e quinto objetivos serão abordados em uma única seção. Portanto, para o terceiro objetivo específico, em que propomos entender como o sexismo e os estereótipos de gênero apresentam-se no cotidiano escolar das crianças inseridas na Educação Infantil, optamos por revisão bibliográfica em relação ao tema desta pesquisa, utilizando referências de autores/as como Santos e Silva (2020) e Louro (2020).

No quarto objetivo específico, em que verificamos a contribuição do movimento feminista para a igualdade de gênero na Educação Infantil, empregamos revisão bibliográfica da literatura que aborda o feminismo juntamente com a literatura sobre o papel e a importância da Educação Infantil. Essa seção contou com o apoio de materiais publicados por McCann et al. (2019) e Bujes (2011).

Para o quinto e último objetivo específico, em que foram relacionadas as práticas possíveis na Educação Infantil de Manaus/AM a fim de alcançar a equidade de gênero,



recorremos a exploração da literatura já publicizada sobre o tema, tendo como base Auad (2020).

CAMINHOS PARA UMA CONSTRUÇÃO DE CONCEITUAÇÃO


A palavra gênero assumiu diversas conceituações e definições ao longo da história da humanidade, possui aspectos específicos para determinados momentos da história, portanto, se torna necessário entender tais aspectos para que seja possível construir um conceito atual de gênero. Dessa maneira, há o entendimento de gênero apenas como aspecto biológico, como também o entendimento de gênero como aspecto social. Buscaremos diferenciar esses dois entendimentos a fim de entender o gênero para além de uma ótica biológica.

Desde a gestação, criam-se expectativas em relação ao/à bebê que nascerá, pensa-se nas roupas que usará, na decoração de seu quarto, quais brinquedos usará, o que fará e uma série de outras expectativas que são representadas dependendo do sexo biológico, portanto, ao descobrir que o sexo biológico é fêmea criam-se expectativas baseadas em estereótipos pré-determinados para como uma menina deverá ser, agir e pensar, e se o sexo for macho, as expectativas serão baseadas em como um menino deve ser, agir e pensar. Nesse sentido, Carvalho e Tortato (2009) apontam que a palavra gênero tem sido utilizada para classificar as pessoas de acordo com seu sexo biológico.

Para Connel e Pearse (2015) existe um esforço social que tem como objetivo canalizar o comportamento das pessoas, realizado por meio de imposições do que é adequado para cada gênero, e assim, são apresentados masculinidades e feminilidades exemplares por meio de diferentes âmbitos e figuras sociais, como família, escola, igreja, pais, mães e etc. As autoras defendem, portanto, que ser homem ou mulher não é um estado predeterminado, mas um estado em construção.

Carvalho e Tortato (2009, p. 24) afirmam que “[...] *sexo* é um dado biológico e *gênero* uma construção cultural”, e é aí que está a diferença, pois o gênero é considerado uma construção cultural, em cada sociedade o gênero feminino e o masculino serão caracterizados de maneiras particulares, com especificidades. Dessa maneira, não há como argumentar que há uma homogeneidade nos comportamentos de homens e mulheres de todas as sociedades.

Portanto, a construção da identidade de gênero não se limita ao sexo biológico, muitos aspectos estão envolvidos nesse processo. Beauvoir (1970, p. 9) afirma que “[...] ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, a autora foi capaz de sintetizar em uma só frase que para se constituir de acordo com um determinado gênero, sendo os mais conhecidos o feminino e o masculino,




os aspectos biológicos não são os únicos determinantes, as vivências e experiências dos sujeitos nos âmbitos sociais e culturais são as principais influenciadoras nesse processo.

