

isciweb.com.br/revista ISSN: 2446-8436

Instituto Saber de Ciências Integradas

Revista Científica

37^a Edição | Volume 10
Número 7 | jul./2023

ISCI

- **Ciências Agrárias**

- **Educação**

- **Empresarial**

- **Engenharia**

- **Jurídica**

- **MBA Executivo**

- **Saúde**

- **Social**

- **Tecnologia**

MULTIDISCIPLINAR



ISCI Revista Científica

Multidisciplinar

ISSN 2446-8436

Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica

37ª Edição | Volume 10 | Número 7 | julho/2023



Conselho editorial

Prof.^a Me. Luzinete da Silva Mussi (Editora-chefe)

Dr. Léo Ricardo Mussi

Prof. Especialista Lúcio Mussi Júnior

Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica. n.7, v.10, Sinop, MT: Instituto Saber de Ciências Integradas, julho, 2023.

Publicação Científica do Instituto Saber de Ciências Integradas - ISCI

Mensal

ISSN 2446-8436

1.Educação, 2.Problemas sociais e serviços sociais, 3.Administração e relações públicas, 4.Medicina e saúde, 5.Direito, 6.Engenharia, 7.Tecnologia.

370

360

650

610

340

620

000

Instituto Saber de Ciências Integradas

– Publicação de artigos científicos através de nossa Revista Científica Digital Multidisciplinar: isciweb.com.br/revista



– Publicação de ebooks das mais variadas linhas editoriais: isciweb.com.br/livros



Direitos Reservados

As responsabilidades pelo conteúdo de cada um dos trabalhos aqui publicados, bem como seus direitos autorais, são dos autores que os assinam.

Proibida a reprodução dos Artigos aqui publicados sem a autorização de seus respectivos autores.

(art. 184 do Código Penal e Lei n 1º 9.610, de fevereiro de 1998)

Sumário

EDITORIAL.....	7
EDUCAÇÃO.....	9
- A APLICAÇÃO DE DIFERENTES TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO (Kátia Regina Lastória)	11
- A EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E O USO DAS NOVAS TECNOLOGIA EM SALA DE AULA (Daiana Felix de Oliveira; Eliúde Milca Corrêa dos Santos; Marina Lúcia da Silva; Marcia Maria de Sousa Ferreira; Shislene Loango Araújo)	30
- A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES (Cássia Regina Alves de Oliveira; Claudia Regina Pinto Costa; Irilene Conceição Santos Silva; Marli Scartezeni; Patrícia Juchem).....	40
- A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL (Luciana Bonato Cardozo).....	51
- ARTE NA ESCOLA: TRABALHANDO NA INTERDISCIPLINARIDADE (Mariela Patricia Curtolo)	75
- ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NAS SÉRIES INICIAIS (Isanira Amorim Pereira Rodrigues Magalhães; Marly Jóice Silva Dockhorn; Vivyan Dockhorn)	85
- DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS HIPERATIVAS (Daiane Elias dos Santos; Edineia Francisca Barros; Rosângela Gomes de Araújo; Rosanda Rosa Bernardo)	93
- EDUCAÇÃO CONSTRUTIVISTA DE JOVENS E ADULTOS (Rafaela Lucilia Silva Bandeira; Treicy Daiane R. Carneiro)	108
- ENSINANDO BIOLOGIA ATRAVÉZ DO LÚDICO (Andréa Bezerra Ferreira; Dayane Ferreira de Amaral Côrtes; Maria José Nunes Mota Gomes; Rebeca Sara Serra Costa Nascimento; Taysa Delarcos de Oliveira)	114
- LUDICIDADE E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (Natália Zardini)	127
- O ESTÍMULO NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO PRIMEIRO ANO, NA VISÃO DA GESTÃO ESCOLAR (Aline Rocha Pereira).....	138

- O PAPEL DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO (Ana Paula Rosa da Silva; Jéssica Marciella Almeida Rodrigues)	152
- PSICOPEDAGOGIA COMO AUXÍLIO PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O AUTISMO BASEADO NA CONCEPÇÃO DA DEFCTOLOGIA DE VYGOTSKY (Adricele Sousa Alves Rezende dos Santos).....	177
- RANÇOS SEMÂNTICOS EDUCACIONAIS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA ATUAL DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA O ENSINO SUPERIOR DE UMA INSTITUIÇÃO NO MUNICÍPIO DE ARARAS (Maria Estela Hernandes Carlotti)	201
- RELATO DE EXPERIÊNCIA: OS 56 ANOS DE SANTA INÊS-MA (Francisco Ribeiro dos Santos)	214
- RELATO DE UMA PROFESSORA RECÉM FORMADA (Rafaela Lucilia Silva Bandeira; Treicy Daiane R. Carneiro)	222
SAÚDE	226
- CUIDADOS DE ENFERMAGEM AO INDIVÍDUO COM LINFOMA DE HODGKIN (Tainá Ingrid Marques Dutra)	228

EDITORIAL

Estamos iniciando nosso décimo ano de publicações! Esse é um motivo de muito orgulho a todos os envolvidos nesse empreendimento.

Deste modo, queremos primeiramente agradecer a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que essa revista científica alcançasse sua primeira década de história.

Agradecemos, portanto, aos autores, leitores, parceiros e colaboradores, visto que, cada um de nós e todos juntos, somos capazes de manter operante essa instituição que tem por principal objetivo o compartilhamento do conhecimento.

Gostaria ainda de mencionar que neste início de ano a revista passou por algumas alterações para atender de forma mais completa a parte de nossos autores.

Com isso, a partir deste ano de 2013, teremos edições mensais (não mais trimestrais como foi até dezembro passado).

Neste novo modelo, cada edição será aberta no início do mês e permanecerá recebendo artigos e demais trabalhos até o último dia do mês vigente, quando será fechada, neste momento, será gerado um arquivo pdf da edição, contendo todos os trabalhos publicados no mês. Assim, cada edição contará, depois de fechada, com os arquivos html acessíveis através do sumário (como acontecia desde o início) e ainda com um arquivo pdf contendo a edição completa.

Desejamos a todos um 2023 próspero e feliz!

Prof.^a Ma. Luzinete da Silva Mussi¹
Diretora Editorial da ISCI Revista Científica

¹ Diretora do Instituto Saber de Ciências Integradas. Pedagoga. Licenciada em Educação Física. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em Sociologia e Filosofia e em Gestão Educacional. Mestra em Ciências da Educação. Atua na Área Educacional desde 1976. prof.luzinetemussi@gmail.com

EDUCAÇÃO

**- A APLICAÇÃO DE DIFERENTES TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO (Kátia Regina Lastória)**

A APLICAÇÃO DE DIFERENTES TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Kátia Regina Lastória

RESUMO

O conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Para formar cidadãos atuantes e interacionistas, é preciso conhecer a importância da informação sobre letramento e não dealfabetização. Letrar significa colocar a criança no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita na sociedade. Essa inclusão começa muito antes da alfabetização, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social. O letramento é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento alcançado de maneira informal absorvido no cotidiano. Ao conhecer a importância do letramento, deixamos de exercitar o aprendizado automático e repetitivo, baseado na descontextualização. O objetivo deste artigo é o de desenvolver algumas aplicações diferentes de textos, como: ampliar relações sociais na interação com outras crianças e adultos, conhecer seu próprio corpo, brincar e se expressar das mais variadas formas, utilizar diferentes linguagens para se comunicar, entre outros.

Palavras-Chave: Textos. Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT

The knowledge of letters is only a means to literacy, which is the social use of reading and writing. To form active and interactionists citizens, one must know the importance of information literacy rather than literacy. Letrar means putting the child in the literate world, working with different writing uses in society. This inclusion begins long before literacy, when the child begins to interact socially with the literacy practices in their social world. Literacy is cultural, so many children already go to school with the knowledge achieved informally absorbed in daily life. By knowing the importance of literacy, we fail to exercise the automatic and repetitive learning, based on the decontextualization. The purpose of this article is to develop some different applications of text, including: expanding social relations in interaction with other children and adults, to know your own body, play and express themselves in many different ways, using different languages to communicate, etc. .

Keywords: Texts. Literacy. Literacy.

INTRODUÇÃO

Como objetivo da Educação Infantil, refere-se ao ato de estimular as diferentes áreas de desenvolvimento da criança, aguçar sua curiosidade, sendo que, para isso, é imprescindível que a criança esteja feliz no espaço escolar.

O primeiro registro partindo da arqueologia da aplicação de diferentes textos na educação na humanidade, é desde 2600 a.C.

Não há registros sobre a inclusão de textos, o que há são pesquisas objetivando-se que com os textos, a criança exercita não só a sua capacidade de pensar, ou seja, de representar simbolicamente as suas ações, mas, também, as suas habilidades motoras, já que ao brincar, salta, corre, etc.

Define-se os textos como uma forma de representação do corpo, predominando a fantasia.

São exemplos de textos diferentes as brincadeiras, jogos de faz-de-conta, de papéis ou de representações.

Através da contação de diferentes textos, utilizando-se de vários objetos, as crianças são capazes de criar um mundo imaginário e se apropria dele, onde a aprendizagem acontece sem pressão, através da liberdade de escolha e de expressão de seus pensamentos.

As atividades humanas são realizadas no mundo social, e é através dos textos, nas suas diferentes modalidades, que se realizam muitas das ações que interessam ao homem nos seus diversos contextos. Uma concepção de texto como interação entre sujeitos em sociedade implica uma crença na capacidade dos sujeitos sociais de criar ou construir contextos de forma sempre renovada.

Através desse artigo, queremos demonstrar que através de vários textos, a criança estimula não só sua capacidade de pensar, mas também, suas habilidades motoras.

O “brincar” tem a função também de promover a constituição do próprio indivíduo. A utilização dos textos promove o desenvolvimento dos processos psíquicos, dos movimentos, acarretando o conhecimento do próprio corpo, da linguagem e da narrativa e a aprendizagem de conteúdos de áreas específicas, como as ciências humanas e exatas.

Buscaremos aqui, provar que essa atividade estimula o desenvolvimento psicomotor, cognitivo, emocional, social e cultural das crianças.

Para realizar este estudo usou-se como metodologia de pesquisa um estudo bibliográfico bem como livros, revistas, internet, pesquisas e reportagens.

1. EDUCAÇÃO

1.1- Conceito

Podemos conceituar educação como um processo de atuação de uma comunidade sobre o desenvolvimento do indivíduo a fim de que ele possa atuar em uma sociedade pronta para a busca da aceitação dos objetivos coletivos. (CARTELLIS, 1999. p. 26).

Segundo o dicionário Aurélio:

“Educação é o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social”. (HOLANDA, 2009. P. 256).

A Educação pode ser considerada como algo mais amplo do que um simples conceito, pois tem influência das diversas culturas da sociedade.

1.2- Diretrizes

Ao nos remetemos à educação escolar, podemos pensar no desenvolvimento de educação através de uma prática pedagógica que possibilite de ser sujeito de sua própria história, desenvolvendo competências e habilidades frente aos desafios atuais. Conforme Jacques Dolors:

“Podemos concluir que a educação não tem uma fórmula pronta a seguir, a fórmula é criada, desvendada a cada passo em que estimulamos os nossos educandos, estes por sua vez têm seus conhecimentos prévios que devemos levar em consideração para acrescentar nessa “fórmula” do educar, inserir a história da comunidade no currículo da escola para que estas se incluam na educação trazendo assim motivação necessária ao processo de ensino-aprendizagem”. (DOLORS, 1998. p. 21).

A concepção de educação nos permite ao desenvolvimento da competência do educando para construir conhecimentos sobre si mesmo e sobre o mundo através da interação, possibilita a construção coletiva de parâmetros e diretrizes ao trabalho escolar.

1.3- História da Educação

Podemos afirmar que a História da Educação Brasileira não é uma História difícil de ser estudada e compreendida. Ela evolui em rupturas marcantes e fáceis de serem observadas.

Uma primeira grande ruptura travou-se com a chegada mesmo dos portugueses ao território do Novo Mundo. Não podemos deixar de reconhecer que os portugueses trouxeram um padrão de educação próprio da Europa, o que não quer dizer que as populações que por aqui viviam já não possuíam características próprias de se fazer educação.

Quando os jesuítas chegaram por aqui eles não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade europeia; trouxeram também os métodos pedagógicos. Este método funcionou absoluto durante 210 anos, de 1549 a 1759, quando uma nova ruptura marca a História da Educação no Brasil: a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal. Se existia alguma coisa muito bem estruturada em termos de educação o que se viu a seguir foi o mais absoluto caos. Tentou-se as aulas régias, o subsídio literário, mas o caos continuou até que a Família Real, fugindo de Napoleão na Europa, resolve transferir o Reino para o Novo Mundo.

Na verdade, não se conseguiu implantar um sistema educacional nas terras brasileiras, mas a vinda da Família Real permitiu uma nova ruptura com a situação anterior. Para preparar terreno para sua estadia no Brasil D. João VI abriu Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e, sua iniciativa mais marcante em termos de mudança, a Imprensa Régia. Segundo alguns autores o Brasil foi finalmente "descoberto" e a nossa História passou a ter uma complexidade maior. (LIMA, 1997. p. 24).

2- EDUCAÇÃO INFANTIL: ALFABETIZAÇÃO ELETRAMENTO

A educação infantil refere-se à educação das crianças antes da sua entrada no ensino obrigatório.

Normalmente atende as crianças entre zero e os seis anos de idade de uma criança.

Na fase da educação infantil, as crianças podem e devem ser estimuladas através de atividades lúdicas e jogos simbólicos, pois assim aprendem a exercitar as suas capacidades motoras e cognitivas, a fazer descobertas ao iniciar o processo de alfabetização.

Sob a regência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96), a educação infantil passou a integrar a Educação Básica, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio.

Segundo a LDB em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (FARIA, 1995. p. 26)

A educação infantil pode se dar em creches para as crianças de 0 a 3 anos, e em pré-escolas para as crianças de 4 e 5anos, entretanto, a educação infantil é facultativa, ou seja, de inteira responsabilidade dos municípios.

O objetivo da educação infantil é o cuidar da criança, contemplando a alimentação, a limpeza e o lazer (brincar), sempre respeitando o caráter lúdico das atividades.

Dentro da educação infantil podem ser trabalhados os seguintes eixos com as crianças: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática, ou seja, o objetivo é o de estimular algumas capacidades, como: ampliar relações sociais na interação com outras crianças e adultos, conhecer seu próprio corpo, brincar e se expressar das mais variadas formas, utilizar diferentes linguagens para se comunicar, entre outros. (DERVAL, 1998. p. 39).

Os professores atuando dentro da educação infantil precisam valorizar igualmente as atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras tantas propostas realizadas cotidianamente com as crianças.

O papel de uma pessoa adulta na educação infantil é de importância ímpar, ou seja, faz com que sejam proporcionadas experiências diversificadas e enriquecedoras, que venha desenvolver as suas capacidades cognitivas, por

isso a importância de se iniciar a educação na infância. (HUIZINGA, 1988. p. 18).

Vários estudos e várias pesquisas têm demonstrado a importância dos textos, no desenvolvimento das crianças, proporcionando assim, condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social.

Uma definição de textos é toda e qualquer animação que tem como intenção causar prazer e entretenimento a quem pratica. (RIZZI, 1997. p. 41).

Através dessas atividades, as crianças se expressam, assimilam conhecimentos e constroem a sua realidade quanto está praticando alguma atividade.

Na educação Infantil podemos comprovar a influência positiva dos textos em um ambiente acolhedor, desafiador, rico em oportunidades e experiências para o crescimento sadio das crianças.

Os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que a criança está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, socioafetivo e intelectual.

O texto é brincar como jogos, brincadeira e brinquedo.

2.1- Letramento e alfabetização

Os professores atuando dentro da educação infantil precisam valorizar igualmente as atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras tantas propostas realizadas cotidianamente com as crianças. Na educação Infantil podemos comprovar a influência positiva das atividades lúdicas em um ambiente acolhedor, desafiador, rico em oportunidades e experiências para o crescimento sadio das crianças.

O texto é necessário para nosso processo de desenvolvimento, tem uma função vital para o indivíduo principalmente como forma de assimilação da realidade, além de ser culturalmente útil para a sociedade como expressão de ideais comunitários.

Através dos textos, a criança desenvolve a atenção, a memória, a autonomia, a capacidade de resolver problemas, se socializa, desperta a

curiosidade e a imaginação, de maneira prazerosa e como participante ativo do seu processo de aprendizagem.

Durante a educação infantil, o raciocínio lógico ainda não é suficiente para que ela dê explicações coerentes a respeito de certas coisas. Através do texto, a criança exercita não só sua capacidade de pensar, ou seja, representar simbolicamente suas ações, mas também, suas habilidades motoras. Os textos devem ser adequados às crianças, pois ele deve atender à etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra e as suas necessidades emocionais, socioculturais, físicas ou intelectuais.

Os textos têm a função de estimular a criatividade. Quando ele não é dirigido e não transmite alternativas, passa a ser apenas uma tarefa a ser cumprida. A produção de texto deve ser utilizada de várias maneiras, pois, ele é um convite à exploração e a inventividade. Considerando que a leitura é uma construção ativa dos sentidos, este curso justifica-se pela necessidade incessante de se (re) pensar o ensino da leitura e da escrita e seus processos de aprendizagem nos ensinamentos fundamental e médio.

Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as histórias em quadrinhos, seguir receita de bolo, a lista de compras de casa, fazer comunicação através do recado, do bilhete, do telegrama. Letramento é ler histórias com o livro nas mãos, é emocionar-se com as histórias lidas, e fazer, dos personagens, os melhores amigos. Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender quem a gente é e descobrir quem podemos ser

Uma análise das mudanças conceituais e metodológicas ocorridas ao longo da história do ensino da língua escrita no início da escolarização revela que, até os anos 80, o objetivo maior era a alfabetização, isto é, enfatizava-se fundamentalmente a aprendizagem do sistema convencional da escrita.

Em torno desse objetivo principal, métodos de alfabetização alternaram-se em um movimento pendular: ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a alfabetização deve partir das unidades menores da língua – dos fonemas, das sílabas – em direção às unidades maiores – à palavra, à frase, ao texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da

análise, segundo o qual a alfabetização deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto, em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentencição, método global).

Em ambas as opções, porém, a meta sempre foi a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita; embora se possa identificar, na segunda opção, uma preocupação também com o sentido veiculado pelo código, seja no nível do texto (método global), seja no nível da palavra ou da sentença (método da palavração, método da sentencição), estes – textos, palavras, sentenças – são postos a serviço da aprendizagem do sistema de escrita: palavras são intencionalmente selecionadas para servir à sua de composição em sílabas e fonemas, sentenças e textos são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfosintático, para servir à sua de composição em palavras, sílabas, fonemas.

Assim, pode-se dizer que até os anos 80 a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos, sempre, porém, com o mesmo pressuposto – o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos, e também sempre com o mesmo objetivo.

2.2- Textos

As atividades humanas são realizadas no mundo social, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, entre elas a leitura, que se realizam muitas das ações que interessam ao homem nos seus diversos contextos. Uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos em sociedade implica uma crença na capacidade dos sujeitos sociais de criar ou construir contextos de forma sempre renovada.

A leitura desenvolve, gradativamente, uma série de competências associadas à leitura do texto verbal, tais como assiduidade, fôlego, fluência, velocidade, autonomia, memorização, capacidade crítica, sensibilidade para o campo literário, capacidade de inter-relacionar textos, capacidade de

reconhecer gêneros e subgêneros, capacidade de síntese e hierarquização de ideias, abertura para o “novo” e o “diferente”, entre outras.

O ensino de Língua Portuguesa destina-se a preparar o aluno para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso e manifestações, pois o domínio da língua materna revela-se fundamental ao acesso às demais áreas do conhecimento.

O desenvolvimento do saber implica leitura compreensiva e crítica de textos diversos; produção escrita em linguagem padrão; análise e manipulação da organização estrutural da língua e percepção das diferentes linguagens (literária, visual, etc.) como formas de compreensão do mundo.

Em tempos de globalização e com o aumento da competitividade no mercado de trabalho surge a importância cada vez maior da prática da leitura e como uma das ferramentas indispensáveis para preparar nossas crianças para um mundo extremamente competitivo, individualista e incerto.

É nessa fase de desenvolvimento onde afloram sentimentos importantes, dúvidas, vaidade, autoconfiança. (CASTELLS, 1999. p. 13). É nesse momento que as histórias se apresentam como grande formador de caráter e de disciplina, impondo regras a serem seguidas, que podem auxiliar, e muito, nossos jovens a traçarem um caminho saudável, afastando-os das drogas que tanto nos preocupam.

Visando promover atividades que proporcionem o interesse e motivação, fazendo com que os acolhidos participem com entusiasmo, melhorando assim o seu rendimento na aprendizagem, desenvolvendo a linguagem oral e a escrita, de maneira alegre e descontraída, pois contar uma história favorece a concentração e a disciplina.

Como bem nos ensina Antunes (2004. p. 24):

“A linguagem oral é uma expressão que expressa à criatividade, a cultura e as ideias que alguém tem e as delibera na forma escrita, ressaltando assim a importância que o que foi escrito tem para a história cultural de uma nação ou sociedade comum e do idioma que rege a suas linhas. A linguagem é uma forma de literatura, e está presente em nosso dia a dia, em nosso vai e vem na cidade”.

A linguagem, forma de literatura também é um veículo utilizado para se escrever uma obra literária. Escrever obras literárias é trabalhar com a linguagem.

Como se trata de um trabalho contínuo e sistemático, os resultados poderão contribuir para o desenvolvimento físico e de suas diversas ramificações as quais serão benéficas, possibilitando uma qualidade de vida em todos os aspectos às crianças.

A linguagem oral é importante, pois os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que a criança está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, socioafetivo e intelectual.

Na educação Infantil podemos comprovar a influência positiva das atividades que envolvem linguagem oral em um ambiente acolhedor, desafiador, rico em oportunidades e experiências para o crescimento sadio das crianças.

2.3- Linguagem oral

Uma das formas de se aproximar a linguagem oral do público infantil seria encontrar os pontos em comum entre ela e outras linguagens, talvez, mais acessíveis ao entendimento das crianças. Isso ocorre, por exemplo, no livro infantil, que encontra nas ilustrações uma linguagem que serve como atração da criança ao conteúdo literário do próprio livro.

A ilustração, por sua vez, não perde sua autonomia para a linguagem, mas se torna uma arte autônoma que dialoga com a literatura. (CASTELLS, 1999. p. 17).

Não apenas desenhos, mas músicas, encenações teatrais, canções e outras formas de expressão têm dialogado com frequência com a linguagem oral.

Nesse sentido, podemos pensar que a linguagem pode ser apresentada de várias formas, sendo uma delas através da dança, onde o corpo fala por si só, sem o uso necessário das palavras.

Cabe ressaltar que cada pessoa pode ler a mesma linguagem e imaginar, compreender e interpretar à sua maneira.

Como bem enfatiza Souza (1997. p. 21):

“Para o educando, o simples fato de ouvir histórias tem uma importância que vai além do prazer. Com a linguagem oral de um conto e/ou de uma história, o aluno buscará conhecer novos fatos, dessa maneira será efetivamente iniciada a construção da linguagem, da oralidade, das ideias, dos valores e sentimentos; a constituição dessas fases ajudará o educando na sua formação pessoal, pois, como já dissemos anteriormente, é na infância que delineamos a personalidade”.

Livros, histórias contadas a uma criança irão proporcionar uma forma diferente de encarar o mundo e as coisas, elas irão compreender que se adquire dos fatos, das pessoas, dos contextos sociais, pois é lendo que se aprende, se cria, se transforma.

Os textos são atividades sem regras previamente definidas, onde crianças entre 2 e 6 anos lembram-se de situações extremas vividas e/ou observada se simulam ou narram de forma representativa.

Utilizando-se do faz-de-conta a criança constrói em sua imaginação para expor comportamentos (representando um super-herói; fazendo papel de professor), apresentar um segundo sentido a objetos (uma caixa de ovos que se transforma em um ônibus; uma garrafa de detergente que vira um foguete).

Todas as crianças que participam dos textos, adquirem novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável, que gera um forte interesse em aprender e garante o prazer.

Dentro dos textos a imaginação da criança modifica sua vontade.

As principais características dos textos, são:
-liberdade de regras (menos as criadas pela criança);
-desenvolvimento da imaginação e da fantasia;
-ausência de objetivo explícito ou consciente para a criança;
-lógica própria com a realidade;
-assimilação da realidade ao "eu". (LEAL, 2003. p. 41)

É dentro do texto que a criança passa por modificações, a medida que vai progredindo em seu desenvolvimento rumo à intuição e à operação.

O texto consiste em diversão, brincadeira, é um instrumento muito poderoso na estimulação da construção de esquemas de raciocínio, através da sua ativação.

Mas como foi dito, estamos tratando de crianças pequenas, dentro da Educação Infantil, por isso é importante que cada professor divida os alunos com suas idades para poder aplicar os textos.

Abaixo está à natureza das fases do desenvolvimento das crianças em idade de educação infantil:

Fase sensório-motor (maternal, de 1 a 2 anos aproximadamente), para o autor, nesta fase a criança brinca com o próprio corpo, executando movimentos, fazendo jogos de exercícios. Nessa fase o contato com os adultos é imprescindível.

Fase simbólica (jardim I, de 2 a 4 anos aproximadamente), nesta fase além dos movimentos físicos, as crianças passam a exercitar intencionalmente movimentos motores mais específicos. Os textos mais simples são grandes estímulos ao desenvolvimento intelectual. Nessa fase as crianças estão bastante egocêntricas, tudo se volta para o “eu”, por isso os jogos com regras não funcionam, pois não conseguem coordenar seus esforços para o outro.

Fase intuitiva (jardim II, pré-escola, de 4 a 6 anos aproximadamente), nesta fase os textos de que as crianças mais gostam são os que seu corpo estiver em movimento, pois se movimentar as faz muito contente, é a fase em que a criança imita tudo.

Brincando brinca-se com diversos tipos de jogos, através dos jogos se brinca com o corpo, se utiliza o raciocínio, estratégias, se utiliza também de sorte e organização.

2.4- Literatura Infantil

A literatura infantil é importante, pois os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que a criança está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, socioafetivo e intelectual.

Na educação Infantil podemos comprovar a influência positiva das atividades que envolvem literatura em um ambiente aconchegante, desafiador, rico em oportunidades e experiências para o crescimento sadio das crianças.

É importante adequar a proposta à idade e, principalmente, aos assuntos trabalhados em classe. A meta é que, sempre que possível e mesmo com um trabalho diferente, o aluno esteja participando do grupo.

A falta de compreensão da função da escrita como representação da linguagem é outra característica comum em quem tem deficiência intelectual. Essa imaturidade do sistema neurológico pede estratégias que servem para a criança desenvolver a capacidade de relacionar o falado com o escrito.

A inclusão de músicas, brincadeiras orais, leituras com entonação apropriada, poemas e parlendas ajuda a desenvolver a oralidade.

A escola deve fazer intervenções e oferecer desafios adequados além de valorizar suas habilidades, trabalhar sua potencialidade intelectual, reduzir as limitações provocadas pela deficiência, valores éticos morais e de cidadania, apoiar a inserção familiar, escolar e social.

Uma das formas de se aproximar a literatura do público infantil seria encontrar os pontos em comum entre ela e outras linguagens, talvez, mais acessíveis ao entendimento das crianças. Isso ocorre, por exemplo, no livro infantil, que encontra nas ilustrações uma linguagem que serve como atração da criança ao conteúdo literário do próprio livro.

A ilustração, por sua vez, não perde sua autonomia para a literatura, mas se torna uma arte autônoma que dialoga com a literatura.

Não apenas desenhos, mas músicas, encenações teatrais, canções e outras formas de expressão têm dialogado com frequência com a literatura. Nesse sentido, podemos pensar que a literatura pode ser apresentada de várias formas, sendo uma delas através da dança, onde o corpo fala por si só, sem o uso necessário das palavras.

Cabe ressaltar que cada pessoa pode ler a mesma literatura e imaginar, compreender e interpretar à sua maneira.

Para o educando, o simples fato de ouvir histórias tem uma importância que vai além do prazer.

Com a leitura de um conto e/ou de uma história, o aluno buscará conhecer novos fatos, dessa maneira será efetivamente iniciada a construção da linguagem, da oralidade, das ideias, dos valores e sentimentos; a constituição dessas fases ajudará o educando na sua formação pessoal, pois,

como já dissemos anteriormente, é na infância que delineamos a personalidade.

Livros, histórias contadas a uma criança irão proporcionar uma forma diferente de encarar o mundo e as coisas, elas irão compreender que se adquire dos fatos, das pessoas, dos contextos sociais, pois é lendo que se aprende, se cria, se transforma.

2.5- OS TIPOS, ADEQUAÇÃO, EXEMPLOS E O PAPEL DO EDUCADOR DOS TEXTOS

O ato de leitura é uma atividade natural no ser humano. Sua finalidade é o próprio prazer do funcionamento. Estes exercícios consistem em repetição de gestos e movimentos simples como agitar os braços, sacudir objetos, emitir sons, caminhar, pular, correr, etc.

Textos e a criança estão interinamente interligados. É através dos textos que as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, ou seja, amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

A literatura infantil precisa ser obrigatória nas atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à prática educativa. A brincadeira sendo de forma pedagógica nos faz repensar a prática e as oportunidades que acontecem em nossa sala.

Os textos infantis são animações que têm como intenção causar prazer e entretenimento a quem pratica, e ainda contribuir para o desenvolvimento das potencialidades humanas das crianças, proporcionando condições adequadas ao desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social. (SNYDERS, 1994. p. 36).

Podemos dizer que o papel da literatura infantil educativa é bastante forte, mas nem tudo é marcado pela função pedagógica. As crianças precisam de momentos da brincadeira para a brincadeira, pois a ludicidade vem para abrir novos espaços na educação, com vista ao crescimento de todos, professores e alunos.

São exemplos de diferentes textos na educação infantil, conforme Oliveira (1992. p. 19):

- fazer construções livres;
- fazer construções com objetos pequenos, grandes, altos, baixos, por cores;
- brincar de viagem ao espaço, à selva, ao circo, de banda musical;
- brincar de pega-pega imitando bichos;
- pedir aos alunos que inventem brincadeiras.

Durante a educação infantil, o raciocínio lógico ainda não é suficiente para que ela dê explicações coerentes a respeito de certas coisas. O poder de fantasiar surpreende o poder de explicar.

Através dos textos, a criança exercita não só sua capacidade de pensar, ou seja, representar simbolicamente suas ações, mas também, suas habilidades motoras, já que salta, corre, gira, transporta, rola, empurra, etc.

As histórias infantis devem ser adequadas às crianças, pois ele deve atender à etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra e as suas necessidades emocionais, socioculturais, físicas ou intelectuais.

Os professores através das experiências dos textos podem ter informações importantes no brincar espontâneo ou no brincar orientado.

A aplicação de textos, brincadeiras e brinquedos em diferentes situações educacionais podem ser um meio para estimular, analisar e avaliar aprendizagens específicas, competências e potencialidades das crianças envolvidas.

3 CONCLUSÃO

Primeiramente para a inclusão dos textos na educação infantil, se faz necessário que os profissionais tenham o compromisso ético ao dar limites à criança não a exponha em situações ridículas e nem constrangedoras, ou seja, se faz necessário que todos os profissionais de Educação Infantil ofereçam às crianças um ensino de qualidade tendo como base os direitos conquistados e dedicados às crianças e às famílias.

A Educação Infantil é a nossa esperança, portanto, uma educação que forme homens para transformá-los em agentes da sua história, cidadãos de bom caráter, e futuramente profissionais humanitários, líderes capazes de defender a comunidade.

Em sua imaginação ela pode modificar a sua vontade, usando o "faz de conta".

O "faz de conta" irá permitir que a criança recrie experiências da vida cotidiana, situações imaginárias e a faz utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos.

Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Os primeiros ensinamentos da vida são os que marcam mais profundamente a pessoa, sendo positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade.

A linguagem oral é importante, pois os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que a criança está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, socioafetivo e intelectual.

Na educação Infantil podemos comprovar a influência positiva das atividades que envolvem linguagem em um ambiente acolhedor, desafiador, rico em oportunidades e experiências para o crescimento sadio das crianças.

As atividades de linguagem oral trazem benefícios para a aprendizagem, por isso deveria ser mais explorada na escola, pois servem de estímulo para crianças com dificuldades de aprendizagem. A linguagem atende o desenvolvimento físico, mental, social, emocional e espiritual humano.

Mas aqui abrimos um parêntese sobre a necessidade dos educadores despertarem a conscientização quanto às possibilidades da linguagem oral para favorecer o bem-estar e o crescimento das potencialidades dos alunos.

A linguagem oral sendo trabalhada junto com a literatura proporciona um apanhado poético, onde o movimento é construído pela ligação das articulações entre dança e a linguagem.

A linguagem oral é uma manifestação da cultura de movimento muito importante e relevante em todo o mundo.

A linguagem nos auxilia com a percepção dos corpos uns dos outros, o diálogo, a vivência de diferentes ritmos, melodias e harmonias, ensinando-nos a sentir, a pensar e a comunicarmos.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Celso. Educação infantil: prioridade imprescindível. 3 ed. Rio de Janeiro: vozes, 2004.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CHATEAU, J. O jogo e a criança (Almeida, G. De, Trad), 1987. São Paulo: Summus.

DELVAL, J. Crescer e Pensar: a construção do conhecimento na escola (Neves, B. A., Trad.). 1998. Porto Alegre: Artes Médicas.

FARIA, Anália Rodrigues de. O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget. Ed. Ática, 3ª edição, 1995.

FREITAS, M.L.L.U. A função simbólica como um meio para avaliação e intervenção em atendimentos psicopedagógicos: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Campinas. 2006. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. Mini Aurélio: O dicionário da Língua Portuguesa – Reforma Ortográfica. 7. ed. São Paulo: Positivo, 2009. p. 256.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens. São Paulo: Perspectiva, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 2003.

LEONTIEV, Aléxis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alex. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; Editora Universidade de São Paulo, 1988.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 17 ed. São Paulo: ed. Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. Creches: Crianças, faz-de-conta & cia. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

PIAGET, J. A Linguagem e o Pensamento da Criança (Campos, M. Trad.). 6ª Ed. 1959. São Paulo: Martins Fontes.

RIZZI, Leonor e HAVDT, Regina Célia. Atividades lúdicas na educação da criança. Ed. Ática, 6ª edição, Série Educação. 1997.

SOUSA, Clarilza Prado de. Avaliação do rendimento escolar. 6 ed. São Paulo: ed. Papyrus, 1997.

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**- A EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
E O USO DAS NOVAS TECNOLOGIA EM SALA DE AULA (Daiana Felix de
Oliveira; Eliúde Milca Corrêa dos Santos; Marina Lúcia da Silva; Marcia
Maria de Sousa Ferreira; Shislene Loango Araújo)**

A EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E O USO DAS NOVAS TECNOLOGIA EM SALA DE AULA

Daiana Felix de Oliveira

Eliúde Milca Corrêa dos Santos

Marina Lúcia da Silva

Marcia Maria de Sousa Ferreira

Shislene Loango Araújo

RESUMO

Este trabalho está voltado para a Educação Infantil: o processo de ensino e aprendizagem e uso das Novas Tecnologias em sala de aula. Que tem como referência outros artigos científicos que tratam do tema. A proposta é discutir sobre as dificuldades e o possível preconceito acerca do uso da Tecnologia como parte do processo educativo na prática do professor, suas dificuldades de acesso a esse suporte e sua formação. A partir dessa inquietação, foi traçado como principal objetivo compreender como as novas tecnologias em sala de aula pode auxiliar no trabalho pedagógico na Educação Infantil. Diante desse contexto em estudo o trabalho, busca-se mostrar os benefícios do uso das Tecnologias Digitais em sala de aula quando utilizada como uma ferramenta pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Sendo assim no ensejo de trazer contribuições metodológicas levando em consideração a influência das Tecnologias Digitais no âmbito educacional, a execução do trabalho proposto possibilitou a constatação de que é possível utilizar a Tecnologia Digital para abordar as mais variadas temáticas, configurando-se um forte recurso pedagógico. Sendo assim pode-se concluir que a tecnologia remete-nos à evolução, progresso e comodidade, pois na história da humanidade constata-se vestígios de uma tecnologia rudimentar, necessária para a realização de tarefas essenciais para a sobrevivência do ser humano. Entretanto o avanço tecnológico vem influenciando a vida das pessoas, transformando o homem e sua cultura. A compreensão do conceito tecnológico vai além dos encantamentos que ela oferece.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Ensino e Aprendizagem. Tecnologia em sala de aula.

INTRODUÇÃO

O presente tema em estudo ao que se refere as novas tecnologias em sala de aula, causa um certo impacto na esfera educativa, pois há uma série de mudanças no que diz respeito ao ensino e aprendizado nas escolas, onde o professor assume a função de indivíduo responsável por facilitar o aprendizado do aluno, utilizando a tecnologia como aliada no processo educacional. Nesse contexto, o importante é saber como unir as novas formas de informar e

aprender à idealização de aula que desejamos e ao currículo escolar. Diante disso o progresso tecnológico aproxima-se do cotidiano a partir de aparelhos conectivos como smartphones e tablets, igualmente na forma da internet e da conectividade plena.

Sendo assim a Base Nacional Comum Curricular acatou diversas modificações para a educação nacional. Uma delas é o importante enfoque na tecnologia nas classes de aulas, visto que os alunos estão viajando em ambientes imaginários. Eles comunicam-se com desembaraço no meio dedal, às vezes mais do que seus progenitores e professores. Impulsionar e orientar o intercâmbio, nesses espaços, tem, abundantemente, a acrescentar ao exercício pedagógico. Dessa maneira a tecnologia investe e contribui em diversos campos da sabedoria.

Portanto quando se fala em novas tecnologias é importante também considerar as dificuldades que são encontradas na sala de aula, pois impedem e/ou dificultam o desenvolvimento de aulas onde o professor pode fazer uso das tecnologias como prática pedagógica. Por isso, é preciso que haja uma reflexão no que diz respeito às condições oferecidas pelo ambiente escolar para que possa haver o desenvolvimento de aulas que façam uso dos aparatos tecnológicos.

Perante esse cenário, a escola precisa avaliar seu desempenho pedagógico, visto que trata-se de um espaço fomentador do desenvolvimento intelectual e social dos educandos, preparando-os para adentrar numa sociedade repleta de informações e exigências, onde os modelos comportamentais são fruto de uma “nova civilização que traz consigo novos estilos. Diante disso as novas tecnologias surgiram para facilitar a vida das pessoas, possibilitando desta forma, recursos importantes para construir conhecimentos.

BREVE CONCEITO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

A tecnologia educacional (TE) é a incorporação de tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação para apoiar os processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos de educação formal e não formal.

Entende-se por tecnologia o resultado da fusão entre ciência e técnica. O conceito de tecnologia educacional pode ser enunciado como o conjunto de procedimentos (técnicas) que visam "facilitar" os processos de ensino e aprendizagem usando a ciência.

A Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) teve um desenvolvimento explosivo na última parte do século XX e início do século XXI, ao ponto que deram lugar ao que é chamado de "Sociedade do Conhecimento" ou "das informações". Praticamente não há uma única área da vida humana que não tem sido impactada por este desenvolvimento: saúde, finanças, os mercados de trabalho, produtividade industrial de comunicações, governo, etc. O conhecimento se multiplica mais rápido do que nunca e é distribuído quase que instantaneamente. O mundo tornou-se um lugar menor e mais interconectado. Para bem e para mal, as boas e más notícia vem antes: as descobertas da ciência, novos remédios e soluções, descobertas e inovações, mas também as crises econômicas, infecções, novas armas e formas de controle.

As mudanças provocadas pelo uso das tecnologias educacionais geram a necessidade de competências que até então não eram necessárias, mas que neste novo contexto deverão ser desenvolvidas pelos indivíduos. Conseqüentemente, a tecnologia educacional é o meio e não o fim do processo educativo e como tal deve ser inserida nas atividades de sala de aula como companheira e não apenas como uma forma de automatizar processos antes realizados, pois assim assumimos a produção de novos conhecimentos e não somente a reprodução.

A tecnologia educacional não é uma atividade recente se levarmos em conta a inserção de mídias na educação. Desde o começo do registro da palavra escrita, passando ao uso de novas mídias, vemos evidências de discussão sobre o impacto dessas mediações no processo de ensino e aprendizagem. Atualmente tendemos a associar a tecnologia a artefatos

eletrônicos como o computador ou o tablet. No entanto, o giz e a lousa, tido como artefatos antiquados (antigamente eram feitas de pedra - ardósia) bem como os livros impressos são tecnologias sofisticadas, largamente utilizadas ao redor do planeta. Um dos grandes desafios para os sistemas de ensino é a reflexão sobre o papel do desenvolvimento tecnológico e seus artefatos e sistemas (atualmente associados às TICs) no ambiente educacional, tais como o papel da internet, da televisão e do rádio que funcionam como meios educativos formais ou informais.

Nos estudos da tecnologia educacional, procura-se pensar em formas adequadas de utilizar os recursos tecnológicos na educação, ou seja, as funções maiores da escola serão enriquecidas com a grandeza das novas fontes de informações e ferramentas tecnológicas modernas preocupando-se com as técnicas e sua adequação às necessidades e à realidade dos educandos, da escola, do professor, da cultura em que a educação está inserida.

Contínuas transformações tecnológicas em todo o mundo vêm influenciando as relações sociais. Neste contexto os espaços formais de ensino (escola, universidade) e os espaços não formais tem mais uma vez buscado refletir sobre a influência da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. Nestes termos, como resultado do avanço das pesquisas em torno do computador e da Internet no final do século XX trouxeram renovado interesse na inserção desses sistemas na educação. A tecnologia educacional deixa de ser encarada como "ferramentas" que tornam mais eficientes e eficazes os processos já sedimentados, passando a ser consideradas como elementos estruturantes de diferentes metodologias. A múltiplas mídias (desde o livro até a Internet) permitem a utilização de diversas linguagens e novas forma de comunicação. É crescente o número de escolas e centros de educação que estão usando ferramentas on-line e colaborativas para aprendizado e busca de informações.

Todas as ferramentas podem ser utilizadas como instrumentos educacionais. Parte da função da tecnologia educacional é avaliar sua integração nas práticas educativas de modo a promover um momento de ensino-aprendizagem que seja coeso.

O educador tem papel primordial na avaliação e seleção de mídias e ferramentas para uso no ensino, independente da perspectiva pedagógica na qual se baseia. Para alguns, a tecnologia educacional pode ser pensada para facilitar a "assimilação" do conhecimento; para outros como um mediador na construção de estruturas mentais; ainda para outros como uma "ferramenta cognitiva" que funciona como um mediador do processo de aprendizagem. Na mídia popular, o dispositivo é muitas vezes apenas pensado como um "motivador" ou estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais popular.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

A era digital está cada vez mais se adentrando nas sala de aulas, as ferramentas digitais que vão nascendo aprimoram cada vez mais as novas composições de aprendizado. Este processo tecnológico não oferece, tão-somente, maneiras mais vivas para trabalhar os teores abordados nas salas de aula. Elas promovem inovações nas formas de instruir-se, permitindo, aos estudantes, assumirem um caráter muito mais crítico e influente no processo de incremento educacional.

Diante desse contexto pode-se dizer que a educação e tecnologia caminham juntas ao que se refere ao desenvolvimento humano, pois a tecnologia trata-se de uma ferramenta, ou um meio para o uso humano, no qual configura a cultura e a sociedade, o que reflete na apropriação das práticas pedagógicas, isto se revela nos estudos que abordam a integração das tecnologias à educação. Diante disso sabe-se que a tecnologia é um recurso eficaz dentro do ambiente escolar, e que necessita de uma mudança na postura docente, pois a escolha de recursos passa pelo professor e a possibilidade de torná-lo significativo também. Sendo assim, o incremento de tecnologias de comunicação e informação no contexto da educação tem como objetivo promover a diversidade cultural e a quebra do paradigma da cultura de massa. Com um olhar significativo em relação a evolução tecnológica e o desenvolvimento humano, Kenski (2003), afirmou que:

A evolução tecnológica conduziu o desenvolvimento humano para usos que vão da memória fluida dos relatos orais às interfaces com as memórias tecnológicas registradas nos equipamentos eletrônicos de última geração. A tecnologia moderna reestrutura ainda mais profundamente a consciência e a memória, impondo uma nova ordem nos nossos modos de compreender e de agir sobre o mundo” (KENSKI, 2003, p. 32).

Portanto as tecnologias digitais já são realidades na área educacional e não podemos negar a revolução que provocou, no sistema de ensino e na vida das pessoas. O sistema digital possibilita o contato virtual através de informações em tempo real com o mundo inteiro e os jovens já estão imerso nesta realidade há algum tempo e por isso, tornam-se críticos diante de metodologias tradicionais usadas pelos professores. Diante disso as escolas estão cada vez mais aliados aos recursos tecnológicos, com intuito de promover o uso correto dos mesmos, a fim de impulsionar o aprendizado.

Sendo assim o avanço das tecnologias possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador.

Entretanto o uso das ferramentas tecnológicas na educação deve ser visto sob a ótica de uma nova metodologia de ensino, possibilitando a interação digital dos educandos com os conteúdos, isto é, o aluno passa a interagir com diversas ferramentas que o possibilitam a utilizar os seus esquemas mentais a partir do uso racional e mediado da informação. Pois a tecnologia ocupa um lugar importante na vida dos estudantes. Quando eles não estão na escola, quase tudo o que eles fazem está conectado de alguma forma à tecnologia. Diante disso ao integrar a tecnologia na sala de aula, os professores estão mudando a maneira como eles ensinavam, deixando de lado a tradicional aula em forma meramente expositiva e levando para sala novos recursos didáticos.

Diante disso, a tecnologia muda a cada minuto e com isso surge a necessidade de preparar os alunos para esse mundo em constante mudança em que vivemos. Integrar a tecnologia na sala de aula tem seus benefícios, contudo é importante não esquecer que os processos tradicionais de aprendizagem também são essenciais. Reservar um espaço de tempo para

aprender sobre cada elemento tecnológico a ser utilizado em sala melhora a sua afinidade com a tecnologia.

Sendo assim pode-se concluir que os recursos tecnológicos que a princípio foram criados para facilitar nossas ações ou substituir determinadas tarefas, ora nos fascina ora nos assusta. E assim, com a evolução o homem deixou de buscar a satisfação de suas necessidades e passou a “criar necessidades” conforme aprimorou seus conhecimentos.

CONCLUSÃO

A partir dos estudos realizados para a composição deste trabalho, foi possível refletir criticamente a respeito da tecnologia, tanto na sociedade quanto na educação. Ao reconhecer o papel da tecnologia, entendemos que estamos inseridos neste contexto como consumidores e educadores, qual atitude devemos tomar diante de tais apontamentos trabalhados no decorrer do texto. Dessa forma com a inovação proporcionada pela tecnologia, olhamos uma forma de transformar a realidade de maneira que a sociedade e a educação sejam as principais beneficiadas.

Diante do atual contexto, a sociedade moderna vive em um mundo de tecnologias que gera vários benefícios no seu dia a dia e, quando introduzidas no processo de ensino-aprendizagem, favorecem novas metodologias de ensino e, com isso, surgem novas maneiras de aprender, em tempos que conceitos, valores e culturas estão se transformando na sociedade, cobrando de todos os cidadãos novas maneiras de comunicação e novas formas de obter conhecimento.

Entretanto com base nas observações, a utilização das novas tecnologias na sala de aula traz um melhor desenvolvimento cognitivo, com essa ferramenta o professor consegue despertar no aluno a curiosidade com o auxílio de atividades, gerando nele a capacidade de gerar e criar novas ideias e com isso estimulando a sua relevância pelas tarefas, tornando possível uma transformação no modo de aprender.

Através dos estudos em torno desse trabalho, conclui-se, que o homem deve utilizar a tecnologia para o bem comum, seguindo a linha do raciocínio que vise agir sobre o meio em que vive de forma consciente, afinal o uso dos recursos naturais é fundamental para a sobrevivência da espécie humana.

BIBLIOGRAFIA

AHLERT, Alвори. Políticas públicas e Educação na Construção de uma Cidadania Participativa, no Contexto do Debate Sobre Ciência e Tecnologia, EDUCERE – Revista da Educação, Paraná, p. 129-148, vol. 3, n.2, jul./dez. 2003

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. São Paulo. Moderna, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. Tempos Líquidos. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BIANCHETTI, Roberto G. Neoliberalismo e políticas educacionais. 3ª ed. São Paulo. Cortez, 2001.

BOAVENTURA, Edivaldo M. Educação planetária em face da globalização. Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.16, n.16, p.27-35, jul./dez. 2001.

BRANDÃO, C.R.O que é educação. Editora Brasiliense, coleção primeiros Passos. São Paulo, 2007.

CANIVEZ, Patrice. Educar o cidadão. Campinas: Papyrus, 1998.

CARVALHO, E. A. Saberes complexos e educação transdisciplinar. Revista Educar, Curitiba, Editora UFPR n. 32, p. 17-27, 2008.

CERQUIER- MANZINI, Maria de Lourdes. O que é cidadania? Editora Brasiliense. São Paulo, 2010.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. Softwares educacionais: instrumentos psicológicos. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Maringá-PA, vol. 11, n. 2, pp. 391-401, Julho/Dezembro 2007.

HETKOWSKI, Tânia Maria (org). Políticas públicas & inclusão digital - Salvador: EDUFBA, 2008.

KENSI, VANI E MOREIRA. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KENSKI, V.M. Educação e Tecnologias o Novo Ritmo Da Informação. Editora Papyrus. Campinas, SP, 8ª edição, 2011.

KRISHNAMURTI, J. A educação e o significado da vida. São Paulo: Cultrix, 1994.

LIMA JUNIOR, A. S.. A escola no contexto das tecnologias de comunicação e informação: do dialético ao virtual. Salvador: EDUNEB, 2007.