De acordo com Carvalho e Tortato (2009), em meados do século XIX, os movimentos feministas surgiram com a intenção de desconstruir ideias de que as características das mulheres estavam totalmente relacionadas à sua essência feminina, como se estivessem acopladas ao sexo biológico, esses estudos também problematizavam as características dos homens, entendidas como parte de sua essência masculina, percebemos portanto, uma oposição aos estudos da biologia no que se refere ao gênero, pois por meio da biologia buscou-se justificativas para argumentar as desigualdades sociais entre homens e mulheres, explicando diferenças como consequências da carga genética, do sexo biológico. Nesse sentido, a biologia define a identidade de gênero pautada no sexo biológico, e assim, mulheres estariam mais inclinadas a serem sensíveis, delicadas, meigas, carinhosas, possuindo aptidões para a vida domiciliar e para a maternidade, enquanto os homens, a partir de sua natureza biológica, seriam inteligentes, competitivos, racionais e possuindo aptidões para o trabalho externo ao domicílio (ARANHA, 1996). Como bem apontam Carvalho e Tortato (2009, p. 26) “[...] é como se, a partir do nascimento, de acordo com o sexo biológico, mulheres e homens estivessem engessados em um rol de características destinadas, definitivas e previstas para cada sexo”.

E assim as desigualdades sociais entre homens e mulheres acabam sendo naturalizadas e vistas como um fato que não pode ser revertido e muito menos questionado. Essa naturalização de características determinadas para mulheres e características determinadas para homens descarta que a construção do gênero passa por um processo de aprendizagem, a qual os sujeitos entendem e assimilam estas características no âmbito social, e ao aprenderem são encaixados em grupos sociais, e a partir daí, são aceitos na sociedade, percebe-se uma pressão social para que tais características sejam adquiridas pelos sujeitos.

Carvalho e Tortato (2009) também apontam a visão binária de gênero, a qual os sujeitos aprendem e incorporam as representações de masculino e feminino por meio de papéis sociais definidos para homens e mulheres, caracterizados por serem diferentes e opostos, há uma tentativa de determinar a separação entre os sujeitos. Nessa visão, aponta-se os estereótipos de gênero. Desse modo, mesmo antes de nascerem, os sujeitos são submetidos a encarar estereótipos de gênero, visto que ao decidirem realizar o chá revelação durante a gestação, por exemplo, os/as responsáveis preparam todo o enxoval de acordo com as expectativas que criam para o/a bebê dependendo do seu sexo biológico, e assim, Aranha (1996) aponta que o que prevalece na vida da bebê com sexo biológico fêmea é a cor rosa e brinquedos que remetem à



maternidade e a vida domiciliar, enquanto que na vida do bebê de sexo biológico macho o que predomina é o azul e brinquedos que remetem à uma vida cheia de aventuras e diferentes possibilidades. Os padrões do que é ser homem e o que é ser mulher são perpassados desde a gestação.

Já na perspectiva relacional, o conceito de gênero não se atribui às duas dimensões que possuem características distintas e opostas, há uma variedade nestas características, na qual as mulheres assumem papéis e comportamentos que, geralmente, são designados aos homens, e vice-versa. O que se leva em consideração são as relações sociais em que os sujeitos transitam, pois Louro (1997, p. 22 apud CARVALHO; TORTATO, 2009, p 27) aponta que “[...] é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros”.


A perspectiva relacional é vista como um grande avanço nos estudos de gênero, visto que o contexto no qual o sujeito está inserido é levado em consideração no processo de construção do gênero, e dessa maneira, são apontadas as existências de múltiplas feminilidades e masculinidades, as diferenças podem ser afirmadas, negadas ou questionadas de acordo com diversos fatores e situações.

Carvalho e Tortato (2009, p. 29) apontam que “[...] perpassando a questão de gênero é preciso considerar também as questões de etnia, classe social e outras diferenças sociais”, a partir disso é importante ressaltar que são vários os fatores que influenciam na construção de gênero, sendo alguns deles a identidade de gênero, a expressão de gênero e a orientação afetiva-sexual, e nesse sentido, entendemos que o sexo biológico e o gênero não são dimensões que trilham os mesmos caminhos, é necessário saber distingui-los para que se entenda que cada pessoa, na construção da sua história, constitui seu gênero de maneira particular.

Sendo assim, os estudos de gênero objetivam, principalmente, entender o gênero e o sexo biológico de maneiras separadas, já que dificilmente estarão articulados e relacionados com harmonia. Connel e Pearse (2015) mostram que um padrão de gênero pode ser rígido e nítido, mas se visto de perto é complexo e incerto. As autoras Kovalski, Carvalho e Tortato (2011, p.56) apontam que

As formas de interpretar e conceituar o gênero revelam também suas limitações. Assim, as definições de gênero vão desde uma rejeição ao determinismo biológico baseado no sexo até uma ampla rede de conexões que levam em consideração não só o corpo, mas toda a organização social e seu contexto histórico.

Portanto, para formular um conceito de gênero é necessário distingui-lo do sexo biológico, visto que a construção de um determinado gênero não se limita à um dado biológico, nesse caminho de construção há a influência de aspectos culturais, históricos, sociais e políticos,



nesse sentido, o gênero não é definido assim que nascemos, mas é construído ao longo de nossas vidas, portanto, podemos afirmar que “[...] as construções do Gênero são realizadas em processos não lineares” (OLIVEIRA, 2013, p. 16).

CAMINHOS DE ANÁLISE DO QUEBRA-CABEÇA ‘EDUCAÇÃO BRASILEIRA, EDUCAÇÃO INFANTIL E GÊNERO’


A Educação no Brasil passou por significativas mudanças legislativas após a implementação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), que juntamente com outros dispositivos legais da Educação apontam uma perspectiva educacional baseada em princípios democráticos e igualitários. Além da Constituição Federal de 1988, um outro importante documento legislativo da Educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), e tratando especificamente da Educação Infantil, apontamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que são caracterizadas como normas obrigatórias, como também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que é entendido como uma proposta de orientação pedagógica não-obrigatória.

Portanto, buscamos investigar o que os dispositivos legais da Educação brasileira entendem como gênero e como tratam tal temática na Educação Infantil, visto que tais dispositivos tem a função de orientar práticas pedagógicas de professores/as, como também são um meio legítimo para garantir os direitos de sujeitos inseridos na escola. Para tanto, os documentos analisados são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e Plano Municipal de Educação de Manaus (MANAUS, 2015).

Vianna (2018) aborda a incorporação do gênero nas políticas educacionais e aponta que o termo é introduzido no currículo escolar a partir do século XX, durante esse processo é possível observar diferentes perspectivas de entendimento sobre o gênero, como por exemplo, por meio da ótica da saúde e da biologia. De acordo com a autora

[...] não se pode deixar de observar a influência da esfera da saúde na educação, ao contextualizar a introdução do gênero nas políticas de educação, com especial visibilidade mais recente para as demandas em torno da diversidade sexual. Foi nesse setor, na esteira da educação sexual, com foco na prevenção de DSTs e HIV/AIDS, que o debate se fez visível e viável, para, posteriormente, ser então inserido nas demandas realizadas por setores da sociedade civil junto à área da educação (VIANNA, 2018, p. 74).

Nessa perspectiva, Vianna (2018) também aponta que após a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), a escola tornou-se a responsável por cuidar da



sexualidade de crianças e adolescentes com o objetivo de mantê-los/as de acordo com os padrões sociais. É possível entender a escola como uma instituição social que, muitas das vezes, reproduz o que é visto como adequado, como é o exemplo das brincadeiras de meninas e as brincadeiras de meninos, uma visível tentativa de impor padrões do que é ser menina e do que é ser menino. Contudo, o período pós ditadura militar gerou debates necessários, como o debate sobre direitos. Portanto,

Entre as várias análises da introdução do gênero nas políticas de educação, uma tônica permaneceu naquele período: a ênfase na perspectiva dos direitos e da construção da cidadania – não necessariamente com referência explícita à expressão gênero – e muitas vezes dirigida à ideia abstrata de cidadania contida nos documentos (VIANNA, 2018, p. 77).

A temática sobre gênero pode ser percebida de maneira subentendida tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) quanto na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), observamos em três artigos¹⁹ da LDBEN que a Educação tem por finalidade o desenvolvimento do/a educando/a, especificamente no Art. 29, lê-se

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, art. 29).


Paralelamente, no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a função da Educação também está relacionada com o pleno desenvolvimento da pessoa. Portanto, de acordo com a legislação brasileira, a escola, e nesse caso a instituição escolar de Educação Infantil, é um espaço social no qual meninas e meninos devem ter oportunidades iguais de aprender, brincar e se constituir enquanto pessoas, pois à medida que são colocados/as em contato com estereótipos de gênero e sexismo, seu desenvolvimento não é pleno. Um desenvolvimento pleno só será possível se for levada em consideração a definição de *criança* contida na DCNEI, a qual não faz distinção de gênero ao entender a criança como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Assim como a LDBEN e a CF, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), como uma política orientadora, aponta algumas diretrizes²⁰ que fazem menções veladas sobre a