MORAES, Maria Cândida. Paradigma Educacional Emergente. Campinas, SP. Papyrus, 1997

MORIN, Edgar. Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro. São Paulo. Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2007.

NASCIMENTO, Antônio Dias. Contemporaneidade: educação, etnocentrismo e diversidade In LIMA JUNIOR, Arnaud Soares e HETKOWSKI, Tânia Maria. Educação e Contemporaneidade: desafios para pesquisa e pós-graduação. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. p. 47 a 60

NAVES, Rubens. Novas Possibilidades para o Exercício da Cidadania In PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi. História da Cidadania. São Paulo: 2010. p. 562 a 583

ODALIA, Nilo. A Liberdade Como Meta Coletiva In PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi. História da Cidadania. São Paulo: 2010. P. 158 a 169.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, pp. 101-107, n. 18, Set/Dez 2001.

**- A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS
PROFESSORES (Cássia Regina Alves de Oliveira; Claudia Regina Pinto
Costa; Irlene Conceição Santos Silva; Marli Scartezeni; Patrícia Juchem)**

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES

Cássia Regina Alves de Oliveira
Claudia Regina Pinto Costa
Irlene Conceição Santos Silva
Marli Scartezeni
Patrícia Juchem

RESUMO:

O presente trabalho de pesquisa bibliográfica visa fazer uma análise em alguns autores e Leis referentes a importância da formação continuada dos professores. O que é a formação continuada? Como ela deve acontecer? E qual a sua importância tendo em vista o mundo globalizado e em constantes transformações em que vivemos? E por vivermos em uma sociedade em constante evolução surge a necessidade de um aperfeiçoamento na prática docente, pois somente a formação inicial não é suficiente diante de tanta diversidade. Portanto, o educador deve buscar especializações, cursos de formação em diversas áreas pois recebem uma clientela diversificada e precisam estar preparados para lidar por exemplo com a inclusão, a diversidade étnica e cultural e até mesmo com dificuldades encontradas quanto a recursos disponíveis para o desenvolvimento das aulas. Nosso objetivo é levar os professores a não se conformarem com o tradicionalismo, mas, buscar uma renovação constante de sua prática para que desta forma promova um aprendizado significativo sem deixar de levar em conta as especificidades de cada aluno.

Palavras-chave: Formação continuada. Professor. Educação. Crianças. Aluno

INTRODUÇÃO

Diante de uma sociedade em constantes transformações, grandes são os desafios frente a posturas ideológicas que muitas vezes estão enraizadas no tradicionalismo, e isto pode ser observado em muitas instituições onde alguns professores se recusam a participar dos encontros semanais de formação continuada realizadas semanalmente nas instituições de ensino. Diante disto, torna-se necessário uma sensibilização quanto a importância desses momentos de estudos, reflexões e trocas, pois, diante das transformações que acontecem na sociedade constantemente é necessário atualizar-se. As crianças que as escolas recebiam a alguns anos eram diferentes em muitos aspectos das crianças que as escolas recebem hoje e uma das mudanças que podemos citar sem sombra de dúvidas são as diversidades religiosas, étnicas e tecnológicas. Quanto a este último, percebe-

se que cada vez mais cedo as crianças estão conectadas a internet e outras tecnologias o que leva a importância de os professores também se atualizarem nas novas tecnologias fazendo o uso desta em suas aulas para que as mesmas se tornem mais atraentes para os alunos.

Devemos pensar que apesar de difícil, a mudança é essencial e é possível, não podemos nos conformar com ideias antigas e sempre trabalhar da mesma forma. A educação precisa acompanhar as mudanças na sociedade, se adequar as leis e regras que regem o sistema de ensino no Brasil.

A educação formal precisa ser vista como parte indissociável da realidade local e deve dialogar com a cultura, com a diversidade e a identidade dos educandos de modo que os conhecimentos adquiridos na escola possam fazer uma ligação entre escola e comunidade, sempre respeitando as diferenças e dando sentido aos saberes produzidos em suas práticas sociais.

Temas como Psicologia educacional, inclusão, teorias de aprendizagem, didática, planejamento e adequação curricular, Reflexão e autoavaliação do trabalho desenvolvido, planejamento e intervenções, gestão de sala de aula, sociologia da educação uso de novas tecnologias, Estudo das leis documentos que regem a educação, relações impessoais, dentre outras. São temáticas que podem ser trabalhadas na sala do educador/formação continuada, afim de desenvolver habilidades e competências nos professores para que, estes desenvolvam um trabalho com excelência.

Sabe-se que a formação dos professores é um processo contínuo e que não se encerra ao concluir a graduação ou a especialização, os professores devem estar em constantes atualizações ao longo de sua carreira e por isso a formação continuada é fundamental.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao observarmos as instituições de ensino não é difícil encontrar professores, estressados, desmotivados e desanimados com a profissão, profissão esta, que muitos nem mesmo tiveram oportunidade de escolher, mas uma vez concluído os cursos estão atuando por não terem outra opção. Diante

do exposto surge a necessidade de se reinventar, buscar parcerias, então entra em ação a coordenação pedagógica da escala com propostas de formações que tragam incentivo, segurança para o desenvolvimento do trabalho, motivação e o suporte necessário para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de maneira significativa e prazerosa. Segundo Libâneo (2004, p.227),

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

É importante ressaltar que a formação continuada é um processo contínuo, após a formação inicial deve haver especializações e cursos de aperfeiçoamento que venham somar à formação inicial para que o profissional possa realizar um trabalho com segurança e sinta prazer ao ver os resultados de um trabalho bem feito, desenvolvido por um professor capacitado e motivado que inova utilizando em suas aulas novas tecnologias, pesquisas, experiências, para isto torna-se necessária dedicação, busca de conhecimentos e troca de experiências.

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial...A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer. (DELORS, 2003, p. 160).

A qualidade do ensino não depende exclusivamente da formação acadêmica do professor, mas sim de um aprendizado contínuo, precisa ser criativo estar sempre buscando proporcionar aulas lúdicas com material concreto onde as crianças possam ter experiências enriquecedoras com os seus pares e com os adultos, em ambientes diferentes e com materiais diversificados.

Os gestores da educação, que trabalham com os professores, devem aclarar os objetivos pretendidos com a formação e devem apoiar os esforços dos docentes de mudarem suas práticas. Os esforços de mudanças curriculares, no ensino e na gestão das aulas, devem

contribuir com o objetivo último de melhorar a aprendizagem dos alunos. Uma formação continuada mais adequada, acompanhada dos apoios necessários durante o tempo que for preciso, deve contribuir para que novas formas de atuação educativa sejam incorporadas à prática (IMBERNÓN, 2010, p. 34)

Como cita o autor, é importante que a equipe gestora em especial a coordenação pedagógica deixe claro os conteúdos e objetivos das formações semanais, apoiando os docentes quanto à adequação de suas práticas. Deve haver diálogo para que a os temas estudados venham contribuir com as reais necessidades que os professores estão enfrentando na prática.

Os problemas da formação de professores só podem encontrar soluções satisfatórias se compreendermos que formação e profissionalização docentes são aspectos indissociáveis e que estão profundamente imbricados na escolha da profissão, na forma de ingresso no campo de atuação, no acolhimento no local de trabalho, nas formas de organização e produção do trabalho escolar, no grau de satisfação profissional com a carreira e com a profissão e nas perspectivas de crescimento e desenvolvimento profissional ao longo da vida. (Guimarães, 2006, p.111)

Somente a formação acadêmica não é tudo para o bom desenvolvimento do trabalho pois, é na pratica, que se aprende verdadeiramente realizar um trabalho de excelência, conhecendo a realidade dos alunos e do ambiente de trabalho é muito importante a harmonia, a troca o acolhimento entre os pares e a formação continuada se trata de um momento imprescindível para este fim.

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (Imbernón 2001 p.48-49)

Como cita o autor acima são nestes momentos de encontros dos professores que os mesmos farão uma reflexão sobre sua prática, uma autoavaliação e receberão as orientações necessárias para uma possível mudança de estratégias, uso de novos recursos afim de que os objetivos alcançados sejam satisfatórios.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN) – 9394/96 Art. 61, estabelece que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos :1º- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; 2º aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituição de ensino e outras atividades.

Um professor reflexivo deve estar aberto a novas maneiras de desenvolver o trabalho a autoavaliação e a reflexão devem ser constantes em sua profissão deve estar preparado para atender as especificidades de cada fase fazendo relação entre a teoria e a prática podendo dessa forma ter uma visão mais crítica sobre suas práxis.

As novas tecnologias e suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem

As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) são meios altamente contributivos para criar condições de modificar as formas das pessoas se relacionarem, construírem e transmitirem conhecimentos. Por meio dessas tecnologias, é possível a construção do conhecimento coletivo com sujeitos localizados em espaços e tempos distintos [...]. (FERREIRA; BLANCHETTI, 2004, p. 254)

Com advento das tecnologias digitais e o crescente processo de globalização, surge a necessidade de aprender mais, estar sempre atento as mudanças e transformações, conscientes de que não aprendemos tudo de uma vez, trata-se de um aprendizado contínuo, não podemos parar no tempo e achar que o que aprendemos na graduação é suficiente para desenvolver o trabalho durante toda a vida profissional, lembrando que o excesso de informação não significa formação, cada coisa a seu tempo, mas continuamente.

Percebe-se que as tecnologias digitais estão ganhando espaço no mundo do trabalho, no lazer etc. E nos estabelecimentos de ensino têm auxiliado no processo de ensino e aprendizagem como ferramentas que facilitam o aprendizado dos conteúdos. Com isso, há uma grande percepção, por parte da maioria dos docentes, quanto a importância do uso dessas

tecnologias, não só no ambiente escolar, mas também fora deste, como recursos de pesquisas e planejamento das aulas.

Aulas planejadas e desenvolvidas com auxílio de recursos tecnológicos como laboratório de informática, lousa digital, tabletes, multimídias entre outros, tornam as aulas mais interessantes e chamam a atenção do aluno pois a grande maioria das crianças em suas casas tem acesso a internet, jogos e outros recursos tecnológicos e ao fazer uso dessas tecnologias na escola também estará privilegiando aqueles que não têm acesso a essas tecnologias em suas casas.

A formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instancias, atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente formador, em nenhum momento assume se a visão de dicotomia da relação teoria-prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada ao processo de formação (VEIGA, 2009, p. 27)

Para Veiga (2009) a prática pedagógica e a formação docente andam juntas, pois a prática pedagógica exige uma fundamentação, um embasamento teórico, não se faz algo por fazer é necessária intencionalidade no ato, por exemplo, quando trabalhamos um conteúdo com as crianças é porque estudamos e temos um objetivo a alcançar, habilidades a serem desenvolvidas por meio desta atividade por tanto na prática é preciso haver embasamento teórico.

Vantagens da formação continuada

Fica evidente que participar da formação continuada traz muitos benefícios tanto para o profissional da educação como também para os seus alunos. Podemos citar por exemplo:

- O educador torna-se um orientador, facilitador e não apenas um transmissor de informações;
- O educador pode se adaptar de maneira mais fácil às mudanças no contexto educacional;
- O educador enfrenta e resolve as dificuldades encontradas em sala de aula de forma mais fácil;
- Por meio dos constantes encontros passa a existir uma união e apoio do corpo docente e gestão para desenvolver estratégias com o objetivo de facilitar o aprendizado dos alunos;
- Maior empenho dos alunos em atividades de aprendizagem;
- O educador percebe as dificuldades dos alunos e busca estratégias para sanar essas dificuldades.
- Aulas planejadas de maneira que chame a atenção dos alunos, as mesmas tornam-se prazerosas para os alunos;
- Através da troca com os colegas de trabalho os educadores terão sempre algo novo para experimentar.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020 (*)

Art. 1º A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), constante do Anexo desta Resolução, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica

Não podemos esquecer que BNCC coloca a formação continuada como essencial e obrigatória para todas as instituições de ensino, dessa forma os momentos dedicados a formação também podem ser dedicados ao estudo da BNCC através de estudos em grupo analisando o material na íntegra, e também por meio de estudos online.

Conforme versão preliminar da Base:

Da mesma forma que a formação, a carreira do professor se articula à Base Nacional de Formação. [...] As competências auxiliam na construção de uma trajetória profissional que envolve aspectos

relativos ao desenvolvimento e à avaliação de desempenho, fundamentais para a qualidade do trabalho docente (BRASIL, 2018, p. 40)

Como cita a BNCC a formação continuada é fundamental sobre tudo para conhecer na Integra a Base, enquanto documento normativo que veio para regulamentar as aprendizagens essenciais a serem ensinadas nas escolas públicas e privadas do Brasil, visando o desenvolvimento pleno de cada aluno.

Sugestão de temas para estudos ou cursos de capacitação de professores.

Como sugestão apresentamos abaixo alguns temas que podem ser trabalhados nas formações continuadas nas escolas.

- Alfabetização e Letramento
- Educação especial
- Transtornos Globais do Desenvolvimento
- Ensino de Braille e Libras
- Psicopedagogia
- Neuropsicopedagogia
- Estudo sobre a BNCC na Educação Infantil e Ensino Fundamental

Anos Iniciais (de acordo com a etapa em que está trabalhando)

- A musicalização afro-brasileira
- Musicalização infantil
- Primeiros socorros para educadores
- Oficinas para confecção de material pedagógico
- Diversidade cultural e étnica
- Primeira infância
- Fases do desenvolvimento infantil

Psicomotricidade (entre outros)

CONCLUSÃO

Ao concluir esta pesquisa chegamos à conclusão que a formação continuada tem contribuído para um aperfeiçoamento na prática docente, pois através dos estudos, pesquisas e trocas com os companheiros os professores podem alinhar o trabalho, podem se auto avaliar e assim, perceber as falhas e e traças estratégias necessárias. Percebemos a importância do uso das novas tecnologias e o planejamento de aulas lúdicas, criativas e estimulantes que levem os alunos a sentirem mais interesse em aprender. Pois o principal objetivo da formação e capacitar e incentivar os professores para que estes, desenvolvam seu trabalho da melhor forma possível. Percebemos que assim como as informações evoluem constantemente o professor precisa acompanhar essas mudanças sempre como um constante pesquisador e para este fim a formação tem sido vista como processo permanente e constante de aperfeiçoamento.

REFERÊNCIAS

A importância da formação continuada disponível em: Formação continuada de professores: qual a importância? (soeducador.com.br) acesso em 08 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base. Brasília. 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 junho de 2023.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997. 47 p.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FERREIRA, Simone de Lucena; BIACHETTI, Lucídio. As tecnologias da informação e da comunicação e as possibilidades de interatividade para a educação. Revista da

FAEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 13, n. 22, p. 254, jul./dez. 2004

IMBERNÒN, F. Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a certeza. São Paulo: Cortez, 2001

GUIMARÃES, Walter Soares. Formação de professores: Saberes, identidade e profissão. 3ª ed. Papirus, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004

VEIGA, I.P.A. A aventura de formar professores. Campinas: Papirus, 2009

**- A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL (Luciana
Bonato Cardozo)**

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciana Bonato Cardozo

RESUMO

Este instrumento de trabalho denominado “A importância do brincar na educação infantil” tem como objetivo revelar e enfatizar a relevância do lúdico na aprendizagem da criança e no processo educacional da mesma de modo a contribuir para seu pleno desenvolvimento e para sua formação social de maneira significativa. Tal documento foi elaborado mediante fundamentação teórica de autores que destaca a importância do tema analisado como: Kishimoto, Almeida, Marcelino, Redin, Winnicott, Santos, Pereira também foi utilizado como fonte de pesquisa: Estatuto da Criança e do Adolescente, Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. E assim consequentemente é possível concluir que se o brincar na educação infantil estiver vinculado ao processo educativo a aprendizagem da criança ocorrerá de maneira satisfatória. A brincadeira sendo de forma pedagógica nos faz repensar a prática e as oportunidades que acontecem em nossa sala. Nosso projeto de pesquisa objetiva-se demonstrar que as brincadeiras têm como intenção causar prazer e entretenimento a quem pratica, e ainda contribuir para o desenvolvimento das potencialidades humanas das crianças, proporcionando condições adequadas ao desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social. O papel da brincadeira educativa é bastante forte, mas nem tudo é marcado pela função pedagógica. As crianças precisam de momentos da brincadeira para a brincadeira, pois a ela vem para abrir novos espaços na educação, com vista ao crescimento de todos, professores e alunos.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Infantil. Brincar. Brincadeiras. Lúdico. Criança. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O principal motivo que me levou a escolha do tema desse trabalho de conclusão de curso foi devido a observações relevantes em meu primeiro campo de estágio, o qual me concedeu a oportunidade de compreender que o brincar na educação infantil tem como intuito despertar o interesse pelo aprendizado através do lúdico favorecendo assim seu convívio social e sua aprendizagem de maneira significativa e construtiva onde o mesmo é responsável por oportunizar a aprendizagem do educando na educação infantil e tornando-se, portanto um tema pertinente a ser pesquisado.

Espero envolver nas pesquisas e leituras realizadas de modo a contribuir para o desenvolvimento de minha atuação profissional de maneira consciente e produtiva, uma compreensão crítica das primeiras leituras que

realizei ficou perceptível que apesar de toda a evolução da humanidade desde a sociedade primitiva o brincar é fundamental para o desenvolvimento humano.

Almeida (2003, p.44) coloca que “A primeira infância é, sem dúvida, riquíssima e deve ser estimulada de todos os modos possíveis. A perda desse período pode ser irreparável” diante desse aspecto fica claro que o brincar possibilita que a criança desvende e compreenda os enigmas que as rodeiam de modo que demonstrem emoções e expressem opiniões naturalmente, pois a brincadeira é para a criança um espaço investigativo de novas descobertas desenvolvendo sua imaginação, habilidade, criatividade e coordenação motora e contribuindo para a construção de aprendizado e conhecimento próprio e do mundo que o rodeia.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998, p.27) deixa claro que “A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa”, além do mais o educando ao brincar fortalece a prática social, adquire atitude e capacidade social em interagir de modo que haja cooperação, socialização, companheirismo e respeito mútuo sendo fundamental e fomentador para a saúde intelectual, física e emocional do mesmo.

Na educação infantil a brincadeira não deve de ser “desprezada” que recuse a atenção do educador e nem “planejada” que aí deixa de ser brincadeira, o brincar é uma atividade de ação livre, espontânea e imprevisível, entretanto simultaneamente deve de estar em conformidade com o desenvolvimento e superação da infância.

A importância do brincar nessa modalidade de ensino contribui para a construção de aprendizagem do educando de modo significativo e cognitivo no processo de seu pleno desenvolvimento motor, físico e afetivo de modo que os educandos interajam entre si, que soltem sua imaginação expressem suas criatividade através de sua aprendizagem.

O educador tem papel fundamental ao utilizar dessa ferramenta “brincar” nessa fase de ensino mediante a interação e socialização entre educador e educando isto porque atualmente é comum vivenciarmos situações onde a criança não sabe brincar devido a adultos viverem em função da tecnologia e não compreendem mais a importância do brincar para a criança e o Referencial

Curricular Nacional da Educação Infantil diante da “figura do professor, portanto que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças”.

E diante dessa circunstância as instituições de ensino infantil tem a função social de resgatar e favorecer o lúdico, enquanto que o educador sendo o mediador utiliza dessa ferramenta para promover a aprendizagem ao educando de modo que os mesmos através da construção e exploração de conhecimentos possam obter seu desenvolvimento cognitivo.

Diante dessas observações quanto às instituições de ensino MARCELINO (1989, p.78) saliente que “Para que a escola possa contribuir para recuperar e conviver com o lúdico é necessário, antes de tudo, que se saiba quem que se está educando. É preciso considerar que não existe uma criança, mas várias crianças”.

Finalizando o presente documento foi desenvolvido mediante fonte de pesquisa bibliográfica de autores que ressaltam a importância do tema investigado como: Kishimoto, Winnicott, Almeida, Marcelino, Redin, Santos, Pereira serviu também como fonte de pesquisa: Estatuto da Criança e do Adolescente, Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, portanto esse instrumento tem por finalidade salientar e resgatar a importância do verdadeiro brincar na educação infantil.

1 A CRIANÇA E A BRINCADEIRA

O conceito do brincar teve diversas mudanças e teve início na sociedade primitiva onde o trabalho desenvolvido e os jogos eram realizados de modo comunitário e simultâneo, onde todos tinham o direito de jogar independente de seus valores, idade ou sexo.

Somente na Idade Moderna que ocorre uma reestruturação da educação moral e disciplinar a qual eram oferecidos por todos, sucedendo assim à divisão de tempos e espaços (família X escola) a criança passou a ser vista e respeitada como criança e desta forma ganhou maior atenção de seus pais,

onde os mesmos passam a se interessar primordialmente pela educação bem como o futuro da criança.

Diante desse avanço a criança passa a ser observada de outra maneira sendo que o poder se torna mais permanente, pois os pais tem a incumbência de repassar os valores morais a seus filhos e quando acontecer de sair do âmbito familiar irá adentrar no domínio das instituições de ensino responsáveis em fornecer a educação.

Conseqüentemente nota-se o grande interesse em instruir novos cidadãos que fossem responsáveis e produtores, para REDIN a atividade lúdica foi uma das privações que o mundo moderno nos deixou e destaca a relevância de cinco elementos que abrangem a atividade lúdica:

1. Tempo e espaço – as características do brincar serão definidas em função do tempo e do espaço da brincadeira acontecer;
2. Os jogadores – interações; com quem brinca; manifestam-se a cooperação, a socialização e as regras;
3. Os objetos ou brinquedos – são meios para brincar e veículos de desenvolvimento;
4. As ações do que brinca – físicas, mentais, efetivas, violentas, de cooperação, de competição. Inicialmente, na criança as ações prioritariamente físicas (movimento) e vão se tornando cada vez mais complexas em termos de habilidades cognitivas, emocionais e sociais.
5. A relação do brincar com objetivos-fins específicos (resultados) ou com a ação em si (prazer e inutilidade) (REDIN, 1998 p.59).

De acordo com REDIN ocorreram consideráveis modificações nos tempos modernos, sendo:

- Redução violenta do espaço físico e do tempo de brincar;
- Incremento da indústria do brinquedo – até os brinquedos eletrônicos onde as interações sociais e a liberdade de agir ficam determinadas pelo brinquedo e sua lógica;
- A ilusão da propaganda que promete o prazer com qualquer tipo de brinquedo (REDIN, 1998, p.60).

Nesse sentido é evidente meu apontamento quanto às observações acima do qual é significativo para o educando a prática do brincar, pois o mesmo é responsável pelo fortalecendo do convívio social e conseqüentemente adquirindo assim atitude e capacidade social em interagir de modo que haja cooperação, socialização, companheirismo e respeito mútuo

sendo fundamental e fomentador para a saúde intelectual, física e emocional do mesmo.

1.1 LEGISLAÇÃO

O direito garantido da criança de brincar aparece como direito fundamental em diversas legislações como: “Declaração dos Direitos da Criança de 1959”; “Constituição Brasileira de 1988” e o “Estatuto da Criança e do Adolescente” esse último aponta em seu “art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: IV. Brincar, praticar esportes e divertir-se” e segundo REDIN:

“As determinações legais são claras e amplas: o direito ao brincar é um dos direitos de cidadania. O brincar vem acompanhado dos direitos à cultura, à arte e ao esporte” (REDIN, 1998, p.63).

Atualmente é necessário restabelecer-se o direito do brincar como um propósito de efetivação da criança sendo esse um trabalho que há de se finalizar particularmente pelos educadores, pois em grande maioria o tempo em que a criança permanece nas unidades de ensino infantil acaba sendo maior do que o tempo que passa juntamente com sua família.

O brincar na educação infantil não está associado a distrair o educando e sim em possibilitar que tal atividade contribua para a construção de suas próprias aprendizagens, bem como para seu pleno desenvolvimento e para seu aprendizado seja de maneira significativa, na medida em que o brincar é para a criança um espaço investigativo de novas descobertas desenvolvendo sua imaginação, habilidade, criatividade e coordenação motora e com isso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 em seu art. 29 institui que:

“A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LDB, 1996).

Por outro lado, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil sugere como vínculo entre o cuidar e ensinar elementos inseparáveis da

educação com a finalidade de alcançar normas de qualidade e acrescenta quanto à relevância do brincar que:

“Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular” (RCN, 1998, p.28).

Desta forma educadores passam a analisar as crianças e criar estratégias de intervenção que tende a compreender a criança como sujeitos sociais voltados de cultura e liberdade.

1.2 BRINCAR, BRINCADEIRA, BRINQUEDO, JOGO E LÚDICO – OPORTUNIZA A APRENDIZAGEM DO EDUCANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em nossa cultura são assumidos diversos significados para os termos brincar, brincadeira, brinquedo, jogo e lúdico. Conforme KISHIMOTO atribui o seguinte quanto:

“Brinquedo será entendido como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeiras)” (KISHIMOTO, 1998, p. 07).

Essa definição introduz não somente os brinquedos produzidos pelos adultos designados às crianças para essas brincarem como os que elas próprias produzem a partir de qualquer tipo de material.