19 Respectivamente no Art. 2º, Art. 22 e Art. 29 (BRASIL, 1996).

20 Respectivamente diretriz III, VI e X. (BRASIL, 2014).



temática de gênero, as quais abordam a promoção da cidadania, erradicação de formas de discriminação, princípios de respeito aos direitos humanos e à diversidade. A primeira meta do PNE faz uma menção específica à Educação Infantil, mas não há relação alguma com as relações de gênero nesta instituição. O Plano Municipal de Educação de Manaus (MANAUS, 2015) possui as mesmas diretrizes e metas que o PNE, porém com algumas especificidades locais, portanto, a análise tanto do PNE quanto do PME de Manaus pode ser relacionada com o que Vianna (2018) chama de caráter velado da menção ao gênero.


Torna-se necessário refletir sobre o caráter velado da menção ao gênero nos documentos analisados neste tópico e pensar qual a importância de discutir a temática de gênero nos documentos legislativos da Educação Infantil. Vianna (2018, p. 95) aponta a exclusão da palavra gênero como decorrente do sintagma da ideologia de gênero, que tem o objetivo de

[...] denunciar um suposto caráter doutrinário que a abordagem das relações de gênero, sexualidade e diversidade sexual poderia ter na formação moral de crianças e adolescentes, criando um verdadeiro pânico nas famílias em relação a essa temática. Pânico injustificado, porque gênero não é uma ideologia, mas sim um conceito que procura ampliar o debate sobre a qualidade da educação; democrática e acolhedora de todos e todas, independentemente de seu pertencimento racial, étnico, religioso ou de gênero. A intenção nunca foi ensinar como ser menino ou ser menina ou destruir a família como uma instituição, mas acolher todas as formas de ser menino ou menina ou qualquer modelo de organização familiar.

Certamente, a Escola não é espaço de reprodução, mas sim de construção, portanto, problematizar gênero nas políticas públicas educacionais da Educação Infantil de forma detalhada e perceptível é um passo significativo para a construção de uma educação humana, justa e igualitária.

CAMINHOS PARA A DESCONSTRUÇÃO DO SEXISMO E ALCANCE DA EQUIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MANAUS/AM

A escola de Educação Infantil é uma instituição social a qual tem um importante papel na constituição da história dos sujeitos, e juntamente com a família, é responsável por perpassar aspectos da história e cultura da sociedade em que faz parte. Para Matos, Oliveira e Vásquez (2021) o jogo e o brincar são uma linguagem fácil e acessível para a criança, tornando seu aprendizado significativo e enriquecedor, portanto, essenciais no espaço escolar da Educação



Infantil. Nesse sentido, buscamos compreender como as relações de gênero²¹ são vivenciadas neste espaço escolar, especificamente no que diz ao modo como o sexismo e os estereótipos de gênero são apresentados no cotidiano escolar das crianças inseridas na Educação Infantil.


Como apontado na primeira seção desta pesquisa, características consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas são construídas histórica e socialmente, portanto, expectativas em como meninas e meninos devem ser e agir na sociedade em que estão são passadas em diversas instituições sociais, como a escola. Matos, Oliveira e Vásquez (2021, p. 02) apontam que educadores/as determinam atividades separadas para meninos e meninas, nesse sentido

A eles são ofertadas atividades mais competitivas, mais radicais, com objetos voltados para o ambiente aberto (bola, carrinho, espadas etc.). Enquanto que para elas são ofertadas atividades menos competitivas, menos radicais, com objetos voltados para o ambiente privado/fechado (casinha, boneca, imitações de afazeres domésticos etc.).

Santos e Silva (2020) em uma pesquisa empírica sobre relações de gênero na Educação Infantil, relatam que nas brincadeiras os meninos exploravam os ambientes escolares enquanto as meninas comumente brincavam em sala de aula. Auad (2020), também por meio de uma pesquisa empírica, relata a dominação do pátio de uma escola pelos meninos, enquanto as meninas ocupavam espaços menores, de modo que é perceptível uma representação simbólica da separação entre espaço público (destinado aos homens) e ao privado (destinado às mulheres). Santos e Silva (2020, p. 13), do mesmo modo, apontam que “[...] na sala de referência as crianças se encontram envolvidas por brinquedos e diversos outros artefatos que possibilitam a separação entre meninos e meninas”. Além destes aspectos, podemos perceber o sexismo por meio da linguagem, entendida por Louro (2014, p. 69) como um campo eficaz e persistente na instituição das desigualdades de gênero, “[...] tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”.

Nesse sentido, a escola exerce ações distintas no que se refere à produção das diferenças e desigualdades, é responsável por dividir aqueles/as que nela estão inseridos/as por meio de diversos mecanismos de classificação, e assim, separando as meninas e os meninos (LOURO, 2014). A autora ainda expõe que “[...] a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui.

21 Aqui entende-se relações de gênero como apontam Lins, Machado e Escoura (2016, p. 23) ao afirmarem “[...] quando pensamos em relações de gênero, nos referimos Às maneiras como os sujeitos constroem a si mesmos a partir de estereótipos, normas de comportamento e expectativas sobre o que é “ser homem” ou ser mulher”.



Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 2014, p. 62). Dessa maneira, de acordo com Lins, Machado e Escoura (2016, p. 16), os comportamentos esperados na escola são marcados por expectativas de gênero, porém é necessário refletir que

Toda vez que uma pessoa diz “isso é coisa de menina”, “mulher é assim” ou “homem não faz isso”, não está apenas justificando comportamentos a partir da diferença entre os sexos, mas também está ensinando como ela e toda a sociedade esperam que homens, mulheres, meninas e meninos se comportem e limitando suas possibilidades de existir no mundo.

A escola produz sentidos que são assimilados pelas crianças, tornando parte de seus corpos, o que faz com que entendam quais são as características “adequadas” para meninos e meninas, e portanto, agindo de tal maneira, o que Mochi (2018) chama de “naturalização binária²²”. Porém, é importante ressaltar que as crianças não são sujeitos passivos de imposições externas, é o que apontam as autoras Connell e Pearse (2015, p. 196-197)


[...] o modelo da socialização supõe que aprender o gênero seja uma questão de adquirir traços, isto é, regularidades de caráter que produzem regularidades de comportamento. [...] Os meninos e meninas ali não estão passivamente deixando as normas de gênero os impregnarem. Eles são constantemente ativos. Às vezes, aceitam divisões de gênero fornecidas por adultos e, às vezes, não. Estabelecem suas próprias divisões de gênero na hora do recreio e depois as embaralham.

Entendemos que o sexismo apresenta-se na Educação Infantil de modo que tanto adultos/as quanto crianças interferem nesse movimento de imposições de estereótipos de gênero. É fundamental ressaltar que a escola não apenas reproduz os estereótipos de gênero existentes na sociedade, mas ela mesma produz os seus próprios (LOURO, 2014), tal entendimento possibilita a reflexão sobre a desconstrução destes processos.

Considerando que a Educação Infantil produz e reproduz estereótipos de gênero, torna-se basilar refletir quais são as implicações que podem ser causadas no desenvolvimento infantil das crianças, portanto, para que esta etapa da Educação tenha como base princípios de igualdade, utilizamos a ótica do movimento feminista na contribuição da igualdade de gênero na Educação Infantil.

Historicamente, o movimento feminista surgiu quando mulheres de diferentes raças, etnias e classes sociais passaram a questionar as desigualdades e injustiças que sofriam por serem vistas como inferiores aos homens. De acordo com McCann et al. (2019), o feminismo passou a ser entendido como um conceito quando, em 1837, o francês Charles Fourier usou o

²² Mochi (2018, p. 164) aponta a naturalização binária com exemplos “em que comportamentos e sexualidades são designadas a partir da categoria “macho” e “fêmea”.




termo *féminisme* pela primeira vez, a partir disso, nas décadas seguintes, o termo foi utilizado na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos para descrever um movimento social que tem por objetivo conquistar igualdade social, econômica e legal entre os sexos, combater o sexismo e a opressão às mulheres. McCann et al. (2019) também apontam que no final do século XVII e início do século XVIII, o Iluminismo, a ênfase ao desenvolvimento intelectual e à liberdade individual gerou a oportunidade de mulheres colocarem à cena as injustiças que sofriam e militarem para que fossem incluídas nas novas liberdades que surgiam.