Deste modo podemos estabelecer que o jogo, o brinquedo e a brincadeira podem ser compreendidos como a prática do brincar, pois de certa forma o ato de brincar possibilita que a criança construa seu próprio conhecimento de modo que a criança evidencie assim seu mundo interior.

Sendo assim se formos favoráveis a uma rigidez dos termos podemos seccionar a perspectiva lúdica de nossa prática pedagógica em hora do jogo ou hora da brincadeira.

O brincar está incluso na vida do ser humano desde a tenra idade, ou seja, a criança quando bebê descobre as mãos e os pés, mexe com os dedos com o passar dos tempos é possível disfarçar vozes e trabalhar com seu imaginário mediante os objetos que o cerca conseqüentemente essa forma de

lidar com a realidade já tem uma perspectiva de brincadeira e desse modo é provável que a criança desvende e compreenda o mundo ao seu redor e PEREIRA salienta que:

“Brincar tem o sabor de desconhecer o que conhece, pois a cada brincadeira é um universo a ser sempre (re)descoberto, (re)vivido, (re)aprendido” (Pereira, 2002, p.07).

A brincadeira nos conduz a um mundo diferente do que costumamos estar, mesmo que estamos no mesmo lugar onde sempre estivemos. Nesses lugares convivemos intensamente com uma troca dos mais diversos sentimentos, amor, medo, satisfação e todas as emoções que nos envolve diariamente.

Para intensificar essa concepção WINNICOTT (1975, p.70) assegura que “a brincadeira é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação”, desta forma é brincando que a desenvolve sua autonomia e personalidade de maneira natural.

A brincadeira estimula a imaginação da criança e é através da brincadeira na maioria das vezes que a criança retrata aquilo que elas não são, mas que gostariam de ser, ou seja, as maiores conquistas de uma criança são obtidas no brinquedo sendo que o ato de brincar é constantemente um mundo de faz de conta e essa ação lúdica favorece o desenvolvimento de sua própria capacidade de novas descobertas e de fantasia e assim SANTOS enfatiza que:

“Educadores e pais necessitam ter clareza quanto aos brinquedos, brincadeiras e/ou jogos que são necessários para as crianças, sabendo que eles trazem enormes contribuições ao desenvolvimento da habilidade de aprender e pensar” (SANTOS, 2000, p.166).

De certo modo cabe ao educador o papel em diferenciar o que é uma atividade livre ou uma atividade direcionada para o processo de ensino e aprendizagem de modo a instigar a curiosidade e habilidade da criança quanto à atividade desenvolvida e ALMEIDA enfatiza que:

“O brinquedo faz parte da vida da criança. Simboliza a relação pensamento-ação e sob esse ponto, constitui provavelmente a matriz

de toda a atividade linguística, ao tornar possível o uso da fala, do pensamento e da imaginação” (Almeida, 2003, p.37).

Atualmente é comum vivenciarmos situações onde a criança não sabe brincar devido a adultos viverem em função da tecnologia e não compreendem mais a importância do brincar para a criança e diante dessa circunstância as instituições de ensino infantil tem a função social de resgatar e favorecer o lúdico, enquanto que o educador sendo o mediador utiliza dessa ferramenta para promover a aprendizagem ao educando de modo que os mesmos através da construção e exploração de conhecimentos possam obter seu desenvolvimento cognitivo.

Sendo assim educadores e progenitores podem instituir o domínio permanente com a finalidade de fomentar a atividade lúdica entre crianças principalmente na educação infantil.

A atividade lúdica é o princípio da infância, pois brincar é uma particularidade da criança assim como ponderações básicas de saúde, higiene e alimentação. O ato de brincar também desperta determinadas circunstâncias como: obediência às regras e responsabilidade individual e coletiva.

Por outro lado, a não aceitação da atividade lúdica como processo de aprendizagem dificulta o aprendizado da criança e passa a ser considerada como um desrespeito da cultura infantil e de sua habilidade em expressar suas emoções e sentimentos através de seu envolvimento nas brincadeiras e isso afirma MARCELINO:

“A negação do lúdico na escola, também pode ser entendida de uma perspectiva geral. E desse ponto de vista está diretamente relacionada com a negação que a escola faz da criança, ou o seu desrespeito, ou ainda o desrespeito a sua cultura” (MARCELINO, 1989, p.78).

Pode-se afirmar que a grande maioria da humanidade julga que as crianças brincam por apreciarem a brincadeira e pelo prazer que a mesma lhe proporciona e esse acontecimento se torna inegável, pois a brincadeira é uma fase de extrema significância no cotidiano da criança.

Portanto se faz necessário à reflexão do educador em pesquisar frequentemente informações sobre o entendimento teórico, o brincar orientado e instintivo bem como sua formação continuada a fim de potencializar

a prática educativa e o desenvolvimento da criança mediante a atividade lúdica, sendo essa uma ação que visa auxiliar e transformar a construção e compreensão de conhecimentos da criança no processo de ensino e aprendizagem.

2 A EDUCAÇÃO

Nos dias de hoje, a ideia que se tem de educação está muitas vezes ligada erroneamente, somente a instituição “escola”, a educação sempre estará comprometida com a economia e a política em que estará inserida.

O conceito de educação engloba os vários processos de ensinar e aprender. Podemos observar a educação em toda a sociedade e nos grupos constitutivos.

Com a educação o “homem” irá buscar o caminho do amadurecimento integral, onde esse caminho não é um momento momentâneo ou passageiro, mas sim um aprendizado que necessita sempre estar sendo buscado e vivido durante toda a sua existência.

2.1 CONCEITO

Podemos observar que a educação nos dá ênfase em três princípios distintos e básicos: a natureza, o homem, e as coisas.

A figura da educação não pode ser somente ligada a uma atividade, pois a educação compreende a construção de um saber, que geralmente pode ultrapassar o sentido escolar e se torna uma construção permanente na vida do ser humano, também ensinada pelos pais.

Podemos conceituar educação como um processo de atuação de uma comunidade sobre o desenvolvimento do indivíduo a fim de que ele possa atuar em uma sociedade pronta para a busca da aceitação dos objetivos coletivos (LUDKE, 1986. p.26).

Embora o conceito de educação venha sempre sendo discutida ela é considerada como algo mais amplo do que um simples conceito, pois tem influência das diversas culturas da sociedade.

Enfim, podemos dizer que educação é vida e um processo contínuo que ocorre em diversos contextos sociais, possibilitando a construção de novos conhecimentos, o crescimento pessoal e o melhor relacionamento do indivíduo na família, escola, comunidade, sociedade.

2.2 DIRETRIZES

Ao nos remetemos à educação escolar, podemos pensar no desenvolvimento de educação através de uma prática pedagógica que o possibilite de ser sujeito de sua própria história, desenvolvendo competências e habilidades frente aos desafios atuais.

Conforme Jacques Dolors:

“Podemos concluir que a educação não tem uma fórmula pronta a seguir, a fórmula é criada, desvendada a cada passo em que estimulamos os nossos educandos, estes por sua vez têm seus conhecimentos prévios que devemos levar em consideração para acrescentar nessa “fórmula” do educar, inserir a história da comunidade no currículo da escola para que estas s incluam na educação trazendo assim motivação necessária ao processo de ensino-aprendizagem”. (DELORS, 1998. p. 21)

A concepção de educação nos permite ao desenvolvimento da competência do educando para construir conhecimentos sobre si mesmo e sobre o mundo através da interação, possibilita a construção coletiva de parâmetros e diretrizes ao trabalho escolar (LIMA, 1997. p. 23). Educação é um processo contínuo que orienta e conduz o indivíduo a novas descobertas a fim de tomar suas próprias decisões, dentro de suas capacidades.

2.3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Podemos afirmar que a História da Educação Brasileira não é uma História difícil de ser estudada e compreendida. Ela evolui em rupturas marcantes e fáceis de serem observadas.

Uma primeira grande ruptura travou-se com a chegada mesmo dos portugueses ao território do Novo Mundo.

Não podemos deixar de reconhecer que os portugueses trouxeram um padrão de educação próprio da Europa, o que não quer dizer que as populações que por aqui viviam já não possuíam características próprias de se fazer educação (DELORS, 1998. p. 22). E convém ressaltar que a educação que se praticava entre as populações indígenas não tinha as marcas repressivas do modelo educacional europeu.

Na verdade, não se conseguiu implantar um sistema educacional nas terras brasileiras, mas a vinda da Família Real permitiu uma nova ruptura com a situação anterior.

2.4 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Até o final do século XVII a criança era vista como um ser produtivo que tinha uma função útil para a sociedade, pois a partir dos 7 anos de idade já ajudavam seus pais no trabalho (LUDKE, 1986. p. 26).

Uma nova percepção e organização social fizeram com que os laços entre adultos e crianças, pais e filhos, fossem fortalecidos. A partir deste momento, a criança começa a ser vista como indivíduo social.

Fora somente no século XIX, que as sociedades modernas passaram a ser sinônimo de escola.

A partir de então a Educação Infantil em creches e pré-escolas brasileiras foram legalizadas, conforme artigo 208, inciso IV da Constituição Federal, como: “um dever do estado efetivar a educação mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade e direito da criança” (LUDKE, 1986. p. 26).

2.5 A EDUCAÇÃO ENTRE OS SÉCULOS 15 E 16

Entre os séculos 15 e 16 a educação atingia o homem burguês, o clero e a nobreza. Era uma educação pública e religiosa e ainda tinha o objetivo de formar o cristão, o fiel, porém com caráter mais leigo, laico.

Contrário às ideias da Igreja Católica em relação à educação, Martinho Lutero (1483-1546), um jovem religioso, rompeu com o catolicismo e liderou a Reforma Protestante com a fundação da Igreja Protestante.

Ainda durante esses séculos, surgiram os colégios, comandados pelos jesuítas. Eles tinham o objetivo de propagar a fé católica. Educavam os leigos e os católicos, para que estes continuassem na fé do Catolicismo. Os jesuítas elaboraram um plano de estudo chamado Ratio Studiorum, que organiza e regulamenta todo o sistema escolástico da ordem (CORTELLA, 2008. p. 28).

2.6 A EDUCAÇÃO ENTRE OS SÉCULOS 17, 18 E 19

E educação durante esses séculos, apresentava o capitalismo que estava surgindo, a burguesia estava ascendendo na sociedade, a expansão marítima se intensificava. Diz-se um século confuso, contraditório, marcado por guerras e por pedidos de paz; surgia o trabalho assalariado e as fábricas começam a substituir a produção artesanal.

Nessa época a religião deixa de ser a principal explicação do mundo, começou a busca da autonomia da razão, houve o começo do liberalismo. É o século em que a modernidade começou.

Ainda neste século surgiu o Iluminismo e provocou profundas transformações na pedagogia, porém ainda com o desprezo pela educação do povo. Assim a educação era organizada como um movimento. Começa a surgir uma escola pública, laica (sem influência da religião).

2.7 A EDUCAÇÃO ATUAL

Podemos observar que a Educação no Brasil desde a educação infantil até o ensino superior tem passado por caráter de fracassos, e os principais prejudicados são os filhos de trabalhadores.

Conforme verificamos foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que ocorreu os desequilíbrios sociais, interferindo, entretanto nas lutas sociais.

2.8 O PAPEL DA EDUCAÇÃO, A APRENDIZAGEM E A ESCOLA

O papel da educação é um tanto singular dentro da formação e desenvolvimento do indivíduo. As funções da escola como instituição formativa encontram-se expressas em diversas instancias legais amparando as crianças e adolescentes em seus direitos sociais para que possam, em um futuro próximo, fazer parte, na vida adulta, da sociedade em que vive.

Aprendizagem é um processo que ocorre durante toda a vida e começa a partir da gestação, no entanto, é papel da escola incluir a família na conscientização de seus propósitos educacionais (CHALITA, 2001. p. 20). Os pais podem ser fortes aliados e colaboradores da escola se lhes forem esclarecidos os objetivos e a importância da educação na vida dos filhos.

A escola que conhecemos nem sempre existiu e nem sempre ela foi do jeito que a conhecemos e a educação dentro da escola atual vem sendo objeto de estudo, críticas e projetos que muitas vezes não levam em consideração os que fazem parte dela.

Existem princípios e valores que são universais e devem orientar toda a ação educativa da escola, das organizações sociais, das famílias e de outros segmentos que queiram colaborar com a educação escolar.

O grande objetivo da escola, assim como o da família é o de auxiliar no desenvolvimento e na formação das crianças. Todos nós sabemos que a escola representa o saber, a cultura e muitas vezes acabam se confundindo com a educação.

A escola é de grande importância, pois é na infância que acontece a formação do caráter e da personalidade do indivíduo, ou seja, a escola é um lugar para formar pessoas inteligentes.

Conforme os ensinamentos de Mercedes Vélez:

“A escola é, como qualquer outra instituição social, uma disseminadora de saberes e ideologias e o professor que não é mais visto como um transmissor de conhecimento e sim como um gestor de conhecimento, alguém que dá a direção na aprendizagem e na relação da escola com esse aluno”. (VÉLEZ, 2009. p. 15).

A escola também é muito importante para o convívio em sociedade, mas é necessário também estar preparado para aceitar a atualidade e os novos paradigmas.

3 O UNIVERSO LÚDICO (JOGOS E BRINQUEDOS)

3.1 CONCEITO

Durante muito tempo foram feitas pesquisas no intuito de explorar a importância do lúdico na aprendizagem. O que se observa é que a visão da aprendizagem, é conhecida por muitos, provoca mudança de comportamento, ou seja, é aquilo que vemos mudar, e essa mudança pode ser manifestada, como algum tipo de resposta física, ou pode ser uma mudança de atitude.

A todo instante estamos aprendendo.

O lúdico visto como brincadeira, tanto um indivíduo adulto ou criança podem brincar a sua maneira, aproveitando dessa experiência toda a aprendizagem para qual eles estão prontos naquele momento (ALMEIDA, 2001. p. 38).

As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aqui o lúdico entra como um meio real de aprendizagem.

É com a ajuda dos jogos e dos brinquedos é que as crianças encontram suas posições dentro de grupos, suas soluções para conflitos, como por exemplo, na escola, a criança ao brincar com colegas, aprendendo assim, a revelar suas personalidades.

3.2 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente é cada vez mais frequente a inserção da criança pequena no contexto da educação infantil, com a finalidade do desenvolvimento, relacionado com o preparo que ela deve ter em relação ao mundo. Assim, o lúdico, para a criança, é o exercício e a preparação para a vida adulta. Antigamente as escolas não se davam importância para a maneira em que o aluno assimilava os conteúdos, e se o ensino-aprendizagem era realmente eficaz, porém novos tempos chegaram e agora, a preocupação está em descobrir como a criança aprende (KISHIMOTO, 2001. p. 17).

Ao falarmos de educação, sempre devemos levar em consideração que o mundo da criança difere do mundo do adulto, pois nele existe o encanto da fantasia, do faz de conta, do sonhar e do descobrir, as crianças brincam com o que têm nas mãos e com o que têm na cabeça.

Dentro da Educação Infantil, o brincar, jogar, contar histórias, dramatizar, fazer de conta se configura como instrumento para as crianças pequenas, pois estão na fase de começar a assimilar a aprender algo, é os brinquedos auxiliam orientando as brincadeiras, e é através delas que a criança irá se conhecer descobrir novas habilidades, desenvolver suas potencialidades, formar sua identidade e ainda terá a oportunidade de se constituir socialmente, por isso, as brincadeiras e jogos não devem ser vistos apenas como recreação, devendo sim, serem incluídos no planejamento pré-escolar (BORGES, 1991. p. 29).

A entrada da criança no mundo do faz de conta possibilita sua nova capacidade de lidar com a realidade, pois seu pensamento evolui mediante suas ações, fazendo com que as atividades ganhem importância no desenvolvimento do seu pensamento infantil.

O lúcido dentro da educação infantil proporciona a criança além do prazer de exercitar e expor seus sentimentos, a construção de um indivíduo crítico, obtendo experiências que o ajudarão a refletir, desenvolver valores, sentimentos, emoções e uma visão questionadora do mundo que o cerca.

A arte dentro do processo educativo procura encaminhar a formação do gosto pelo lúdico, estimular a inteligência, desenvolver criatividade e contribuir para a formação da personalidade do indivíduo, a arte na Educação Infantil, infelizmente, tem sido encarada como uma atividade curricular sem significados, onde a criança apenas risca, rabisca, pinta, cola, ou seja, numa sucessão de atividades sem sentido.

A infância é uma fase de descobertas, aventuras e magia, cabe aos professores de Educação Infantil usufruir e valorizarem os conhecimentos e a criatividade que as crianças trazem para a sala de aula e compreender a importância existente no ato de elas explorarem, pesquisarem e criarem coisas novas (BORGES, 1991. p. 36).

Nessa fase de descobertas e magia o professor precisa oferecer as condições mais variadas que estimule a criatividade, a pesquisa e a criação da criança, mas sempre respeitando que ela tem suas próprias impressões, ideias, interpretações.

3.3 OS JOGOS

O jogo consiste em diversão, brincadeira, é um instrumento muito poderoso na estimulação da construção de esquemas de raciocínio, através da sua ativação.

O jogo é um meio desenvolvimento da inteligência, os jogos historicamente possuem grande valor, não apenas pelo interesse que universalmente despertam nas crianças, mas também pela alegria que elas manifestam ao jogar (CÓRIA-SABINI, 2005. p. 24).

Mas como foi dito, estamos tratando de crianças pequenas, dentro da Educação Infantil, por isso é importante que cada professor divida os alunos com suas idades para poder aplicar os jogos. Abaixo está a natureza das fases do desenvolvimento das crianças em idade de educação infantil (OLIVEIRA, 1998. p. 45):

- Fase sensório-motor (maternal, de 1 a 2 anos aproximadamente), para o autor, nesta fase a criança brinca com o próprio corpo, executando movimentos, fazendo jogos de exercícios. Nessa fase o contato com os adultos é imprescindível.

- Fase simbólica (jardim I, de 2 a 4 anos aproximadamente), nesta fase além dos movimentos físicos, as crianças passam a exercitar intencionalmente movimentos motores mais específicos. As brincadeiras mais simples são grandes estímulos ao desenvolvimento intelectual. Nessa fase as crianças estão bastante egocêntricas, tudo se volta para o “eu”, por isso os jogos com regras não funcionam, pois não conseguem coordenar seus esforços para o outro.

- Fase intuitiva (jardim II, pré-escola, de 4 a 6 anos aproximadamente), nesta fase os jogos de que as crianças mais gostam são os que seu corpo

estiver em movimento, pois se movimentar as faz muito contente, é a fase em que a criança imita tudo.

Brincando brinca-se com diversos tipos de jogos, através dos jogos se brinca com o corpo, se utiliza o raciocínio, estratégias, se utiliza também de sorte e organização. Sendo assim, o ser humano joga sua vida inteira.

3.4 O BRINQUEDO

O brinquedo significa divertimento, um objeto com que se entretêm as crianças, onde o brinquedo é representado por objetos. Ela diz que brinquedos podem ser considerados: estruturados e não estruturados.

Os brinquedos se diferenciam dos jogos, os brinquedos levam a uma relação mais íntima com a criança, e não há regras para a utilização do brinquedo. O autor diz que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais (CÓRIA-SABINI, 2005. p. 29).

Os brinquedos com fins pedagógicos contribuem para as situações de ensino aprendizagem, e no desenvolvimento infantil. Dentro da função lúdica e educativa, o brinquedo educativo propicia diversão, prazer, quando escolhido voluntariamente; o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Como os jogos, os brinquedos também têm que obedecer algumas exigências das fases das crianças, como abaixo (OLIVEIRA, 1998. p. 51):

- Três meses: Chocalhos, mordedores, figuras enfiadas em cordão para instalar no berço ou carrinho.
- Seis meses: Quadros com peças coloridas, de formas diversificadas, peças que correm em trilhos.
- Oito meses: Bolas, cubos em tecidos, caixas de música com alça para puxar.
- Dez meses: Bonecos em tecido com roupas fixas, animais em tecido (não pelúcia), sem detalhes que possam ser arrancados.
- Um ano- Cavalinhos de pau, carrinhos de puxar e empurrar, blocos de construção simples, cadeiras de balanço.
- Dois anos: Veículos sem pedais, que se movem pelo impulso dos pés.

- Três anos: Veículos com pedais, triciclos, bonecas com pés e mãos articulados, jogos de memória.
- Quatro anos: Roupas de fantasia, super-heróis, máscaras.
- Cinco anos: Miniaturas de figuras simples, soldados de chumbo, maquiagem, bolsas, bijuterias, móveis do tamanho da criança.
- Seis anos: Aviões, barcos e autoramas.

Sendo educativo, o brinquedo vem ser um recurso que ajuda a ensinar de forma divertida. Através do brinquedo podem-se elencar diversos assuntos a serem trabalhadas, como as cores, formas geométricas, levando em conta qual é a faixa etária, pode se trabalhar certas atividades com fins pedagógicos.

3.5 O ESPAÇO DE BRINCAR NA ESCOLA

A brinquedoteca (o espaço de brincar) deve oferecer a convivência das crianças com os brinquedos de forma natural, trazendo um resgate de concentração e da capacidade de brincar.

As crianças criam vínculos com os brinquedos, experimentando através deles sentimentos, como de posse, abandono, perda, acabam vivenciando situações das quais, irão reproduzir ao longo de suas vidas.

Para os educadores, o espaço do brincar, muitas vezes é oferecido às crianças, somente ao término de atividades consideradas importantes, e necessárias na prática de educar, geralmente os educadores, separam o tempo destas atividades importantes, da hora da brincadeira, sendo que o tempo para brincar, é aquele que sobra do dia (ALMEIDA, 2001. p. 58).

Nosso objetivo neste artigo também, é abrir conhecimentos da importância dos espaços adequados para o brincar nas escolas infantis, lugares onde possa se realizar atividades livres, prazerosas, e que tragam significado na aprendizagem das crianças.

3.6 O JOGO VERSUS A CRIANÇA

Com os jogos a criança vivencia diferentes papéis, reinventa e experimenta, ou seja, aprendem que existem regras básicas a serem seguidas;

pois o jogo tem uma influência positiva, ensinando as crianças a aceitar regras, esperar sua vez, aceitar o resultado lidar com frustrações e elevar o nível de motivação.

Concluimos que o jogo é considerado uma atividade dinâmica, trazendo expressões de alegria, desafiando as crianças, além de ser prazeroso e competitivo.

3.7 A ARTE DA BRINCADEIRA

Brinquedo e a criança estão interinamente interligados.

É através das brincadeiras que as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, ou seja, amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (FERREIRA, 2009. p. 36).

A atividade lúdica precisa ser obrigatória nas atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à prática educativa. A brincadeira sendo de forma pedagógica nos faz repensar a prática e as oportunidades que acontecem em nossa sala.

As atividades lúdicas são animações que têm como intenção causar prazer e entretenimento a quem pratica, e ainda contribuir para o desenvolvimento das potencialidades humanas das crianças, proporcionando condições adequadas ao desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social.

Concluimos dizendo que o papel da brincadeira educativa é bastante forte, mas nem tudo é marcado pela função pedagógica. As crianças precisam de momentos da brincadeira para a brincadeira, pois a ludicidade vem para abrir novos espaços na educação, com vista ao crescimento de todos, professores e alunos.

3.8 O PAPEL DO PROFESSOR

O professor tem um papel muito importante e fundamental sobre o uso das atividades lúdicas dentro da Educação Infantil. O professor necessita sempre refletir sobre sua prática, sobre o seu conhecimento científico e técnico, se autoavaliar, lembrando que ele é apenas o mediador de um processo de construção do saber.

Para as atividades lúdicas, o professor será uma ponte facilitadora da aprendizagem, para tanto é preciso que o professor pense e questione sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivante de qualquer tipo de aula (BORGES, 1991. p. 49)

A vivência da ludicidade como fazer pedagógico durante o processo de formação do professor instiga o ato criador e recriador, crítico, aguça a sensibilidade, o espírito de liberdade e a alegria de viver, ou seja, a formação continuada pode ser entendida como um processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.

CONCLUSÃO

Atualmente com relação à criança observamos que nossa sociedade preocupa-se apenas em preparar essas crianças para o futuro propiciando assim a ruptura da infância e a relevância do lúdico para o aprendizado da mesma, por outro lado vale salientar que a atividade lúdica colabora de diversas maneiras no aprendizado da criança de modo que a mesma saiba lidar com descobertas, disputas, escolhas e fracassos.

Ao brincar a criança demonstra seus medos, competências e habilidades compartilham suas vontades e sonhos e traça meios de solucionar divergências que possa acontecer, a criança manifesta sua imaginação criativa através da brincadeira, pois a mesma se torna pra ela uma viagem a um mundo de fantasia.

O lúdico auxilia quanto à ampliação do desenvolvimento intelectual, aptidão motora e motricidade da criança, esse processo de desenvolvimento é facilitador da convivência coletiva além de promover o encorajamento da

mesma a desfrutar e sentir novos sentimentos, desafios e desejos sendo assim a brincadeira possibilita que a criança adquira o respeito mútuo e habilidade de resolver contratempos diários.