Compreendemos com Lins, Machado e Escoura (2016) que pensar nas relações sociais entre homens e mulheres tem sido interesse tanto do feminismo quanto das questões de gênero, ambos questionam as noções naturalizadas do que entende-se como masculino e feminino, analisando os papéis sociais determinados a eles e elas. Para Vianna (2018) o feminismo é uma política contestadora e Lins, Machado e Escoura (2016, p. 28) o conceituam como uma busca por “[...] igualdade de direitos e oportunidades entre as pessoas”.

Cabe destacar que o feminismo é marcado por três principais ondas. A primeira onda surgiu em meados do século XIX nos Estados Unidos e na Europa, as principais exigências eram o direito ao voto, acesso igualitário à educação e direitos iguais no casamento; a segunda onda surge nos anos 1960 e é definida como o “Movimento de Libertação das Mulheres”, o principal objetivo era identificar e combater a opressão à mulher, mais adiante emerge o feminismo negro; a terceira onda tem seu início nos anos 1990 e abrangeu correntes diversas, abordando a inclusão de mulheres trans no movimento e discutindo se os objetivos do feminismo poderiam ser alcançados em uma sociedade capitalista (MCCANN et al., 2019).

Por ser um movimento que questiona o que muitas vezes é visto como natural e imutável, o feminismo pode ser um dos principais mecanismos para tornar a Educação Infantil um espaço escolar em que as crianças, tanto meninos quanto meninas, possam vivenciar experiências de aprendizagem sem que sejam impedidos/as de realizar determinada atividade, jogo ou brincadeira que, genericamente, são associados como inadequados ao seu gênero. Portanto, uma Educação baseada na ótica dos ideais feministas pode ser uma maneira de questionar os estereótipos de gênero determinados para meninas e meninos, refletir sobre a possibilidade de eles e elas ocuparem espaços na sociedade e performarem papéis sociais para além das limitações do sexismo. Dessa maneira, o movimento feminista contribui com questionamentos e reflexões na promoção da igualdade de gênero na Educação Infantil.



Diante de tudo o que foi exposto até aqui, cabe pontuar o questionamento sobre como incluir práticas nas instituições de Educação Infantil de Manaus/AM baseadas na equidade de gênero. Nesse sentido, o Referencial Curricular Amazonense (AMAZONAS, 2019) apresenta sobre papéis sociais determinados de maneira distinta para homens e mulheres, meninos e meninas e afirma que educar para a diversidade é um dos desafios da busca pela equidade de gênero, portanto, o brincar é definido como

[...] uma relevância fundamental nesse movimento de busca por uma sociedade igualitária entre homens e mulheres, na medida em que, desde a primeira infância, as crianças possam brincar e vivenciar diversas brincadeiras livremente, que possibilitem a essas o pleno desenvolvimento e a construções de papéis emancipatórios (como exemplo, mulheres e homens ocupando diversos espaços no campo profissional, desempenhando diversas atividades em seu ambiente familiar, repartindo e compartilhando responsabilidades) (AMAZONAS, 2019, p. 180).


O brincar é parte da cultura infantil, nas brincadeiras as crianças imitam papéis sociais de adultos/as, representam simbolicamente, descobrem como a sociedade funciona e avançam em seu desenvolvimento psíquico, o que é essencial para o desenvolvimento infantil (AMAZONAS, 2019). Fein (1981) aponta que a brincadeira de faz de conta fornece a base para o pensamento imaginativo. Kishimoto (2011) aborda as definições de jogo, brinquedo e brincadeira, o jogo é entendido como fato social que assume sentido de acordo com cada sociedade, o brinquedo é objeto que a criança manipula para substituir outros objetos e, a brincadeira é ação realizada para alcançar as regras do jogo, portanto, tais aspectos são necessários à Educação Infantil, visto que

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 jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 2011, p. 41).

Na abordagem de Reggio Emilia²³ busca-se promover uma educação em que as crianças possam explorar por meio de suas diferentes linguagens simbólicas, são incentivadas a tomarem suas próprias decisões, trabalham em grupos e sua criatividade é valorizada e estimulada. O objetivo é o amplo desenvolvimento da aprendizagem, entendido como direito humano fundamental à infância (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

Já que o brincar é parte da cultura infantil e promove o desenvolvimento e aprendizagem, as brincadeiras na Educação Infantil podem ser planejadas e realizadas para que meninos e meninas vivenciem experiências amplas e ricas, sem que sejam impedidos/as de

²³ Loris Malaguzzi é o principal idealizador desta abordagem.



brincar e explorar com a justificativa errônea de que tal brinquedo ou brincadeira é “de menino” ou “de menina”. Com a abordagem de Reggio Emilia, é possível pensar em uma Educação que vai para além do sexismo, na qual as crianças trabalham em grupos sem serem divididas por gênero, tomam suas decisões sem a imposição de estereótipos de gênero, são estimuladas a explorar sem serem presas a papéis sociais “adequados” ao seu gênero.

Considerando os aspectos acima, entendemos que as práticas não sexistas a serem incluídas em instituições de Educação Infantil de Manaus/AM constituem-se como um direito das crianças. Freire (2021) argumenta que uma Educação baseada em direitos humanos busca uma sociedade cada vez mais justa, democrática e igualitária. Hooks (2017, p. 33) afirma que a Educação como prática da liberdade “[...] permite que os alunos assumam a responsabilidade por suas escolhas”, um aspecto que pode ser relacionado com a prática da autonomia, ao invés de as crianças serem ensinadas a internalizar ideias relacionadas a estereótipos de gênero e sexismo (ADICHIE, 2017). Problematizar sobre Educação e Direitos Humanos é necessário para pensar em uma Educação que enfrenta o sexismo desde a Educação Infantil.

Retomamos que a Educação Infantil é um espaço social com a responsabilidade de concretizar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, as experiências vividas e as habilidades a serem estabelecidas devem ser potencializadas cotidianamente. Limitar vivências e habilidades, por meio de estereótipos de gênero, é uma ação que deve ser descartada deste espaço, como diz Adichie (2017, p. 21)²⁴ “[...] ensine a ela que “papéis de gênero” são totalmente absurdos. Nunca lhe diga para fazer ou deixar de fazer alguma coisa “porque você é menina”. “Porque você é menina” nunca é razão para nada. Jamais.” Ainda com Adichie (2017, p. 26) consideramos que “Se não empregarmos a camisa de força do gênero nas crianças pequenas, daremos a elas espaço para alcançar todo o seu potencial”.

Para responder o questionamento feito, apontamos a brincadeira como meio para inserir práticas que promovam a equidade de gênero na Educação Infantil, assim como defendemos uma Educação em que meninos e meninas sejam incentivados/as a explorar e conhecer de maneira igualitária. Tal perspectiva é apoiada em uma Educação baseada em direitos humanos, que potencializa as vivências e desenvolvimento das crianças.

²⁴ Chimamanda Ngozi Adichie publicou um ensaio com sugestões de como criar crianças feministas, a autora descreve que quando uma amiga sua de infância se tornou mãe, perguntou à ela como deveria criar sua filha como feminista, em resposta Adichie escreveu uma carta que, posteriormente, se tornou o ensaio mencionado.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto alcançamos os objetivos propostos por meio de três caminhos, no primeiro entendemos o conceito de gênero para além da ótica biológica, que separa e classifica seres humanos por seu sexo biológico, mas entendemos esse conceito como uma construção social, histórica, política, cultural que acontece por meio de processos não lineares (OLIVEIRA, 2013).

No segundo caminho, percebemos que a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e o Plano Municipal de Educação de Manaus (MANAUS, 2015) mencionam as questões de gênero de maneira velada (VIANNA, 2018). É essencial problematizar tais questões nas políticas públicas educacionais da Educação Infantil de forma detalhada, para ser possível a construção de uma Educação humana, justa e igualitária.

No terceiro caminho, compreendemos que as relações de gênero e o sexismo são percebidos no espaço escolar por meio de atividades, brinquedos e brincadeiras determinados para meninos e meninas e, tanto adultos/as quanto crianças interferem no movimento de imposições de estereótipos de gênero. Ainda nesse caminho, entendemos com Lins, Machado e Escoura (2016) que o feminismo questiona as noções naturalizadas do masculino e feminino e, por isso, é um meio para tornar a Educação Infantil um espaço igualitário para meninos e meninas. Concluindo esse caminho, apontamos a brincadeira como uma possibilidade de incluir práticas baseadas na equidade de gênero na Educação Infantil, para que meninos e meninas explorem de maneira igualitária e que desde pequenos/as alcancem todo seu potencial (ADICHIE, 2017).