Sendo assim é inevitável não destacar a influência do lúdico na educação infantil, pois esse processo de aprendizagem abre portas de novos conhecimentos colaborando para a formação da criança de maneira significativa de modo que a criança não pule nenhuma etapa de sua vida. As unidades de ensino infantil deveriam de ter ambientes atrativos e mágicos voltados de acontecimentos lúdicos não priorizando a escolarização da criança, tem como papel social respeitar as particularidades de cada criança, isto é, jamais desconhecer a existência e a habilidade da criança.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil aborda um capítulo particularmente voltado para a importância e contribuição do “brincar” no desenvolvimento da criança, desse modo às instituições de ensino infantil teria como obrigação possuir como eixo central norteador de sua ação educativa o “brincar”, ao brincar a criança expressa sua maneira de pensar e agir naturalmente.

A prática da brincadeira deveria de ser a o princípio de aprendizagem na educação infantil, pois essa etapa é de grande importância para o cotidiano da criança de acordo com suas singularidades e para que não se desperdice o sentido lúdico na aprendizagem se faz necessário que as instituições de ensino infantil repensem quanto ao tempo e a rotina das crianças de modo a recuperar e impulsionar a atividade lúdica oportunizando assim o desenvolvimento da criança de maneira significativa, pois a brincadeira tem um vínculo de extrema importância com a aprendizagem e diversão.

Dessa forma se faz necessário colocar em prática o art. 16 do ECA que menciona “toda criança tem o direito ao brincar” e ao se trabalhar com atividade lúdica é possível à interação entre educador e educando de modo que ambos se relacionem naturalmente assegurando assim a formação social da criança e simultaneamente ocasiona um elo entre instituição de ensino, educador, criança e família, portanto cobizamos uma educação infantil que favoreça a realidade da criança e que seja voltada para a importância do brincar.

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos. São Paulo: Edições Loyola, 2003. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=-fzErzs9UkwC&pg=PA19&hl=pt-br&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 03/09/2016.

_____. Educação Lúdica: técnicas e jogos. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

BORGES, Tereza Maria Machado. A criança em idade pré-escolar: desenvolvimento e educação. Uberaba-MG: Grupo Rotal LTDA, 1991.

BRASIL. Referencial Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 3.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em 23/01/2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acessado em 24/01/2017.

CHALITA, Gabriel Benedito Issaac. Educação: A Solução está no Afeto. São Paulo. Editora Gente. 2001.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. Jogos e brincadeiras na educação Infantil. 2 ed. Campinas: Papirus, 2005.

CORTELLA, Mário Sergio. A escola e o conhecimento. São Paulo: Vozes, 2008.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998

FERREIRA, Márcia Regina; PARONETO, Regina. O jogo e a criança: uma parceria que dá certo. Universidade de Uberaba. Pedagogia, Etapa v, v. 2, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1998.

LUDKE, Menga; André Marli. A perspectiva em educação: abordagem qualitativa. São Paulo: Edu, 1986

LIMA, Lauro de Oliveira. Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1997.

MARCELINO, Nelson Carvalho. Pedagogia da Animação. Campinas, SP: Papyrus, 1989. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=2R3n8hSXP1AC&pg=PP7&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false. Acessado em: 22/11/2016.

OLIVEIRA, Vera Barros de. A Brincadeira e o desenho da Criança de Zero a Seis Anos. Uma Avaliação Psicopedagógica. Revista Criança. MEC/SEF, novembro, 1998.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. Brinquedos e Infância. São Paulo: Revista Criança do Professor de Educação Infantil, nº 37, nov.2002.

REDIN, Euclides. O espaço e o tempo da criança: Se der tempo a gente brinca. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

VÉLEZ, Mercedes Blasi. Vínculos entre Famílias e Profissionais na Construção do Projeto Educativo. Revista Pátio. Educação Infantil. Ano VI. Nº 17. Jul/Out 2009.

WINNICOTT, Donald Woods. O Brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/jmirelia/winnicott-dw-o-brincar-e-a-realidade-1>. Acessado em 29/01/2017.

**- ARTE NA ESCOLA: TRABALHANDO NA INTERDISCIPLINARIDADE
(Mariela Patricia Curtolo)**

ARTE NA ESCOLA: TRABALHANDO NA INTERDISCIPLINARIDADE

Mariela Patricia Curtolo

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a arte na Escola: trabalhando na interdisciplinaridade. Discorreremos no texto sobre a importância da arte e sua flexibilidade em relação a (inter)relacionar-se com as outras disciplinas. O entendimento do conceito de arte como área de conhecimento, assim como a importância da formação do professor e o seu entendimento de arte. Para melhor situar-se o texto trabalha o conceito de interdisciplinaridade com o propósito de associar os campos de conhecimento de cada disciplina. Finalizamos pontuando o preparo do ambiente escolar que deve ser propício para estimular a criatividade.

Palavras-chave: Arte. Escola. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The present work deals with art at school: working in interdisciplinarity. We discussed in the text the importance of art and its flexibility in relation to (inter)relationship with other disciplines. The understanding of the concept of art as an area of knowledge, as well as the importance of teacher training and their understanding of art. To better situate the text, it uses the concept of interdisciplinarity with the purpose of associating the fields of knowledge of each discipline. We conclude by pointing out the preparation of the school environment, which must be conducive to stimulating creativity.

Keywords: Art. School. Interdisciplinarity.

Introdução

Nossos objetivos são demonstrar como acontece o ensino da arte e sua importância para o aluno, assim como a importância da formação do professor que vai trabalhar a arte, e como ele trabalhará através da interdisciplinaridade.

A metodologia usada foi a de pesquisa bibliográfica, cujos dados foram sistematizados no presente texto, partindo das problemáticas de como acontece a arte nas escolas, seu conteúdo e o preparo do professor que participa do processo ensino e aprendizagem.

Para melhor compreensão e relevância para a comunidade científica, o texto pretende levar à reflexão e autoavaliação da prática pedagógica. Para que isso aconteça exporemos alguns conceitos pesquisados.

Relatamos com especificidade como acontece o ensino da arte na escola e falamos da flexibilidade da arte em relacionar-se interdisciplinarmente com outras disciplinas.

Dessa forma, concluímos dissertando sobre a importância da arte na escola e como o ambiente escolar deve estar estruturado para que propicie o desenvolvimento da criatividade.

Desenvolvimento

A arte envolve várias áreas do conhecimento, a arte para ser feita exige liberdade e competência, assim como habilidade. Ora, atualmente nas escolas as concepções de aprendizagem visam desenvolver nos alunos as competências e habilidades, eis a importância da arte na escola.

Outra importância da arte é o fato dela ser patrimônio histórico da humanidade. Com a arte faz-se história, perpetua-se momentos, transmite fatos e acontecimentos que ajuda a sociedade construir e registrar sua cultura. De acordo com GUERRA e VENTRELLA (2006, p. 9):

A escola, local privilegiado onde os saberes acumulados pelo homem e aqueles que serão produzidos coletivamente são compartilhados na busca da construção do cidadão consciente, participativo, crítico, sensível e transformador da sociedade, não se completa se não contemplar em seu currículo o ensino competente nas linguagens artísticas.

A arte no seu universo amplo, contempla todas as linguagens necessárias para o desenvolvimento do aluno. Nos jogos dramáticos, nas danças, no fazer, colar, pintar, criar, compor, desenhar, recitar, cantar, enfim várias são as formas de comunicação através da arte, que deve ser explorada pelo professor.

Hoje em dia reconhece-se a importância da arte na formação e desenvolvimento das crianças. As formas de aprendizagens acontecem através da manipulação, organização, composição, significados, decodificações, interpretações, produções, conhecimento de imagens visuais, sonoras e gestuais ou corporais.

A leitura de mundo, que envolve percepção e emoção vai construindo o conhecimento do aluno no seu contexto social. A arte constrói o conhecimento através das vivências e aproximação entre os indivíduos.

Através da arte a criança constrói e produz no seu fazer diário na escola, quando desenha, pinta, modela, recorta, cola, dança, compõe, toca um instrumento, é importante frisar que essas ações precisam de liberdade, porém com objetivo e mediação do professor.

A arte como linguagem necessita de apreciação estética, reflexão, crítica e interpretação. O professor deverá proporcionar aos alunos as mais variadas formas de leituras das obras de arte focalizando tempo, espaço, culturas e histórias dos povos onde as artes foram produzidas, de forma a visar o conhecimento.

As expressões artísticas das crianças representam suas vivências das interações sociais e tem um significado próprio, assim como registra seu desenvolvimento intelectual, emocional e perceptivo. O professor deve conhecer seu aluno, pois suas manifestações estão vinculadas as suas colocações culturais.

Segundo a BNCC “As Artes visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana.”

A arte na escola deve ser entendida como produção cultural, entende-se por cultura aquilo que o homem produz, a arte é produção. Desta forma a escola torna-se um local de possíveis trocas culturais, e este aspecto da arte deve constar do projeto Político Pedagógico da escola, construído pela comunidade escolar.

Em outras palavras, a arte na escola não deve ser entendida só como o fazer arte, mas sim como objeto de conhecimento, formas de produções culturais. Esta forma de conhecimento de arte não a desvincula das outras produções humanas, porém que possui suas especificidades como a ética, estética e criação.

Nas séries iniciais o brincar é uma forma de ensinar arte, pois brincar resgata valores, constrói valores sociais e ajuda na aprendizagem. Na faixa etária das séries iniciais, o brincar é espontâneo e isto facilita a mediação e intervenção do professor. A brincadeira estimula a criatividade, facilita a integração no coletivo.

As brincadeiras nas séries iniciais devem ter objetivo e ser bem preparadas de maneira que construa o conhecimento na criança. Hoje em dia temos várias literaturas que tratam do assunto, e o professor que pesquisa, estuda, prepara sua aula tem uma diversidade de material para atingir seus objetivos. Segundo as autoras Ferraz e Fusari:

O brincar nas aulas de arte pode ser uma maneira prazerosa de a criança experienciar novas situações e ajudá-la a compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético [...] a prática artística é vivenciada pelas crianças como uma atividade lúdica, onde o fazer se identifica com o brincar, o imaginar com a experiência da linguagem ou da representação (Ferraz e Fusari 1999, p. 84).

Como pudemos perceber com a citação das autoras, onde a autora aponta as imensas possibilidades que o brincar proporciona no processo do ensino e aprendizagem, esta é uma forma de atividade que não pode faltar nas aulas de arte, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Para se trabalhar hoje como professor, o conhecimento adquirido na formação inicial não é suficiente, porém é necessário ter uma formação continuada e valorizar as experiências do professor, onde a pesquisa, estudo e leitura são peças essenciais para ser um professor que faça uma educação de qualidade, aquela que a criança tem o direito de aprender

Entendemos aqui educação de qualidade, aquela que o aluno realmente aprende, ou melhor, aprende a aprender.

As linguagens não devem ser fragmentadas, mas sim ter um relacionamento que objetive a aprendizagem artística. Devem os alunos ir adquirindo conhecimentos dos mais simples para os mais complexos no domínio artístico. O conjunto dos conteúdos articulados para o ensino aprendizagem caminham sobre três eixos: a produção, a fruição e a reflexão.

Nas Artes Visuais a criança se manifesta no fazer artístico quando desenha, pinta, cola, esculpe, faz gravura, modela, faz instalação, produz

vídeo, fotos, história em quadrinhos etc. Aprende a apreciar as suas e outras produções.

“A educação visual deve considerar a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta as possibilidades e os modos de os alunos transformarem seus conhecimentos em arte, ou seja, o modo como aprendem, criam e se desenvolvem na área”. (PCN ARTE 2001, p. 61).

Na Música a criança deverá aprender a interpretar, fazer arranjos, improvisar, compor individualmente ou em grupos. Hoje as escolas usam aparelhos tecnológicos mais modernas para o desenvolvimento e apreciação da música. A criança aprenderá a identificar elementos de linguagem musical, identificar instrumentos e materiais sonoros. As manifestações culturais e históricas farão parte dos conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos.

A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial por meio de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc. (PCN ARTE, 2001, p. 75).

Na Dança desenvolve o fazer artístico nas interpretações, arranjos, improvisações individual e coletivamente baseados nos elementos da linguagem corporal. Aprende a reconhecer os variados estilos de dança, desde clássica até dança de rua. Deve reconhecer as danças de vários povos como manifestação cultural.

De acordo com PCN ARTE, (2001, p. 67) “A arte da dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões a as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem”.

No Teatro a escola trabalhará com jogos de atenção, observação, improvisação, reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem dramática. Os jogos dramáticos trabalham o espaço cênico, personagem e ação dramática.

A importância do corpo como forma expressiva na dramatização faz com que o aluno reconheça e desenvolva suas competências e habilidades de

comunicação e expressão. A criança também deverá reconhecer a importância do teatro como expressão da história e da cultura de um povo.

Dramatizar não é somente uma realização de necessidade individual na interação simbólica com a realidade, proporcionando condições para um crescimento pessoal, mas uma atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida. Ao participar das atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo. (PCN ARTE, 2001, p. 83).

Os conteúdos de arte nas escolas colaboram para a formação do cidadão. Através da arte a criança aprende a ser participativo, viver em coletividade, construir-se e construir a cultura na sociedade em que está inserida. Os conteúdos objetivam a criança compreender a produção nacional e internacional da arte, portanto insere-o no mundo globalizado.

Na escola a criança tem a oportunidade de vivenciar inúmeras formas de arte, e esta oportunidade dependerá de toda equipe escolar que esteja preocupada com a aprendizagem de seus alunos. Hoje através das novas tecnologias, principalmente do computador, alunos de qualquer região tem acesso virtual a museus, apresentações teatrais, musicais e de danças.

A interdisciplinaridade oportuniza a introdução dos Temas Transversais ou até mesmo temas inusitados no currículo escolar. A interdisciplinaridade evoca a reflexão, a exploração de novos conhecimentos e de conhecimentos comuns às disciplinas.

Das linguagens trabalhadas na arte, o teatro é uma linguagem que reúne uma grande forma de linguagens artísticas. O teatro por ter um forte potencial comunicativo torna-se uma ferramenta fundamental ao aprendizado e a difusão científica. No teatro como recurso didático pode estar presente a música, a dança, a arte plástica, usa signos e símbolos em sua comunicação. O teatro tem o poder de fascinar, chamar a atenção e prende a concentração da criança.

Através do teatro preparado interdisciplinarmente com as linguagens artísticas pode ainda no seu enredo, cenário e linguagem oral trabalhar

conhecimentos de outras disciplinas, portanto no nosso ver é uma forma mais completa de trabalhar interdisciplinarmente em todas as disciplinas.

O projeto bem elaborado também é um recurso didático-pedagógico que trabalha o interdisciplinar. No projeto fazem-se mais do que apenas ensinar o conteúdo, mas é uma oportunidade de vivenciar experiências, trocas, erros e acertos.

Projeto tem um desenvolvimento muito particular, pois envolve o trabalho com muitos conteúdos e organiza-se em torno de uma produção determinada. Um projeto caracteriza-se por ser uma proposta que favorece a aprendizagem significativa, pois a estrutura de funcionamento dos projetos cria muita motivação nos alunos e oportunidade de trabalho com autonomia. (PCN ARTE, 2001, p. 117).

As áreas do conhecimento das disciplinas podem ser incorporadas umas às outras no ensino fundamental, para isso é necessário que, os professores envolvidos aceitem e se engajem com objetividade nos projetos educacionais. É importante que o aluno perceba a relação entre as disciplinas, isto só será conseguido através de uma aprendizagem coletiva e cooperativa.

Quando montamos um projeto, devemos nos preocupar com o todo, com todos os momentos que produzam aprendizagem, e não só se preocupar com o produto final. Ele deve ter um tema norteador, objetivos e estratégias, assim como na montagem de uma apresentação teatral. É importante preocupar-se com a participação espontânea de todos os alunos.

Nas atividades interdisciplinares, o professor como mediador, deverá despertar o trabalho coletivo, a participação democrática de todos, e conduzir a harmonia disciplinar, assim como o respeito aos conteúdos.

Aconselha-se o professor explorar este tipo de interação e usá-la como metodologia de ensino. O papel do educador é facilitar as interações, para a criança todos os momentos devem ser de desafios e criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler o mundo é perceber-se como sujeito pertencente. A leitura de imagens desenvolve o sentido da percepção, concentração e criticidade. O

material de leitura de imagens deve ser diversificado como filmes, obras de arte, gravuras, esculturas, fotografias, cartazes, vídeos, história em quadrinhos, enfim quando mais contato o aluno tiver com a leitura de imagens, mais irá adquirindo conhecimentos.

Hoje mesmo em lugares geograficamente isolados, através da internet podemos ter acesso a museus, danças diversas, teatros, etc.

O ambiente escolar deve ser propício para estimular a criatividade. A criança já nasce criativa, e a escola deve trabalhar para desenvolver mais a sua criatividade.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracteriza um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (PCN ARTE, 2001, p. 15).

Para a escola tornar-se um ambiente que desenvolva a criatividade deve ter apoio de toda equipe escolar, principalmente dos gestores, que se tornem facilitadores.

É importante que o aluno sinta no professor um aliado do seu processo de criação, um professor que quer que ele cresça e se desenvolva, que se entusiasma quando seus alunos aprendem e os anima a enfrentar os desafios do processo artístico.

Portanto vimos no nosso texto que é possível através da arte desenvolver conhecimentos e valores culturais e morais no aluno, e que através da interdisciplinaridade, professores e alunos podem ter um conhecimento construído coletivamente e com bastantes significados.

A intervenção, mediação e conhecimento em arte são importantes para que ele possa com o aluno construir o conhecimento e desenvolver habilidades e competências, que inclusive auxiliará o aluno no entendimento de outras disciplinas.

A importância da arte na escola foi uma conquista a favor do aluno, do seu direito de aprender, de criar de se expressar livremente e de se tornar um cidadão pleno através da sua construção cultural.

É importante a escola ter a consciência de que os conteúdos da arte, no seu global fazem parte da necessidade de formação do aluno, portanto precisa ser valorizada pela escola e respeitada como área do conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. Secretaria de Educação Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria F. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1999.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. Arte na Educação Escolar. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUERRA, Maria Terezinha e VENTRELLA, Roseli Cassar. Projeto: Arte no ciclo I. SEE/CENP. O ensino de arte nas séries iniciais: ciclo I. São Paulo: FDE, 2006.

**- ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NAS
SÉRIES INICIAIS (Isanira Amorim Pereira Rodrigues Magalhães; Marly
Jóice Silva Dockhorn; Vivyan Dockhorn)**

ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NAS SÉRIES INICIAIS

Isanira Amorim Pereira Rodrigues Magalhães
Marly Jóice Silva Dockhorn
Vivyan Dockhorn

RESUMO

O objetivo principal do presente artigo é voltado as atividades lúdicas no desenvolvimento psicomotor nas series iniciais, que destaca uma importante reflexão na sua contribuição no processo psicomotor do ensino-aprendizagem. Este artigo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, com o direcionamento fundamental dos principais artigos e autores que embasam o lúdico como um instrumento valioso nas series iniciais. Sendo assim, o processo de introduzir as atividades lúdicas na sala de aula, é essencial para o desenvolvimento psicomotor dos alunos, através das dinâmicas as aulas se tornam mais interessantes e motivadoras, que iram interagir nas brincadeiras e participar ativamente, favorecendo o desenvolvimento de habilidades importantes para o crescimento do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades. Brincadeiras. Desenvolvimento. Lúdico.

1. INTRODUÇÃO

O estudo aborda a importância das atividades lúdicas que a análise do desenvolvimento psicomotor dos alunos nas séries iniciais. Pretende-se analisar quais os tipos de atividades que se vivencia na sala de aula, pode contribuir para um aumento no desempenho motor dos alunos.

A atividade lúdica desenvolve um papel muito influente, na identificação do corpo e socialização do indivíduo, contribuindo para o avanço motor dos alunos, pois o ato em si de brincar por mais que gere um modo natural, consegue desenvolver várias áreas ligadas ao comportamento de um ser humano, toda atividade produzida de caráter lúdico possui uma função, e saber usá-las acarreta de uma capacidade de poder praticar o uso de um bom desenvolvimento psicológico e motor.

Quando se trata das atividades lúdicas confundem ainda como se fosse um certo tipo de entretenimento, e não deve ser correlacionada apenas como só um simples entretenimento, mas sim de modo de um processo para que seja o desenvolvimento do aluno que unifica com o contexto escolar, dessa

jeito o aluno consegue manifestar sua criatividade, para construir seu próprio carácter. Em diversas escolas não há planejamento em projetos que possam estimular a construção do conhecimento psicomotor, que conseqüentemente age dificultando o ensino e a aprendizagem. A forma de trabalhar o lúdico na grade escolar ainda é de fato frágil e tem a necessidade de constante aprimoramento.

Neste contexto é importante ser elaborado hipóteses para obter uma melhora no problema que é enfrentado nas escolas, com o enfoque nas estratégias didáticas para explorar através dos meios e as condições que dispõem a ser favoráveis e conseqüentemente disponíveis, que espera atingir os objetivos que foram propostos nas atividades abordadas. O meio de ensino de um professor não se trata apenas de um mero conteúdo, mas sim de **um conjunto que se forma o processo** que consegue envolver um grupo de pessoas que eleva a construção de saberes. Introduzir através do meio de brincar, a família poderá fornecer ajuda aos seus filhos para desenvolverem suas aptidões e aflorar o seu potencial, que envolve as dimensões afetivas, cognitivas, sociais e psicomotoras deles.

Este artigo aborda como principal objetivo de avaliar qual o efeito das atividades lúdicas no desenvolvimento psicomotor dos alunos das séries iniciais.

Justifica-se esse estudo que apresentou as dificuldades existentes de aprendizagem, que abordou por meio do estudo bibliográfico a existência das dificuldades e de como aplicá-las por meio de atividades que conseguisse atender as necessidades dos alunos de forma lúdica.

2. DESENVOLVIMENTO

Atividades lúdicas

As atividades lúdicas possuem um dos pilares que é de fundamental e importante, na aprendizagem é proporcionado o conceito mais prático e

simplificado de poder ensinar nas series iniciais de forma tranquila, interativa e prazerosa, pois a criança tem a liberdade de conseguir aprender brincado.

Segundo Santos, (2004) **o lúdico** é o que reflete para os **jogos e divertimentos**, as atividades de recreação, que proporciona prazer e diversão aos alunos que são envolvidos nas atividades elaboradas, a formulação do conceito das atividades lúdicas está correlacionado de acordo com os jogos e com o **ato de introduzir a brincadeira no meio**, possui o papel de ser inovador de conceitos importantes a respeito do ato de brincar e sua relevância no contexto escolar que é fundamental para o desempenho pedagógico do professor, contribuindo no auxílio aos alunos para que seja construído e desenvolvido no conhecimento das habilidades que são necessárias no processo de aprendizagem.

A evolução que as atividades lúdicas proporcionam é constante em relação ao aluno, pois com a brincadeira e o auxílio do brinquedo consegue envolver a um convívio social ao redor dele, podendo ser desenvolvido a afetividade e a sua devida saúde mental, que contribui para o processo do desenvolvimento do aluno, facilitando no processo de se expressar, de ser espontâneo que se permite a sonhar, fantasiar e por consequência realizar os desejos de crianças, assim se dá a construção do pensamento de meio lúdico (CEBALOS, 2011).

O espaço para o lúdico

Segundo Barbosa (2010, p. 7), o espaço para o lúdico é fator indiscutível que a ludicidade sempre está presente em várias formas e contextos, sendo em casa, na escola, ou em qualquer lugar que possa haver crianças. Para elas, o ato de brincar é algo que acontece da forma mais que natural, diferente de um adulto.

O espaço que se usa o lúdico no cotidiano de uma criança, seja na escola nas series iniciais é tornando uma aprendizagem do tipo que natural para elas, por é inserido no seu cotidiano e vivenciado no dia-a-dia. Sendo conjugado como algo que é relacionado ao ambiente que se está presente.

A criança e o lugar onde convive é relacionado diretamente ao seu espaço físico, que assim é um fator muito importante para sua aprendizagem,

pois desse espaço é possível ser estabelecido relações do ensino e da aprendizagem de forma lúdica que obtém excelência na qualidade do ensino.

Desenvolvimento psicomotor

A ciência da psicomotricidade é o que se estuda sobre a relação do movimento humano e o intuito de ser realizado, que é ocorrido de forma onde haja a reciprocidade que se associa a operação que envolve o sistema nervoso sobre a musculatura que libera as sensações e emoções do indivíduo (BARBOSA; SILVEIRA; OLIVEIRA, 2014).

De acordo com Fonseca (2004) a psicomotricidade está sempre presente nas diversas atividades que é desenvolvida a motricidade das crianças, que envolve a colaboração do conhecimento e por sequência do seu próprio corpo.

O desenvolvimento psicomotor possui uma significativa importância para o processo de crescimento da criança, usa de estímulo ao desenvolvimento motor e cognitivo afetivo dos alunos (SILVA, 2013).

Para Santos (2009) que relata que a psicomotricidade como atuante de modo expressivo para a formação e sua estruturação do esquema corporal e tem como o objetivo primordial de incentivar a prática do movimento em diversas as etapas da vida da criança e sendo por meio das atividades eles, além de se conseguirem se divertir, criar, interpretam e se relacionam com as pessoas ao redor, e com a adaptação de um mundo em que vive de uma maneira mais lúdica.