Consideramos a responsabilidade da Educação Infantil em promover a igualdade de gênero e, para tanto é necessário que a equipe escolar reflita sobre suas práticas pedagógicas constantemente. Professores/as em formação e professores/as que já atuam devem ter em mente que um desenvolvimento amplo, justo e igualitário é direito de todas as crianças. Portanto, é basilar que os aspectos em relação às questões de gênero estejam registrados nos documentos oficiais e nos currículos escolares, a fim de garantir uma prática pedagógica a partir do reconhecimento das diferenças e da valorização das individualidades, sem nenhuma forma de preconceito ou discriminação.



REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense**, 2019. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1vXiNGFZD7cN5AuPzAKjVQpcYGPQuca7b/view>>. Acesso em: 06 jul. 2021.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. Tradução de Denise Bottmann. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº. 9.394/1996. Brasília: Presidência da República, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – Lei nº. 13.005/2014. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CARVALHO, Marília Gomes de; TORTATO, Cíntia Souza Batista. **Gênero: considerações sobre o conceito**. In: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete. **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UTFPR, 2009. p. 21-31.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. Tradução e revisão técnica de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

EDWARDS, Carolyn; GANIDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Dayse Batista; Revisão técnica de Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016.

FEIN, Greta G. Pretend Play in Childhood: An Integrative Review. **Child Development**. Vol. 52, No 4 (Dec., 1981), pp. 1095-1118. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/1129497>>. Acesso em: 07 jul. 2021.



FIGUEIREDO, Nélia Maria Almeida de. **Método e metodologia na pesquisa científica**. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2007.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HANDEM, P. C. et al. Correntes Filosóficas. In: FIGUEIREDO, Nélia Maria Almeida de (Org.). **Método e metodologia na pesquisa científica**. São Paulo: Difusão, 2004.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KÔCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação científica à pesquisa. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KOVALESKI, Nadia Veronique Jourda; TORTATO, Cintia de Souza Batista; CARVALHO, Marília Gomes de. **Gênero**: Flashes de uma construção. In: CASAGRANDE, Lindamir Salet; LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de. Igualdade de gênero: enfrentando o sexismo e a homofobia. Curitiba: UTFPR, 2011. p. 47-68.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: _____ (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-34.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.


MANAUS. **Plano Municipal de Educação** – Lei nº. 2000 de 24 de junho de 2015. Manaus: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2015/200/2000/lei-ordinaria-n-2000-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-do-municipio-de-manaus-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

MATOS, Rosana Trindade de; OLIVEIRA, Márcio de; VÁSQUEZ, Alícia Gonçalves. Jogos, Brincadeiras e Educação Infantil: notas acerca da construção de gênero. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12489/11064?fbclid=IwAR3Vp_Buklbh2LZ2qsqU_-oDfyUans8Ll67bXZOn2Pp4i4i1pQM-vIvkgIw>. Acesso em: 04 mar. 2021.

MCCANN, Hannah et al. **O livro do feminismo**. Tradução de Ana Rodrigues. 1. ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOCHI, Luciene Celina Cristina. **Relações de gênero e educação**: uma política construída na (des) igualdade. Revista Amazônida, Manaus, AM, vol. 03, n 02. p. 161 – 175, 2018. Disponível



em <<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/4946/4189>>. Acesso em: 04 mar. 2021.

OLIVEIRA, Márcio de. **Gênero na literatura infantil: a valorização de alternativas como possibilidade da desconstrução de estereótipos**. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales; SILVA, Isabel de Oliveira. **Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina**. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/v36/1984-0411-er-36-e69973.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2021.

VIANNA, Cláudia. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO EM FOCO

Contribuições para o desenvolvimento da criança na educação infantil 2

Cristiana Barcelos da Silva
Roger Goulart Mello
Organizadores



2021



www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO EM FOCO

Contribuições para o desenvolvimento da criança na educação infantil 2

Cristiana Barcelos da Silva
Roger Goulart Mello
Organizadores



2021