A elaboração faz de um bom desenvolvimento psicomotor que pode proporcionar ao aluno certas aptidões que se tornam fundamentais, e pode conseguir um ótimo desempenho no âmbito escolar, a psicomotricidade consegue utilizar do movimento para poder atingir as outras aquisições mais sofisticadas, como as intelectuais (OLIVEIRA, 2007).

3. JOGOS E BRINCADEIRAS LÚDICAS

Quando é utilizado um tipo de jogo ou brincadeira lúdica na sala de aula, é necessário conhecer tal atividade, e um dos fatores que necessita de atenção especial por ter sua importância é conseguir deixar de modo claro e transparente aos alunos qual o objetivo da atividade proposta, que vem do ato que não é sobre ganhar ou perder, mas sim ver de modo lúdico o conhecimento a qual quer ser passado e conseguir elaborar um tipo de hipótese embasada no conhecimento prévio.

Atividades lúdicas que podem ser desenvolvidas com os alunos nas series iniciais.

Dança das cadeiras: Esta é um tipo de atividade que desenvolve a psicomotricidade, que vem do desenvolvimento da afetividade e da sua expansão de conseguir buscar o equilíbrio, contribui para o progresso de todos os aspectos psicológico, social, mental, cultural e físico das crianças, é uma atividade que propõe ser bastante divertida e que os alunos consigam participar de forma efetiva na brincadeira.

Quebra cabeça: Este tipo de atividade consegue permitir uma abrangente agilidade, que exercita o raciocínio lógico e dispõe a melhora da coordenação motora que estimula a capacidade de raciocínio. Durante a brincadeira a interação das crianças é fundamental para que haja a colaboração, competitividade, para que as conquistas compartilhadas de acertos e erros com os demais seja para o enfoque de ensiná-los.

Complete o desenho. Esta atividade usa como estímulo a criatividade e a coordenação motora das crianças como principal fator para poder ser executada. Sendo uma atividade de caráter criativo, é normal acontecer de ter algumas exceções de alunos de conseguirem completar o desenho com o formato proposto, mas é uma atividade que gera empolgação e consegue trabalhar o lúdico fazendo surgirem novos desenhos nos formatos que é dado a eles.

Massa de modelar. Esta é um tipo de brincadeira que almeja o aumento da concentração, para que seja trabalhada a coordenação motora da criança, usa da imaginação que é um ótimo recurso para o modo de aprendizagem

lúdica para conseguir ensinar as cores, os tipos de formas geométricas, as letras e os números adaptados. É uma atividade de caráter fácil e que libera um modo prazeroso das crianças aprenderem a coordenação motora, que consegue criar vários tipos e formas da sua imaginação que consegue transparecer.

Brincadeiras cantadas. É um tipo de brincadeira que é representada bem a forma lúdica de aprendizagem, pois é através da música e do ritmo que as crianças conseguem desenvolver diversos tipos de habilidades que ao mesmo tempo também consegue expressar o tipo de linguagem, afetivo, socialização, desenvolvimento cognitivo e psicomotor. Apresentações e com cantorias apresentadas pelos alunos e instruídas pelo professor regente. Com o objetivo deles se divertirem no momento que é expresso a aprendizagem lúdica de forma leve e espontânea.

Bolicho. É um tipo de jogo que trabalha a noção espacial, lateralidade e concentração. Voltado a todos os alunos queiram jogar ao mesmo tempo, porque consegue promover uma agitação que pode atrapalhar um pouco a criança com a concentração, por ser um jogo que requer de um pouco de força e velocidade é capaz que nem todos os alunos consigam derrubar todos os boliches.

4. CONCLUSÃO

O objeto desse estudo foi promover o conhecimento sobre a importância da aprendizagem lúdica nas series iniciais, que foi abordado por meio de pesquisas expondo a sua devida importância.

As atividades lúdicas requerem um pouco mais de valor pelo profissional da educação no âmbito escolar, mas principalmente na sala de aula com os alunos das series iniciais, pois é o lugar onde as crianças têm mais dificuldades de exercer a aprendizagem com as relações afetivas, que promovera trocas entre os mesmos e ajudando-os na busca de conhecimento unificado.

A utilização dos tipos de atividades lúdicas encadeia uma importante melhoria na imaginação, do que se é desenvolvido o uso da linguagem, da criatividade,

do pensamento e da concentração das crianças que possuem uma maior dificuldade de conseguir o êxito da aprendizagem, inserindo esses tipos de atividades no cotidiano deles, não é uma tarefa de fácil aplicação, pois seria preciso abranger vários aspectos que precisaram ser melhorados dentro do âmbito escolar.

Assim foi de fácil compreensão a visualização do importante papel do lúdico que aliado a aprendizagem em forma de brincadeiras, atividades e jogos, auxílio de diversas formas no desenvolvimento e autonomia do aluno.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Caroline Barreto Brunelli; SILVEIRA, Sílvia Helena Piantino; OLIVEIRA, José Eduardo Costa de. *Psicomotricidade e desenvolvimento humano*. 2014.
- BARBOSA, Ana Paula Montolezi. *LUDOTECA: UM ESPAÇO LÚDICO*. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ANA%20PAULO%20MONTOLEZI.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2020.
- CEBALOS *et al.* *Atividade lúdica como meio de desenvolvimento infantil*. 2011.
- FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: Educação e reeducação um enfoque psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- SANTOS, S. M. P. dos. *A importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento psicomotor*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SILVA, Luiz Mario. **A criança e o brincar**. 2009. Monografia (Pós-graduação), Decanato de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mesquita, 2009.

**- DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS HIPERATIVAS
(Daiane Elias dos Santos; Edineia Francisca Barros; Rosângela Gomes de
Araújo; Rosanda Rosa Bernardo)**

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS HIPERATIVAS

Daiane Elias dos Santos
Edineia Francisca Barros
Rosângela Gomes de Araújo
Rosanda Rosa Bernardo

RESUMO:

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem como características básicas a desatenção, a agitação e a impulsividade. Reconhecendo que, hoje, esse distúrbio é um grande desafio para a educação, o presente estudo, de caráter bibliográfico com proposta de atividades didático-pedagógicas, busca investigar as interferências do TDAH no processo de ensino-aprendizagem, tendo como público alvo alunos na etapa do Ensino Fundamental II e seus respectivos professores. Para isso, fez-se um estudo aprofundado sobre o que é TDAH, suas características, consequências e diagnóstico, bem como as implicações no ambiente escolar, apontando qual o papel da escola e do professor diante da problemática.

Palavras-chave: TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) Hiperatividade; Déficit de atenção e aprendizagem; Dificuldade.

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) has as basic characteristics inattention, agitation and impulsiveness. Recognizing that today, this disorder is a great challenge for education, the present study, with a bibliographic character with a proposal of didactic-pedagogic activities, seeks to investigate the interferences of ADHD in the teaching-learning process, having as target audience students in the stage of Elementary School II and their respective teachers. For this, an in-depth study was done on what ADHD is, its characteristics, consequences and diagnosis, as well as the implications in the school environment, pointing out the role of the school and the teacher in the face of the problem.

Key Words: ADHD (Attention Deficit Disorder and Hyperactivity); Hyperactivity; Attention and learning deficit; Difficulty.

INTRODUÇÃO

No contexto escolar, observa-se a falta de preparo das escolas em identificar e intervir nas dificuldades específicas das crianças com TDAH, o que pode resultar em baixa autoestima e fracasso escolar. Diante dessa realidade, o objetivo geral da pesquisa foi identificar as dificuldades de aprendizagem em crianças com TDAH, avaliar as condições de aprendizagem oferecidas a elas e

indicar estratégias pedagógicas adequadas para lidar de forma mais efetiva com essas crianças.

O estudo destaca a importância da integridade do sistema nervoso e da maturidade cerebral na capacidade de concentração, considerando a complexidade do distúrbio de atenção, especialmente a hiperatividade. Além disso, aborda-se a relação entre hiperatividade e aprendizagem, ressaltando o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e suas implicações no ambiente escolar, incluindo características, consequências e diagnóstico.

É enfatizado o papel crucial da escola e dos professores no apoio aos alunos com TDAH, levando em consideração as dificuldades que enfrentam em seu comportamento, relacionamentos e aprendizagem. Busca-se promover o desenvolvimento acadêmico e emocional desses alunos, contribuindo para a construção de um ambiente educacional adaptado às suas necessidades e inclusivo.

A compreensão e a implementação de abordagens pedagógicas adequadas são fundamentais para fazer a diferença na vida dessas crianças, oferecendo-lhes oportunidades de aprendizado significativo e melhorando sua qualidade de vida no ambiente escolar. Através da prática de atividades físicas, é possível promover a saúde, estimular a socialização e adotar hábitos de vida ativos, contribuindo para um desenvolvimento saudável dos alunos.

CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DO TDAH

O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um tema amplamente discutido na área educacional devido à sua crescente presença nas escolas. Educadores frequentemente enfrentam dificuldades ao lidar com estudantes hiperativos, muitas vezes confundindo seu comportamento com mau comportamento, prejudicando assim o processo de aprendizagem.

É essencial compreender que o TDAH não é apenas um termo utilizado para descrever comportamentos, mas sim um transtorno que requer estudo científico sistemático. O TDAH pode se manifestar de diferentes formas e

intensidades, incluindo o TDAH com hiperatividade e o TDA sem hiperatividade, do tipo desatento. O diagnóstico do TDAH não se baseia em um único teste ou exame, mas sim em uma análise abrangente dos dados e informações coletadas.

O pediatra inglês George Still foi um dos primeiros a descrever o TDAH em 1902, observando alterações no comportamento de crianças que ele atendia. Ao longo dos anos, o termo hiperatividade passou por diversas mudanças de nomenclatura até chegar à designação atual de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade.

Estudos epidemiológicos realizados em diferentes países demonstraram que o TDAH está presente em todas as culturas e não é causado por fatores ambientais ou educacionais. A prevalência do TDAH varia entre 2,5% e 8,0% nos estudos realizados nos Estados Unidos, enquanto um estudo no Brasil encontrou uma taxa de prevalência de 5,8% em estudantes de 12 a 14 anos. Um estudo de 2007 estimou que cerca de 5% da população infantil mundial é afetada pelo TDAH.

O TDAH é o transtorno mais comumente encaminhado para serviços de saúde mental especializados em crianças e adolescentes. Embora seja mais frequente na infância, há evidências de que o TDAH também afeta pessoas de todas as idades, e muitas crianças com TDAH mantêm os sintomas durante a adolescência e vida adulta.

É crucial iniciar o tratamento do TDAH, pois a persistência dos sintomas pode resultar em graves dificuldades no aprendizado, autoestima e relacionamentos sociais e familiares. O TDAH é caracterizado como uma deficiência no desenvolvimento da atenção, controle de impulsos e comportamento governado por regras, crônica e permanente, que não pode ser atribuída a outras condições graves. Essa definição enfatiza a cronicidade do transtorno e sua influência nos processos cognitivos relacionados à atenção, impulsividade e conformidade com as normas de conduta, impactando significativamente o desempenho escolar.

Autores como Rohde e Benczik (1999) descrevem o TDAH como um problema de saúde mental caracterizado por distração, agitação e impulsividade. Esse transtorno pode levar a dificuldades emocionais,

problemas de relacionamento familiar e baixo desempenho acadêmico, prejudicando significativamente a aprendizagem.

Segundo Silva (2003), o TDAH resulta de um funcionamento alterado do sistema neurológico cerebral, afetando os neurotransmissores responsáveis pelas funções de atenção, impulsividade e atividade física e mental. Crianças com TDAH podem apresentar agitação, movimentos constantes e dificuldade em se concentrar. Esses comportamentos são frequentemente rotulados de forma pejorativa, como "bicho-carpinteiro" ou "desajeitado". Embora a agitação diminua na fase adulta, ela não desaparece completamente.

Antunes (2001) destaca que muitas crianças são prejudicadas devido à falta de conhecimento dos educadores e pais, que podem erroneamente diagnosticá-las como hiperativas. O diagnóstico do TDAH deve ser realizado por profissionais de saúde. O autor também descreve a hiperatividade como uma condição infantil caracterizada por atividade excessiva e aparentemente incontrolável, que pode persistir até o final da adolescência.

Existem diferentes tipos de TDAH, incluindo o tipo desatento, o tipo hiperativo-impulsivo e o tipo combinado, que engloba características de ambos os tipos. Cada tipo apresenta sintomas específicos, como dificuldade de concentração, agitação, impulsividade, dificuldade em seguir instruções e falta de organização (Amorim, 2010).

É fundamental reconhecer esses diferentes perfis dentro do TDAH e não confundi-los com mau comportamento. O tratamento adequado e estratégias específicas podem auxiliar os estudantes com TDAH em seu processo de aprendizagem. O diagnóstico final deve ser realizado por profissionais de saúde, levando em consideração critérios adicionais (Goldstein, 2006).

Para diagnosticar o TDAH, é necessário que o comportamento persista por pelo menos seis meses, tenha início precoce (antes dos 7 anos) e cause impacto significativo na vida pessoal, social ou acadêmica da pessoa. Os sintomas devem estar presentes em pelo menos dois ambientes diferentes e ser mais frequentes e graves em comparação com outras crianças da mesma idade. O diagnóstico geralmente é feito a partir dos 5 anos de idade.

De acordo com Rhode e Benczik (1999), a comorbidade é a presença de dois ou mais problemas de saúde mental ocorrendo em conjunto.

Aproximadamente 50% das crianças e adolescentes com TDAH também apresentam problemas de comportamento, como agressividade, mentiras, roubo e comportamento desafiador.

Dada a frequente presença do TDAH na vida dos estudantes, é essencial discutir esse tema no contexto educacional. Identificar os sintomas e compreender as necessidades desses alunos pode ajudá-los a ter uma melhor compreensão e aproveitamento da aprendizagem. Uma abordagem pedagógica que leve em consideração as diferenças dos estudantes com TDAH pode contribuir para a inclusão e prevenção de problemas sociais, emocionais e psicológicos que afetam o processo de ensino-aprendizagem.

O diagnóstico do TDAH requer a avaliação de um profissional qualificado, embora haja sinais indicativos que podem ser observados. Desde os primeiros meses de vida, comportamentos como irritabilidade, dificuldades de sono e alimentação podem sugerir a presença do transtorno. É fundamental compreender que o cérebro das pessoas com TDAH apresenta um funcionamento peculiar, o que influencia seu comportamento e pode resultar em desafios em diversas áreas da vida.

Ao longo do tempo, crianças com TDAH podem manifestar inquietação, desajuste, desobediência, irritabilidade e insatisfação recorrente. Esses sintomas podem ser confundidos com comportamentos inadequados. Durante a adolescência, os problemas de concentração, distração, impulsividade, instabilidade no desempenho acadêmico e conflitos com professores e colegas podem se intensificar. Indivíduos com TDAH podem enfrentar dificuldades para transformar ideias em ações, expressar opiniões, apresentar variações de humor e ter pouca tolerância à frustração.

Os sintomas do TDAH incluem erros por falta de atenção, esquecimento de recados ou materiais escolares, dificuldade em seguir horários, desorganização, falta de priorização e desempenho abaixo do esperado considerando a capacidade intelectual. Esses sintomas são frequentemente percebidos pela família e pela escola. O papel do psicólogo ou neuropsicólogo é relevante na avaliação do funcionamento cognitivo e comportamental, contribuindo para um diagnóstico diferencial do TDAH e planejando estratégias de reabilitação personalizadas.

O diagnóstico do TDAH baseia-se nos sintomas característicos do transtorno, que afetam a vida familiar, escolar e social. É essencial que um profissional especializado conte com informações confiáveis obtidas por meio de entrevistas e observações feitas por familiares e pela escola. Além disso, é importante conhecer a idade em que os sintomas surgiram, o contexto familiar durante a gestação, o desenvolvimento psicomotor e o histórico de saúde mental da criança, bem como antecedentes familiares. Estudos de imagem sugerem que o cérebro de uma criança com TDAH é diferente daquele de uma criança sem o transtorno, havendo evidências de que fatores genéticos e alterações nos neurotransmissores possam estar envolvidos em sua manifestação.

O diagnóstico do TDAH requer uma avaliação abrangente, que inclui uma análise física, psicopatológica e informações detalhadas sobre o desempenho escolar do indivíduo. A avaliação psicopedagógica é importante para compreender o estilo de aprendizagem e estabelecer metas educacionais para a intervenção.

Para uma avaliação precisa, é necessário obter informações da família e da escola. Perguntas diretas e específicas, além do uso de questionários e escalas, podem complementar o diagnóstico clínico. Um único exame médico ou a opinião de um profissional da saúde não é suficiente para um diagnóstico seguro. É preciso analisar os sintomas, comportamentos observados, respostas a situações específicas, informações fornecidas pela família e pela escola, além de exames médicos para descartar outras causas patológicas.

Somente médicos ou especialistas em saúde mental qualificados podem fazer o diagnóstico final do TDAH. O histórico clínico deve ser acompanhado por um monitoramento contínuo do progresso escolar. O envolvimento constante da família e da escola, especialmente dos professores e da equipe de orientação e coordenação, é fundamental para obter resultados efetivos.

O diagnóstico do TDAH deve ser adaptado ao ambiente em que o adolescente está inserido. Cada caso requer a utilização de diferentes métodos de avaliação, sendo essencial a complementação com dados adicionais. Para um acompanhamento adequado, é necessário considerar a singularidade do

indivíduo, levando em conta suas qualidades, limitações, interesses, dificuldades e metas.

Dado o impacto do TDAH no processo de ensino-aprendizagem do indivíduo, é importante analisar suas implicações no ambiente escolar e como a escola pode apoiar esses alunos.

Crianças com TDAH enfrentam grandes desafios ao se adaptarem às exigências escolares. Estudos indicam que pelo menos um terço delas ficará atrasado em relação ao percurso escolar, atrasando pelo menos um ano letivo, e até 35% podem não concluir o ensino médio. Suas notas e desempenho acadêmico são significativamente mais baixos em comparação com seus colegas de classe. Entre 40% e 50% dessas crianças também apresentam problemas graves de comportamento opositivo, o que explica por que entre 15% e 25% delas podem ser suspensas ou expulsas da escola devido a problemas de conduta.

Motivar os alunos com TDAH é extremamente importante. Em nossa prática diária, ao orientar professores de crianças com TDAH, frequentemente encontramos crianças com sérias dificuldades de relacionamento, comportamento e aprendizagem que conseguem melhorar significativamente quando mudam de professor. "A criança com TDAH tem que engolir o professor junto com a matéria". Sua falta de atenção constante, e não um déficit de atenção, faz com que sejam capazes de hiperfoco quando estão motivadas.

No entanto, a falta de conhecimento sobre o TDAH por parte dos professores e da equipe escolar, salas de aula superlotadas e professores desmotivados e mal remunerados são desafios significativos. Muitas escolas têm turmas cheias de crianças com TDAH, mas os professores não sabem como lidar com elas. Crianças com TDAH não precisam necessariamente ser separadas em turmas especiais, pois não têm dificuldades cognitivas e podem aprender muito bem quando são tratadas adequadamente por uma equipe interdisciplinar.

Crianças com hiperatividade enfrentam grandes desafios ao ingressarem no jardim de infância, uma vez que precisam se adaptar às regras, estrutura e limites, o que muitas vezes não corresponde ao seu temperamento. Características comuns dos alunos com TDAH incluem dificuldade de

concentração, facilidade de distração, agitação e inquietude. Esses problemas comportamentais na escola, como a dificuldade de seguir regras rígidas e agitação na sala de aula, são obstáculos significativos para os alunos com TDAH.

Os professores frequentemente enfrentam sobrecarga e podem ter dificuldade em lidar adequadamente com os alunos com TDAH. Em turmas numerosas, é desafiador para um professor oferecer atenção individualizada e acompanhar as dificuldades de cada aluno. Em meio ao estresse diário, a solução mais fácil para restaurar a ordem na sala de aula é enviar o aluno disruptivo para o corredor. Infelizmente, o aluno com TDAH é frequentemente estereotipado como desorganizado, preguiçoso e apático, quando, na verdade, essas características são impostas pela doença. Isso muitas vezes resulta em reuniões com a administração escolar e, em casos extremos, em sugestões para trocar de escola.

É importante ressaltar que crianças com TDAH podem não se adaptar bem a escolas tradicionais que possuem regras rígidas de disciplina. Nessas situações, punições e suspensões por problemas de comportamento são comuns. É necessário considerar abordagens pedagógicas mais flexíveis e estratégias específicas para apoiar os alunos com TDAH e promover sua inclusão e aprendizado adequado.

O texto discute o aumento da presença de estudantes com TDAH nas escolas, muitas vezes confundidos com alunos indisciplinados, o que resulta em dificuldades de concentração, baixo desempenho acadêmico e problemas emocionais e sociais. Após o diagnóstico, é importante considerar as necessidades educacionais especiais do aluno com TDAH e fazer adaptações para melhorar seu progresso educacional (Reis, 2011).

Os estudantes com TDAH possuem um ritmo de aprendizagem próprio, e é necessário que os professores intervenham para evitar que se sintam inferiores e sejam estigmatizados pelos colegas. Conhecer o aluno com TDAH beneficia não apenas o aluno, mas também o professor e os outros colegas, promovendo atividades mais elaboradas e fortalecendo as relações interpessoais (Reis, 2011).

O papel do professor é crucial no desenvolvimento das habilidades e no controle do comportamento do aluno com TDAH. Portanto, é necessário que os professores recebam instrução e tenham conhecimento sobre o transtorno, recebendo suporte tanto na formação inicial quanto na formação continuada, para que possam incluir efetivamente esses alunos na escola (Reis, 2011).

Durante a formação inicial, os professores devem receber uma disciplina que aborde deficiências, transtornos e dificuldades de aprendizagem, preparando-os para lidar com alunos com TDAH e outros desafios. Na formação continuada, é importante aprofundar o conhecimento sobre as características do TDAH e aprender estratégias e atividades adequadas para lidar com cada situação (Mainardes, 2012).

A falta de preparo dos professores pode resultar em fracasso escolar e causar danos emocionais, cognitivos e sociais. Recomenda-se que os professores proponham atividades extras para lidar com a agitação dos alunos com TDAH e que busquem envolvê-los de maneira produtiva. Além disso, é essencial que os professores identifiquem sinais de TDAH, orientem os pais a procurar ajuda especializada e encaminhem os alunos para profissionais de saúde para um diagnóstico e tratamento adequados (Ritcher, 2012; Ronaldo Ferreira Ramos, ABDA - 2012).

O tratamento para estudantes com TDAH pode envolver medicação ou não, mas é fundamental que recebam acompanhamento de profissionais, como psicopedagogos, médicos e assistentes sociais. A implementação de estratégias no ambiente escolar, como sentar o aluno na frente da sala, reduzir o número de alunos, manter uma rotina diária e evitar situações que possam causar distração, pode ajudar a reduzir comportamentos indesejáveis e promover o progresso educacional (Seno, 2010).

Além disso, técnicas como repetir as instruções para os alunos e oferecer feedback positivo podem melhorar a concentração e a atenção dos estudantes com TDAH (ABDA - Associação Brasileira de Déficit de Atenção, 2012). O professor desempenha um papel indispensável no progresso desses estudantes, mas é essencial que a escola ofereça formação continuada e promova reuniões para compartilhar experiências entre seus profissionais e envolver os pais nesse esforço conjunto (Ritcher, 2012).

É importante compreender os comportamentos agressivos como uma forma de expressão e buscar recursos linguísticos para que os estudantes possam expressar verbalmente o que estão sentindo (Ritcher, 2012). A escola e o professor devem enxergar o estudante com TDAH como um indivíduo desafiador e com potencialidades, e o envolvimento de ambos, juntamente com os pais, é fundamental para proporcionar o melhor suporte e ambiente estimulador, que resultará em crescimento cognitivo, emocional e social para todos os envolvidos (ABDA - Associação Brasileira de Déficit de Atenção, 2012; Ritcher, 2012).

O papel do professor no processo de diagnóstico e tratamento do TDAH é crucial. Os professores têm uma posição privilegiada para observar o comportamento das crianças em diferentes situações e identificar comportamentos atípicos em relação ao esperado para a faixa etária. Eles passam bastante tempo com os alunos e podem identificar problemas antes dos pais.

Embora o diagnóstico do TDAH seja responsabilidade do clínico, os professores podem contribuir fornecendo informações sobre o comportamento dos alunos em sala de aula. Seus relatos podem ser essenciais para complementar as informações obtidas dos pais e outros profissionais de saúde. Portanto, investimentos em conhecimento sobre o transtorno e suas manifestações em sala de aula podem melhorar a qualidade de vida dos indivíduos não diagnosticados.

Estudos demonstraram que treinamentos curtos com professores, fornecendo informações sobre o TDAH e estratégias em sala de aula, aumentaram sua capacidade de identificar alunos com o transtorno. O treinamento pode ser uma intervenção relativamente simples e econômica, mas com potencial para beneficiar um grande número de crianças e adolescentes.

É importante ressaltar que os professores não devem assumir o papel de diagnosticadores, mas sim utilizar seu conhecimento e observações para solicitar avaliação clínica quando necessário, relatar sintomas em sala de aula e aplicar estratégias que possam ajudar os alunos com TDAH. O "banco mental" dos professores, ou seja, sua experiência e observação dos

comportamentos das crianças, deve ser valorizado e utilizado como um aliado no processo de identificação e suporte aos alunos com TDAH.

O papel do professor no processo diagnóstico e no tratamento do TDAH é fundamental. Embora o diagnóstico seja realizado por médicos, os professores desempenham um papel crucial ao fornecer informações sobre o comportamento e o desempenho acadêmico dos alunos. Eles podem observar os sintomas em sala de aula, relatar comportamentos atípicos e encaminhar os alunos para avaliação médica quando necessário.

Os professores também podem contribuir para o tratamento do TDAH por meio de ações como prestar atenção aos comportamentos e atividades do aluno, descrevê-los de forma prática para os pais e profissionais de saúde, e buscar conhecimento sobre o transtorno. O treinamento dos professores pode aumentar sua capacidade de identificar os sintomas e aplicar estratégias em sala de aula.

O TDAH pode ter importantes consequências para a escolarização, incluindo dificuldades na aprendizagem, baixo desempenho acadêmico e risco de abandono escolar. As crianças com TDAH enfrentam dificuldades comportamentais e podem apresentar comprometimentos em diversas funções psíquicas que contribuem para o fracasso escolar. Portanto, é essencial que a escola organize os processos de ensino de forma a atender às necessidades dos alunos com TDAH.

O tratamento do TDAH envolve abordagens múltiplas, incluindo intervenções psicoeducacionais com a família, o paciente e a escola, além de intervenções psicoterapêuticas, psicopedagógicas e de reabilitação neuropsicológica. Em alguns casos, o tratamento farmacológico, como o uso de estimulantes, pode ser recomendado. É importante considerar a presença de comorbidades e adaptar o tratamento de acordo com as necessidades individuais do aluno.

Dessa forma, a escola e o professor desempenham um papel essencial no acompanhamento e suporte da criança com TDAH. Eles devem trabalhar em conjunto com os pais, a equipe técnica e outros profissionais de saúde para promover um ambiente de aprendizagem adequado, implementar estratégias

de ensino eficazes e ajudar no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com TDAH.

O texto apresenta estratégias para o manejo de crianças com TDAH no ambiente escolar. O professor desempenha um papel fundamental ao acolher o aluno, identificar seus talentos e estimular seu desenvolvimento. É importante elogiar os pontos fortes da criança e minimizar a evidência de seus fracassos, para preservar sua autoestima.

A organização do espaço e a estabelecimento de uma rotina são aspectos essenciais para o desenvolvimento dos alunos com TDAH. Combinados claros e diretos devem ser estabelecidos, juntamente com regras e limites, de forma a proporcionar segurança e previsibilidade ao aluno. É importante avaliar diariamente seu comportamento e desempenho, buscando estimular a autoavaliação e valorizar seus progressos.

No momento da realização de tarefas, testes e provas, as instruções devem ser simples e destacar palavras-chave. É recomendado subdividir atividades longas em tarefas menores e incentivar o aluno a destacar e sublinhar informações importantes. Procedimentos alternativos, como testes orais ou uso de tecnologias, podem ser utilizados. O estímulo à prática de fazer resumos e a orientação sobre como responder provas também são recomendados.

O contato com a família é importante para compreender melhor o aluno e manter uma comunicação efetiva. É fundamental enfatizar os ganhos e não apenas as dificuldades durante os encontros com a família. O professor pode ajudar o aluno a criar um cronograma de tarefas e estudos em casa, evitando a procrastinação. A prática de atividades físicas também pode ser estimulada.

Essas estratégias têm como objetivo auxiliar no tratamento do TDAH, proporcionando um ambiente escolar acolhedor, estruturado e adaptado às necessidades dos alunos com esse transtorno. O envolvimento do professor e a parceria com a família são essenciais para promover o desenvolvimento e o sucesso acadêmico desses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto destaca a importância de ser bondoso e firme ao educar alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), reconhecendo seu potencial criativo e acelerado. É ressaltada a necessidade de os professores se aprofundarem no estudo do TDAH, pois muitas vezes são os primeiros a identificar os sintomas. No entanto, o diagnóstico adequado requer a intervenção de um profissional habilitado.

O autor enfatiza que, se o comportamento dos alunos com TDAH não for compreendido e administrado adequadamente, podem ocorrer consequências negativas, como agressividade, descontrole e uso de drogas. Nesse sentido, o papel do professor é direcionar a energia desses alunos para o bem, orientando-os e proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento.

O texto destaca também a importância da inclusão e do direito dessas crianças a um ensino adequado às suas necessidades. O TDAH não se restringe apenas a problemas comportamentais, mas também afeta as habilidades de resolução de problemas e organização, o que pode comprometer o aprendizado. Portanto, é crucial que todos os profissionais da escola participem do planejamento terapêutico para essas crianças.

Ao trabalhar em conjunto, escola e família podem superar os desafios causados pelo TDAH, alcançando resultados satisfatórios nas relações familiares, no ambiente escolar e nas contribuições sociais desses alunos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, C. I. (20 de dezembro de 2010). Instituto Paulista de Déficit de Atenção. Fonte: Instituto Paulista de Déficit de Atenção: <<http://www.dda-deficitdeatencao.com.br/ tipos/desatencao.html>

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. (20 de dezembro de 2018). Fonte: Como ajudar o aluno com TDAH.: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25180/>

BARCKLEY, R. A. (2008). Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade Manual. 3ed. Porto Alegre: Artmed.

BORELLA, C. A. (20 de dezembro de 2018). O que é hiperatividade? Fonte: Sintomas e causas.: <<http://www.psicologosp.com/2013/10/o-que-e-hiperatividade-sintomas-e-causas.html>

BRENELLI, R. (2003). O jogo como espaço para pensar. Campinas: Papirus.

CARDOSO, D. M. (20 de dezembro de 2007). O papel do professor diante do comportamento In: A concepção dos professores diante do. Dissertação de Mestrado em Educação, pp. 48-55.

CARDOSO, S. (1998). Estabelecendo Limites- Professor. Porto Alegre: Artmed.

CARUSO, M. (1999). Ferinhas Domadas. Isto É nº 1574, 58-60.

MARTINS, S. M. (20 de dezembro de 2018). Discussões Internacionais e a Legislação. In: Políticas Públicas de Educação, pp. 41-48.

MATTOS, P. (2008). No Mundo da Lua: perguntas e respostas sobre transtorno de déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. 8. Ed. rev. São Paulo: Casa Leitura Médica.

PHELAN, T. (2005). TDA-TDAH. Transtorno de Déficit de Atenção e. São Paulo: M, Books do Brasil.

ROHDE, L. A. (2003). Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção hiperatividade-impulsividade. Porto Alegre: Artmed.

SENO, M. P. (20 de dezembro de 2018). Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): Fonte: O que os educadores: m: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/>>

SILVA, A. B. (2003). Mentis inquietas. Entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas. São Paulo: Gente.

SOUZA, T. (20 de dezembro de 2018). Aspectos Neurobiológicos do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.2007. Fonte: <<http://cienciasecognicao.tempsite.ws/revista/index>.

**- EDUCAÇÃO CONSTRUTIVISTA DE JOVENS E ADULTOS (Rafaela Lucilia
Silva Bandeira; Treicy Daiane R. Carneiro)**

EDUCAÇÃO CONSTRUTIVISTA DE JOVENS E ADULTOS

Rafaela Lucilia Silva Bandeira
Treicy Daiane R. Carneiro

Atualmente, uma grande representação na Educação Brasileira volta –se para a perspectiva que concebe a Educação de Jovens e Adultos. Tais representações, além de desprofissionalizar o educador de jovens e adultos e a própria ação educativa com eles desenvolvida, distancia a Educação de Jovens e Adultos de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teórico-metodológicas compatíveis com as vivências e os saberes daqueles aos quais se destina. Perde-se, assim, a possibilidade de nortear a Educação de Jovens e Adultos conforme os fundamentos da educação unitária que visa superar a distinção qualitativa entre a formação daqueles que concebem e dirigem da daqueles que executam e são subordinados (SOARES, 2002).

Num estudo sobre tendências curriculares da educação de jovens e adultos, identificam-se três ideias-força que impulsionaram a ideologia de construção da identidade desses cidadãos. A primeira consiste no reconhecimento dos jovens e adultos a que essa educação se destina como membros das classes populares, segmentos excluídos não só do sistema escolar regular, mas de outras instâncias de exercício de poder e acumulação de recursos. Essa ideia remete à ênfase numa educação de adultos como prática política, visando ao engajamento dos grupos populares em ações que transformem as estruturas sociais produtoras da desigualdade e da marginalização (SOARES, 2002).

Outro vetor ideológico que dirige a busca pela identidade dessa modalidade educativa consiste no enfoque privilegiado às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos, principalmente aquelas relacionadas à sua inserção no mercado de trabalho, para o exercício da cidadania, para a promoção da qualidade de vida e do convívio na comunidade e na família. Nesse caso, a funcionalidade das aprendizagens escolares, ou seja, sua contextualização ou aplicabilidade no universo cotidiano emerge como questão central a ser equacionada (SOARES, 2002).

Uma terceira linha de abordagem seria a que considera a especificidade do modo de aprender de jovens e adultos, os quais, em grau muito mais elevado do que as crianças, já dispõem de um amplo universo de conhecimentos práticos e concepções mais ou menos cristalizadas sobre diversos aspectos da realidade social e natural. Em relação a esse ponto, o desafio seria identificar a natureza desses conhecimentos práticos e desses supostos estilos cognitivos próprios dos adultos, e investigar de que modo poderiam ser mobilizados para as aprendizagens tipicamente escolares, ou, em outra perspectiva, de que maneira os conteúdos da escola deveriam ser modificados para se adequar a esse modo de pensar próprio que os jovens e adultos desescolarizados já teriam forjado ao longo da vida (SOARES, 2002).

Um fato que contribuiu sobremaneira para a construção da identidade da educação de jovens e adultos nessa linha foi a espetacular influência das obras de Paulo Freire. O autor pernambucano traduziu, operacionalmente, algumas ideias e princípios muito potentes para o embasamento da educação de jovens e adultos. Especialmente relevante, entre muitas de suas postulações, é o princípio da educação pelo diálogo, que o autor veio desenvolvendo desde seus primeiros escritos.

Se a realização do homem, da democracia na vida social e do autêntico desenvolvimento nacional dependia da generalização da consciência crítica entre os brasileiros, isto é, se, em outras palavras, a realização daqueles ideais impunha a formação dos homens a partir da prática do diálogo – da internalização da autoridade, da busca de participação e ingerência na ordenação da vida coletiva, era preciso comprometer o processo educativo com a realização desses objetivos. Era preciso criar procedimentos que obrigassem à prática do diálogo no processo educativo, que obrigassem ao desenvolvimento da autoridade interna, que levassem o educando a prática do autogoverno, e à busca de participação e ingerência na construção da vida coletiva, e ao aprofundamento da capacidade de reflexão sobre os desafios da vida individual e da vida social na comunidade. Por isso mesmo, o professor deveria procurar fundamentar a sua atividade educativa no trabalho em grupo, na prática da discussão dos problemas individuais e coletivos, na conversa dos educandos entre si e com o educador (PINTO, 2000).

Portanto, somada à consciência crítica sobre as estruturas sociais que geram a desigualdade e sobre o papel da educação na manutenção ou transformação dessas estruturas, a valorização do diálogo como princípio educativo, com a decorrente assimilação da noção de reciprocidade na relação professor-aluno, constitui-se pilar importante da formação dos jovens e adultos. A disposição para o diálogo é base para procedimentos que são essenciais nessa modalidade educativa, pois a definição de objetivos compartilhados, a negociação em torno de conteúdos e métodos de ensino e o ganho de autonomia dos educandos no controle de seus processos de aprendizagem, desenvolvem atitudes que contribuem para superar o enfoque assistencialista. Observar a diversidade (é importante trabalhar as seguintes temáticas: relações de gêneros, questão étnico-racial, orientação sexual e as demais temáticas que permitam uma educação cidadã e igualitárias); Educação à distância e Educação profissional.

Ao observar e conversar com alguns professores da EJA fica evidente que, na atualidade, refletir sobre o papel da educação na formação do cidadão é imprescindível, pois somente através dessa formação o aluno será capacitado para interagir neste mundo de intensa evolução. Por isso, torna-se importante definir como meta, o trabalho crítico e construtivo com os conteúdos a serem estudados, visando o exercício da cidadania e mostrando a importância de cada indivíduo e seu papel na sociedade enquanto cidadão, ciente de seus direitos e deveres, e também orientando o estudante para a vida. Na arte do ensinar os docentes além de um bom pesquisador ele tem que transmitir o conhecimento e formar opinião, ser criativo. Para tanto, a utilização das metodologias inovadoras, como instrumento de ação para que a escola/educação acompanhe as evoluções sociais, para que o ensino passe a ter significado para a interação social do indivíduo.

A partir da observação verificamos que o planejamento do professor consegue trabalhar com o intuito de propiciar ao educando o desenvolvimento do raciocínio, através de reflexão sobre a realidade que o cerca, para que ele tenha condições de analisar, comparar, solucionar problemas, inovar, aprender com os outros por meio da discussão, do debate, da troca de papéis, ele será remetido a uma profunda mudança de atitude, valorizando, respeitando a cooperação, as opiniões dos outros, sendo esse o nosso objetivo principal, pois acreditamos que por meio de conceitos, fatos e situações estaremos aptos a propiciar o resgate de atitudes de solidariedade, justiça, respeito mútuo, diálogo e o cultivo de valores tão importantes para a construção da nossa sociedade.

Para os professores que estão inseridos na EJA, a educação tem como função valorizar a cultura de sua própria comunidade e buscar ultrapassar seus limites, dando a alunos de diferentes grupos sociais, o acesso ao saber, é necessária a implantação de uma escola criativa, com educação de qualidade, sem preconceitos e discriminação, para que os alunos sejam cidadãos ativos no processo ensino-aprendizagem, deve assegurar a todos a formação que ajude o transforme em sujeito pensante, sendo capaz de utilizar seu potencial de pensamento em habilidade, valores e conceitos.

Assim sendo, cabe-nos refletir sobre a responsabilidade que assumimos enquanto professores em relação ao compromisso perante a sociedade, sobre a qualidade do ensino. Para Freire (1992),

Como cidadãos conscientes do nosso papel, não só devemos falar em cidadania, como também necessitamos, em nossas aulas, com os nossos alunos, praticá-la de maneira democrática e lutar, com eles, por esta conquista diante dessa falsa democracia.

Nesse contexto é necessário repensar o método de ensino da modalidade EJA, pois o objetivo dessa modalidade tem como objetivo formar cidadãos ativos e interacionistas. O professor, hoje, atua a partir da abordagem sócio cognitivista, pois o mesmo faz aflorar em seus educandos o querer, o desejo e a criatividade, para que, de forma prazerosa, aos poucos o aluno construa conhecimentos que levará para toda a vida. O Cognitismo atua na elaboração do conhecimento e processamento das informações nas tomadas de decisões. Pois, ao lidar com situações sociais, o aluno é movido a resolver problemas reais e significativos, enfatizando o conhecimento de forma prática e objetiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. et al Formação dos professores: pensar e fazer. São Paulo, Cortez

BENOIT, Hector. Sócrates: O Nascimento da Razão Negativa. São Paulo: Moderna, 1996

BOBBIO, Norberto. Igualdade e Liberdade. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

FREIRE, P. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir.

_____ Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____ Educação e mudança. tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FUCK, Irene Terezinha. Alfabetização de Adultos. Relato de uma experiência construtivista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

HADDAD, Sergio. Estado e Educação de Adultos (1964 - 1985). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1991. p.360

PIAGET, Jean. Desenvolvimento Cognitivo. Rio de Janeiro, Zahar, 1971

PINTO, Á. V. Sete lições sobre a educação de adultos. São Paulo: Cortez, 2000

PINTO, Gerusa Rodrigues Pinto e LIMA, Regina Célia Villaça. O dia a dia do professor – a importância do jogo no processo da aprendizagem. 2ª edição. Editora FAPI – LTDA. Belo Horizonte. MG, 1970

Plano Nacional de Educação. www.mec.gov.br / 2002

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte:

CEALE/ Autêntica, 1998.

**- ENSINANDO BIOLOGIA ATRAVÉZ DO LÚDICO (Andréa Bezerra Ferreira;
Dayane Ferreira de Amaral Côrtes; Maria José Nunes Mota Gomes;
Rebeca Sara Serra Costa Nascimento; Taysa Delarcos de Oliveira)**

ENSINANDO BIOLOGIA ATRAVÉZ DO LÚDICO

Andréa Bezerra Ferreira²

Dayane Ferreira de Amaral Côrtes³

Maria José Nunes Mota Gomes⁴

Rebeca Sara Serra Costa Nascimento⁵

Taysa Delarcos de Oliveira⁶

RESUMO

Os jovens muitas vezes se dispersam logo das atividades em sala de aula principalmente quando atinge o segundo grau, sabe-se que o uso de jogos na educação visa construir conhecimentos. Entre os temas apontados como os de menor compreensão por parte dos alunos de Ensino Médio. O objetivo deste artigo foi de contribuir com uma aprendizagem, pretendendo possibilitar, ao estudante, o aprofundamento nas questões importantes e desenvolver estratégias de raciocínio lógico ensinando a matéria de Biologia através do lúdico foi uma opção que deu certo. Mostrando aos estudantes do segundo grau que através do lúdico se aprende com a brincadeira e que os jogos que permitem trabalhar conceitos básicos de genética e evolução e simular o efeito da seleção natural, facilitando a compreensão desses conceitos para estes alunos. A metodologia aplicada foi de estudo bibliográfica, onde se aprofundou nas citações dos autores Vygotsky, Oliveira et al. (2008). Sendo que o jogo que fornece informações relacionadas à morfologia e localização de diferentes tipos de células e suas respectivas funções para o organismo. Outra característica valiosa desse jogo é a busca de analogias para caracterizar as células, num esforço de aproximar elementos da vida dos alunos às informações científicas.

Palavras-chave: Jogos Didáticos; Biologia; Lúdico; Aprendizado.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Libâneo (1994), a educação é um processo de formação de qualidades humanas que envolvem o desenvolvimento da personalidade, dada e que não é de estranhar que na efetivação do problema sejam apontados, principalmente no que concerne a educação formal. Schnetzler

² Graduação: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/ Faculdades Integradas de Diamantino, e-mail: andreabezerra@edu.lucasorioverde.mt.gov.br.

³ Graduação: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/ Universidade federal de Goiás, e-mail: dayanefamaralcortes@gmail.com.

⁴ Graduação: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/ Universidade Paulista, e-mail: mariajosenunesmota75@gmail.com.

⁵ Graduação: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA na Universidade Panamericana de Jipará, e-mail: rebecasara5@gmail.com

⁶ Graduação: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/ Faculdades Integradas Mato-grossenses de Ciências Sociais e Humanas, e-mail:taysadelarcosoli@gmail.com.

(2002), com base na literatura dos últimos anos, aponta como um dos problemas que existem muitos professores com má formação, que não tem o ânimo e dinâmica de ensinar fica sempre um monólogo, onde o aluno fica no desânimo.

É um desinteresse total pelas aulas parece apresentar valor algum (KENSKI, 2000; SCHNETZLER, 2002).

A motivação do aluno no ensino médio pela aula é fator essencial para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem. O lúdico, quando utilizado na educação.

A vida cotidiana tanto do professor como a do aluno ela é muito turbulenta devido à correria do dia a dia, muitas vezes o aluno chega à sala de aula sem ânimo, e para o professor é um desafio maior ainda, pois precisa estar atento a este aluno para que o mesmo consiga se concentrar em sala de aula no sistema educacional, principalmente na matéria de Biologia.

Segundo POZO, 2003 o sistema educacional é proporcionar aos alunos capacidades de aprender, para que sejam aprendizes mais maleáveis. Na expectativa precisam-se reverter os problemas na área de educação, acredita-se que as novas práticas educativas, dentre as quais se destaca o uso de estratégias de ensino diversificadas, possam auxiliar na superação dos obstáculos destes alunos que frequentam as aulas de Biologia no Ensino Médio. Trabalhando a matéria de Biologia através do lúdico, sendo que isso prende a atenção do aluno, pois se torna uma aula atrativa.

Nesse sentido, as atividades lúdicas, o objetivo deste estudo é de contribuir com uma aprendizagem, pretendendo possibilitar, ao estudante, o aprofundamento nas questões importantes e desenvolver estratégias de raciocínio lógico ensinando a matéria de Biologia através do lúdico foi uma opção que deu certo. São alternativas viável e interessante para aprimorar as relações entre professor, aluno, conhecimento.

Mostrando aos estudantes do segundo grau que através do lúdico se aprende com a brincadeira e que os jogos que permitem trabalhar conceitos básicos de genética e evolução e simular o efeito da seleção natural, facilitando a compreensão desses conceitos para estes alunos.

A metodologia aplicada foi de estudo bibliográfica, onde se aprofundou nas citações dos autores Vygotsky, Oliveira et al. (2008). Sendo que o jogo que fornece informações relacionadas à morfologia e localização de diferentes tipos de células e suas respectivas funções para o organismo. Outra característica valiosa desse jogo é a busca de analogias para caracterizar as células, num esforço de aproximar elementos da vida dos alunos às informações científicas.

Sendo que é possível encontrar na literatura da área de Educação e especializada em Ensino de Biologia uma infinidade de potencialidades atribuídas ao uso de jogo no ensino:

“Enquanto joga o aluno desenvolve a iniciativa, a imaginação, o raciocínio, a memória, a atenção, a curiosidade e o interesse, concentrando-se por longo tempo em uma atividade (FORTUNA, 2003).”

“O jogo não é o fim, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático específico resultando em um empréstimo da ação lúdica para a compreensão de informações (KISHIMOTO, 1996).”

“Por aliar os aspectos lúdicos aos cognitivos, entendemos que o jogo é uma importante estratégia para o ensino e a aprendizagem de conceitos abstratos e complexos, favorecendo a motivação interna, o raciocínio, a argumentação, a interação entre alunos e entre professores e alunos (CAMPOS, BORTOLOTO e FELICIO, 2003).”

De modo geral, o lúdico é para os alunos, atividades mais significativas das situações de aprendizagem escolar do que os costumeiros exercícios, os jogos trazem situações similares, porém mais simples. E assim os alunos sentem-se mais atraído para irem à escola. No âmbito da pesquisa, o grupo investiga estratégias, como: atividades práticas e experimentais, modelos, jogos didáticos, textos de divulgação científica, vídeos/filmes, dentre outros.

É necessário levar em consideração que, além do aprendizado do conteúdo de Biologia propriamente dito, também é estimulado, através dos jogos lúdicos, o desenvolvimento do trabalho em equipe e a disciplina, já que no jogo há regras. Assim, o aluno é levado a ter um aprendizado significativo e não a apenas reproduzir conhecimento de modo mecânico, assim como PELIZZARI afirma que:

“Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrária e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógica e psicologicamente

significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem.” (PELIZZARI et al., 2002, p.38).

O professor deve estar atento para não permitir que o jogo lúdico torne-se apenas um momento de descontração, tão pouco que perca o objetivo do jogo e permaneça metódico. Pois para KISHIMOTO,

“(…) o jogo considerado um tipo de atividade lúdica, possui duas funções: a lúdica e a educativa. Elas devem estar em equilíbrio, pois se a função lúdica prevalecer, não passará de um jogo e se a função educativa for predominante será apenas um material didático” (KISHIMOTO 1994, p.22)

O jogo lúdico é mais que uma brincadeira, é de extrema importância para os alunos. Através do jogo é possível estimular o desenvolvimento intelectual, senso de liderança através de iniciativa de determinados indivíduos, o senso de observação, dentre outros pontos.

2 APRENDENDO COM A LUDICIDADE

É importante ressaltar que:

“Uma educação baseada simplesmente no jogo (diversão) seria insuficiente, pois isolaria o homem, transformando o viver num mundo ilusório. Por outro lado, uma educação baseada simplesmente no trabalho (...) no sentido restrito de produzir mercadorias, produzir resultados a qualquer preço, criaria um ser formal, técnico, destruindo dentro de si o sentido da vida, da participação, da construção e da satisfação do próprio viver.” CHATEAU (apud ALMEIDA, 2003, p.61)

Sendo confeccionar jogos para a utilização no processo educativo dos jovens do ensino médio, é importante visar não apenas o desenvolvimento didático do aluno, mas fazer com que eles confeccionem o material em sala de aula, no aspecto cognitivo, social e emocional, ampliando a sua criatividade e capacidade de resposta imediata. É fundamental observar cada aspecto. O aspecto social, por exemplo, é observável quando são detectados aqueles alunos que não conseguem se encaixar em nenhum grupo. Torna-se possível trabalhar tais deficiências do grupo através dos jogos lúdicos, desde que seja aplicado de forma correta.

O ato de ensinar através dos lúdicos já alunos adolescentes, segundo Delval (2001), o processo que envolva a formação de qualidades humanas, pois entende-se por educação todo sendo estas físicas, morais, intelectuais ou estéticas possibilitando o desenvolvimento global da consciência e da comunicação nos diferentes níveis de conhecimento e de expressão (PORTO, 1998).

Segundo Piaget, o jogo é primordial para progressão da criança. Ele classifica o desenvolvimento do jogo na criança em fases:

Primeira fase: o exercício dos reflexos. O ato da sucção do leite materno, por exemplo, é um reflexo hereditário. A criança age de acordo com os instintos essenciais. “De modo geral, pode-se afirmar que o reflexo se consolida e se reforça em virtude do seu próprio funcionamento.” (PIAGET, 1936, p. 41).

Segunda fase: as primeiras adaptações adquiridas e a reação circular primária. Para Piaget “a reação circular é, pois, um exercício funcional adquirido, que prolonga o exercício reflexo e tem por efeito alimentar e fortificar não já um mecanismo inteiramente montado, apenas, mas todo um conjunto sensório-motor de novos resultados” (PIAGET, 1936, p. 73).

“Terceira fase, nessa fase, os movimentos são compreendidos, os jogos, e a ação tem por única finalidade manter esse resultado” (PIAGET, 1936, p. 154). Quarta fase ou fase da coordenação dos esquemas secundários: “surgem às primeiras ideias entre meios e fins, e a coordenação intencional entre os esquemas (PIAGET, 1936, p. 202-203)”.

Quinta fase ou reação circular terciária: “(...) observa-se o desenvolvimento de novos esquemas devidos à experimentação ou à busca de novidades (...)” (PIAGET, 1936, p. 250). Sexta fase: invenção de novos meios por combinação mental.

“Quando o aluno dessa fase se encontra diante de uma situação onde obstáculos se interpõem entre ela e o fim desejado, surge uma adaptação particular que leva o aluno a descobrir meios adequados para resolver o problema”. Esses meios envolvem invenção (e não apenas descoberta), e representação (e não apenas exploração sensório-motora) (PIAGET, 1936, p. 319-320).

“É muito mais fácil e eficiente aprender por meio de jogos, e isso é válido para todas as idades (...)” (Lopes 2001, p.23). Também, o jogo lúdico adapta-se de acordo com a cultura local e com a época em questão, torna-se possível tal afirmativa a partir da declaração de KISHIMOTO que diz que:

“... enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época os jogos assumem significações distintas. Se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca.” (KISHIMOTO 2003, p.17)

Muitas vezes os alunos vão encarar os jogos lúdicos dentro da sala de aula como se fosse uma competição é um modo de se trabalhar com o aluno, para que o mesmo seja atraído pela ludicidade no ensino médio, para que as aulas sejam mais dinâmicas e não ociosas como acontece. Para que isso aconteça o professor precisa acabar com muitas barreiras existentes encontrados na sala de aula, principalmente com o tradicionalismo. É importante destacar o papel primordial do professor no desenvolvendo dos alunos, pois o professor deve estar preparado para adaptar-se de acordo com a metodologia de ensino necessária. Piaget destaca que:

A formação de professores é complexa, sendo quatro pontos fundamentais a serem observados: consciência de sua prática pedagógica, visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores e procedimentos de sua função docente, ter uma postura de pesquisador e ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características do desenvolvimento e da aprendizagem de seus alunos (MACEDO, 1994, p.61).

Sendo o ato competitivo natural, é dever de o professor mostrar de forma perceptível aos alunos o objetivo dos jogos lúdicos. Para ALMEIDA, "o bom êxito de toda atividade lúdico pedagógica depende exclusivamente do bom preparo e liderança do professor". (ALMEIDA, 1998, p.123)

O professor precisa atrair o aluno com matérias diversificadas que sejam menos desgastantes do que a matéria tradicional. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 28):

“... o jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes

uma nova maneira, lúdica, prazerosa e participativa de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos.”

Visto que sendo o processo educacional não vem ocorrendo desta forma, Maués (2003) constatou que a escola e os professores passaram a ser apontados como responsáveis pelo “fracasso escolar, o aluno passa a ser um mero receptor de informações, pois foi dessa forma que eles também foram ensinados”. Esses problemas levam a um desinteresse pela aula que não lhe parece apresentar valor algum (KENSKI, 2000; SCHNETZLER, 2002).

Nos tempos atuais, a formação dos professores se tornou uma preocupação constante para os que acreditam e se dispõem a mudar o quadro educacional presente, pois da forma como ele se encontra, não satisfaz as necessidades dos que procuram a escola para aprender o saber. O professor deve ser visto como um elemento essencial e fundamental nesse processo, pois quanto maior e mais rica forem a história de vida e profissional desse educador, maiores serão as chances dele desempenhar sua prática educacional de forma significativa para seus alunos.

O que não quer dizer que o responsável pelo sucesso ou insucesso do processo educativo seja apenas o professor, no entanto a ação desse profissional é de suma importância (KURATANI, 2004). Segundo Zabala (1998), cabe aos professores, ao desenvolverem sua atividade profissional, não se deixarem levar pela tradição, mas devem insistir que tudo o que fazem para melhorar a aula; como o tipo de incentivos, os materiais utilizados, a forma de preparar a aula, etc.; está contribuindo para a formação desses alunos. Krasilchick (2004) afirma que é preciso que haja uma mudança no ensino com a substituição das aulas expositivas por aquelas que estimulem a discussão de ideias e maior participação dos alunos, através da comunicação oral, escrita ou visual. Professores que mantêm a mesma metodologia acabam tornando suas aulas monótonas, ocasionando desatenção por parte dos alunos que resulta em prejuízos para a aprendizagem (NETTO, 1987).

Uma das queixas frequentes dos professores, observada no dia a dia, é com relação aos alunos, que não apresentam interesse algum em compreender e aprender o que lhes é apresentado em sala de aula. Quando os

educadores se deparam com esses alunos, aparentemente desmotivados, a tendência é pensar que os mesmos são desinteressados, que sua atenção está em outra coisa ou então que não compreendem o conteúdo trabalhado (TAPIA; FITA, 2006).

Com base em estudos, a ludicidade é definida como fundamental para o processo de desenvolvimento humano. Como o lúdico e a vivência lúdica contemplam a criança, o adolescente, o jovem, o adulto e o idoso, vários estudos científicos se fazem cada vez mais necessários para que se possa compreender sua dimensão no comportamento humano como um todo (VIANNA, 2009). A importância das atividades lúdicas para alunos adolescentes é evidente, visto que os mesmos necessitam de momentos de aprendizagem com descontração, pois embora não sejam mais crianças, um dia já foram e certamente aprenderam com esse recurso (CASTILHO; TONUS, 2008).

O papel do professor na aplicação de atividades lúdicas deve ser o de provocador da participação coletiva e desafiador do aluno na busca da resolução de problemas (CASTILHO; TONUS, 2008). Cabe aos educadores o compromisso de garantir a educação formal ao seu educando. Os professores fazem parte da história de vida do aluno e o aluno faz parte da história de vida do professor.

É por esta razão que os educadores devem criar coragem para romper o preestabelecido, formando caminhos para transformar a sociedade, garantindo desta forma maior participação possíveis. Existem várias formas de transformação e libertação, entre estas tantas se destaca a Educação Lúdica (ALMEIDA, 2003)

2.1 METODOLOGIA

A metodologia aplicada foi de estudo bibliográfica, uma pesquisa qualitativa onde se aprofundou nas citações dos autores Vygotsky, Oliveira et al. (2008). Sendo que o jogo que fornece informações relacionadas à morfologia e localização de diferentes tipos de células e suas respectivas funções para o organismo.

Outra característica valiosa desse jogo é a busca de analogias para caracterizar as células, num esforço de aproximar elementos da vida dos alunos às informações científicas.

É na busca de novas metodologias de ensino por meio do lúdico que se pode conseguir uma educação de qualidade que realmente consiga ir ao encontro dos interesses e necessidades do educando. É relevante a importância de planejamentos coerentes, olhando o educando como um ser único, repleto de expectativas e curiosidades, utilizando a ludicidade como atividade que desperte a atenção do mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do trabalho desenvolvido utilizando o jogo lúdico, é possível dizer que os jogos lúdicos deveriam ser incorporados em sala de aula nas diversas disciplinas, por ser um método de ensino-aprendizagem que auxilia a fixação da matéria proposta com eficiência e rapidez.

Visto que atualmente o método de ensino tradicional ainda é predominante, percebe-se a necessidade de os professores reformularem e inovarem a prática pedagógica apresentada aos alunos, fazendo uso de novas metodologias, como o jogo lúdico, por exemplo. Ao realizar a atividade lúdica em sala de aula foi possível observar que os participantes dedicaram-se ao desafio e apresentaram determinação para concluir o jogo.

Além disso, comprovou-se que o jogo proporcionou uma visão diferenciada para os alunos, que demonstraram facilidade em aprender o que foi proposto e grande interesse por esse método de ensino.

Conclui-se que a ludicidade só vem para a melhoria na aprendizagem dos alunos, ajudando-os a compartilhar conhecimento, desenvolvendo o senso de liderança, ensinando-os a seguir regras, mostrando a importância de respeitar os demais componentes da equipe do jogo e, enfim, auxiliando-os na assimilação do conteúdo de Biologia.

Também é possível afirmar que o jogo vai além do seu objetivo principal, pois o indivíduo aprende além das matérias didáticas propriamente ditas, aprende a viver em sociedade.

Sabendo-se da importância do elemento lúdico, assim como dos recursos audiovisuais para motivar e facilitar a aprendizagem, faz-se necessário uma reflexão da escola e dos professores de Biologia para os alunos do segundo grau sobre a utilização desses recursos, que ainda não são valorizados como instrumentos educacionais.

O que não se deve continuar admitindo, são aulas onde o professor “descarrega” informações aos alunos, não explicando o sentido e o valor daquilo que está sendo estudado, fazendo da aula uma atividade obrigatória e desestimulante, o que acaba desmotivando cada vez mais o aluno aos estudos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica. São Paulo: Loyola, 1998.
- ALMEIDA, Paulo Nunes. Educação Lúdica: prazer de estudar, técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, Loyola, 11ª ed., 2003.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de diretrizes e bases da educação: (Lei 9.394/96). Rio de Janeiro, 2006.
- CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELICIO, A. K. C. A produção de jogos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. Caderno dos Núcleos de Ensino, p.35-48, 2003.
- CASTILHO, M.A.; TONUS, L. H. O lúdico e sua importância na formação de jovens e adultos. Synergismus Scyentyfica. Revista da UTFPR. vol. 3. n. 23. Pato Branco: UTFPR, 2008.
- DELVAL, J. Aprender na vida e aprender na escola. São Paulo: Artmed Ltda., 2001.
- FORTUNA, T. R. Jogo em aula. Revista do Professor, Porto Alegre, v.19, n.75, p.15-19, jul./set. 2003.

KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Didática: o ensino e suas relações. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

KRASILCHICK, M. Prática de ensino de biologia. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

KISHIMOTO, T.M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos tradicionais Infantil: O jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes 1996.

KURATANI, S. U. O lúdico: forma prazerosa de aprender. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Curso de Pedagogia. Faculdade Afirmativo, Cuiabá, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, S. P.; SOUSA, L. S. EJA: uma educação possível. 2001. Disponível em: <http://www.cereja.org.br>. Acesso em: 29/07/2010.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S. & PASSOS, N. C. Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. 2003. Trabalho produzido no contexto de estágio pós-doutoral. Universidade Laval de Quebec. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 118, p. 89-117, mar. 2003. 39

NETTO, S. P. Psicologia da aprendizagem e do ensino. São Paulo: Pedagógica e Universitária: São Paulo: EDUSP, 1987.

PELIZZARI, A. et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975 (1936). PLAYFUL GAM

PORTO, T. M. E. Educação para a mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios. In: PENTEADO, H. D. P. (Org.). Pedagogia da comunicação: teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 1998.

POZO, Juan I. Aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de capacidades no ensino médio. In: Coll, César et.al. Psicologia da aprendizagem no Ensino Médio. Rio de Janeiro: Editora. 2003.

SCHNETZLER, R. P. Práticas de ensino nas ciências naturais: desafios atuais e contribuições de pesquisa. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.). Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. A motivação em sala de aula: o que é, como se faz? 7. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

VIANNA, J. R. Envelhecimento, memória e aprendizagem na EJA. 2009. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação-UNICAMP. Campinas, SP: [s. n.], 2009. P.9

VYGOTSKY, L. S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 2008.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**- LUDICIDADE E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL (Natália Zardini)**

LUDICIDADE E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Natália Zardini⁷

Trabalho apresentado ao Centro
Universitário Hermínio Ometto –
UNIARARAS.

Orientadora: Regiane Menezes⁸

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico, Desenvolvimento, Educação Infantil

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa abordará o tema da ludicidade e o desenvolvimento da criança na educação infantil, procurando entender quais aspectos e situações o lúdico contribui para que a criança se desenvolva de forma integral, de acordo com o que está estabelecido nas diretrizes que regem a educação brasileira.

O mundo da criança está imerso num universo de brincadeiras, é nele que ela vivencia situações que estimulam o seu desenvolvimento e possibilitam experimentos em diversos aspectos, descobrem um mundo diferente e fogem do padrão, criam novas habilidades e adquirem novos conhecimentos.

Quando pronunciamos a palavra “brincar” provavelmente a primeira ideia que vem à mente é de diversão, porém as brincadeiras não estão relacionadas somente a isso, seu objetivo vai além, como algo muito relevante que cria condições promissoras para que ocorra o desenvolvimento humano. É importante que o professor mantenha seu papel ativo não só para auxiliar na aplicação das brincadeiras, mas para se tornar mediador.

A maioria das pessoas que vivem imersas no senso comum tendem a desvalorizar a Educação Infantil, pelo fato da ludicidade marcar forte presença nessa etapa de ensino, assim criando pré-conceitos de que a criança somente

⁷ zardinin@gmail.com

⁸ regianemenezes@fho.edu.br

brinca, transformando seu conceito dessa atividade em irrelevante. Mas como pesquisas e artigos acadêmicos podem comprovar, o brincar é considerado essencial e de extrema importância para o auxílio do desenvolvimento do aluno em seus aspectos básicos, que são eles: cognitivo, motor, afetivo e social.

A proposta desse trabalho é fazer uma revisão bibliográfica de artigos, livros e pesquisas presentes nos ambientes acadêmicos que comprovem a relevância da ludicidade e a sua relação com o desenvolvimento da criança, a fim de que esse pré-conceito que designa a ação lúdica como irrelevante e isenta de seriedade possa de alguma maneira ser modificado.

OBJETIVO

Por meio dessa revisão bibliográfica pretende-se elencar que a ludicidade contribui para o desenvolvimento integral do aluno na Educação Infantil, auxilia sua inclusão no mundo social, desenvolve seu cognitivo, levanta hipóteses para resolução de problemas e conhece seus direitos e deveres como cidadãos.

REVISÃO DE LITERATURA

A metodologia empregada é revisão bibliográfica com o tema "Ludicidade e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil". Foram consultadas as teorias de autores como Kishimoto (2001), Brougère (2010), Winnicott (1971), Wajskop (1995), Emerique (2004), Vygotsky (1995) entre outros, que contribuíram com a ideia de que a brincadeira (lúdico) auxilia na vida escolar das crianças. Foram utilizados livros, artigos acadêmicos que cooperaram para a pesquisa, trazendo pontos importantes e teorias contribuintes para o tema.

As palavras-chave dos materiais utilizados para a pesquisa foram: ludicidade e o desenvolvimento da criança. Os textos estudados contribuíram com teorias que apontam os benefícios para o aluno na educação infantil, e

para modificar os pré-conceitos que as pessoas geralmente depositam na ludicidade.

A pesquisa foi realizada considerando investigações de diversas épocas, tanto do início da ludicidade na educação como também em pesquisas contemporâneas.

Para realizar a pesquisa foi utilizado o livro “Homo Ludens”, de Johan Huizinga (2000), autor clássico que corrobora com o tema proposto acreditando na ludicidade como um caminho importante para inserir e transmitir novos conhecimentos e habilidades, portanto convicto de que os jogos auxiliam no desenvolvimento.

Em sua obra, Johan Huizinga (2000) fala da importância de utilizar o jogo não somente no processo de ensino e aprendizagem, mas em vários momentos de nossas vidas, contribuindo como objeto de auxílio para aquisição de conhecimentos. Sendo assim, as brincadeiras quando são utilizadas como ferramenta de ensino, além de auxiliar no desenvolvimento físico auxilia também no aspecto cognitivo. Através do jogo o ser humano pode adquirir certa interpretação de como funciona a vida, compreender seus direitos e deveres e seu papel como cidadãos no mundo, assim como Huizinga cita em seu livro:

A vida social reveste-se de formas suprabiológicas, que lhe conferem uma dignidade superior sob a forma de jogo, e é através deste último que a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo. Não queremos com isto dizer que o jogo se transforma em cultura, e sim que em suas fases mais primitivas a cultura possui um caráter lúdico, que ela se processa segundo as formas e no ambiente do jogo. (HUIZINGA, 2000, p. 23)

Gisela Wajskop (1995) refere que os autores Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746), acreditam que a infância poderia ser modificada através da ludicidade e que o mundo das crianças deveria ser rodeado de brincadeiras e jogos que lhes possibilitassem o seu pleno desenvolvimento, contrariando uma ideia ainda predominante na época em que esses autores viveram da criança como um mini adulto, esses autores acreditam que é na infância que os desenvolvimentos essenciais acontecem e que devemos assegurar que esse desenvolvimento seja prazeroso para a

criança. Contribuições como a de Rousseau fizeram surgir um novo sentimento voltado para a valorização da infância, Wajskop (1995) cita em sua obra:

Essa valorização, baseada numa concepção idealista e protetora da criança, aparecia em propostas voltadas para a educação dos sentidos da criança, fazendo uso de brinquedos e centradas na recreação (WAJSKOP, 1995, p. 63)

Segundo Brougère (2010), a ludicidade a cada dia mais está se desenvolvendo na educação, propiciando o desenvolvimento social do ser humano e com as atividades lúdicas os alunos atingem uma aprendizagem significativa, pois aquilo que é feito com prazer e proporciona divertimento, geralmente faz todo sentido para a criança, essa aprendizagem será alicerçada para o resto de sua vida.

A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico. [...] A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca sem a qual não existe a verdadeira brincadeira. (BROUGÈRE, 2010, p. 82)

Na teoria de David Ausubel (1980), o professor deve buscar os conhecimentos prévios que os seus alunos possuem e com base nisso apresentar novos conteúdos e buscar novas descobertas e redescobertas sobre o assunto, assim valorizando a aprendizagem prazerosa e lúdica. No que diz respeito as brincadeiras, elas podem passar por modificações nas quais acrescentam-se novos desafios, ou seja, modificar ao ponto de dificultar para que o aluno desenvolva novas habilidades, não permitindo que eles realizem apenas aquilo que já se tornou fácil para eles. Essas modificações se tornam um desafio a ser enfrentado permitindo que ocorra o desenvolvimento, assim como diz Vera Barros de Oliveira:

Do ponto de vista psicológico, assumir os riscos de inovar alguma coisa faz parte do processo humano de desenvolvimento e supõe a crença, a confiança em si e no grupo, que torna suportável e até desafiador o medo do desconhecido. (OLIVEIRA, 2009, p. 22)

Geralmente as atividades que não possuem grandes auxílios para o desenvolvimento dos alunos tendem a serem classificadas como “chatas” pela criança, assim como quando as atividades são produtivas e auxiliam no desenvolvimento, normalmente são consideradas divertidas e prazerosas em comparação às outras.

A brincadeira está presente na vida do ser humano desde os seus primeiros anos de vida, quando a própria mãe a inclui no mundo da criança no momento em que brinca com o bebê, assim como diz Brougère:

A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidem dela, particularmente sua mãe. (BROUGÈRE, 2010, p.104)

Para Winnicott (1971), as brincadeiras realizadas no contexto escolar devem dispor de uma intencionalidade, ou seja, quando os professores propuserem alguma brincadeira, essa deverá estar com os objetivos traçados, mas a atividade deve desenvolver-se de maneira espontânea pela criança, cabe ao professor apenas auxiliar, assim como diz Winnicott: “Esse brincar tem que ser espontâneo, e não submisso ou aquiescente.” (WINNICOTT, 1971, p. 76).

Quando falamos de ludicidade estamos falando também de liberdade de escolha da criança, algo que seja praticado voluntariamente e não obrigatório, a criança deve ter autonomia para escolher o que deseja. Apesar de o lúdico possuir um caráter de liberdade, o educador deve tomar cuidado para que o seu planejamento não seja um fator limitante para essa liberdade de escolha do aluno. A ludicidade pressupõe atividades de caráter livre, para que uma brincadeira seja considerada lúdica ela deve ser de escolha da criança participar ou não dela.

Segundo Coll (1992), Jean Piaget (1896-1980) acreditando na sua teoria do desenvolvimento cognitivo durante o estágio pré-operatório (2 à 7 anos), as crianças desenvolvem memória e imaginação e são capazes de entender as coisas simbolicamente e a ideia de passado e futuro. Quando a criança brinca

livremente, geralmente ela imita a rotina dos adultos que as cercam, como falas e atitudes, assim criam-se situações através da sua imaginação nas quais elas assumem um personagem adulto, reproduzindo modelos sociais. O faz de conta engloba situações reais que ocorrem no seu dia a dia e com isso valoriza e estimula a troca de culturas, sai da sua esfera interior para esfera exterior.

O lúdico é a interação entre aluno e professor, essa interação pode ser reconhecida como um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, assim como OLIVEIRA (1995) fala que para Vygotsky a interação é importante no desenvolvimento cognitivo do aluno esse desenvolvimento ocorre pela interação social; de sua interação com outros indivíduos e com o meio.

O lúdico também está relacionado à curiosidade, ao prazer, ao desejo de descoberta, quando o ser humano quer descobrir algo sai em busca de respostas e com isso desenvolve seu cognitivo/intelectual, a respeito disso Emerique nos diz:

... penso que o próprio processo de aprendizagem pode ser visto como uma grande brincadeira de esconde-esconde ou de caça ao tesouro: tanto uma criança pré-escolar brincando num tanque de areia quanto um cientista pesquisando no laboratório de uma universidade estão lidando com a curiosidade, com o desejo da descoberta, com a superação do não saber, com a busca do novo, que sustentam a construção de novos saberes. (EMERIQUE, 2004, p. 4)

Para a criança o brincar é uma experiência e cada brincadeira é única, ela pode ser a mesma, mas a cada vez que a criança brinca desenvolverá habilidades diferentes ou essas habilidades serão modificadas positivamente, num constante processo de evolução.

A ludicidade tem grande importância na rotina da criança, não somente para proporcionar prazer a ela, mas também por necessidade. O brincar além de desenvolver o seu cognitivo também desenvolve seu lado cultural que é um importante aspecto que auxiliará na sua integração no meio social, o seu amadurecimento e autoconhecimento.

Os professores ou pessoas responsáveis devem estar presentes quando uma criança está brincando, evitando deixá-las sozinhas, porém o responsável não precisa participar da brincadeira. O adulto não pode entrar na brincadeira da criança sem que ele seja convidado, pois fazendo isso ele estaria

metamorfoseando a privacidade e autonomia que a criança presencia plenamente nesse momento, essa teoria está relacionada a Winnicott que diz:

Quando o organizador tem de se envolver, numa posição de administrador, ocorre então a implicação de que a criança ou crianças são incapazes de brincar no sentido criativo que pretendo expressar nessa comunicação. (WINNICOTT, 1971, p. 75)

A ludicidade é uma ferramenta pedagógico e quando o professor utiliza a criança cria hipóteses de resolução de problemas, dessa maneira consegue desenvolver seu cognitivo, aprendendo e vivenciando novas experiências, além disso, pode-se expandir seu mundo e explorar lugares diversificados, brincar com pessoas diferentes e conhecer culturas diferentes, vivenciar diversificadas sensações, sentimentos e conhecimentos, assim como está posto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

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)

Por meio das atividades lúdicas é possível que o aluno compartilhe experiências, vivencie novas situações e conseqüentemente supere desafios, além de expressarem seus sentimentos, aprendem a respeitar regras e a colocar-se no lugar do próximo. Segundo Froebel a brincadeira é algo que possui muita seriedade e traz o bem estar para a vida do ser humano. Assim como Kishimoto cita em seu livro:

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo [...] Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo [...] O brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (FROEBEL, 1912, apud KISHIMOTO, 2001, p.55)

Além dos desafios necessários para que ocorra o desenvolvimento, é essencial que a interação com o outro faça parte desse processo, expandindo a inteligência humana, propiciando trocas de diferentes ideias, culturas e experiências. Oliveira (1995) em seu livro nos fala que Vygotsky a partir da sua teoria histórico-cultural acredita que o ser humano se desenvolve através da

interação com o outro e é a partir dessa interação que adquirimos conhecimento e valores culturais, éticos e morais.

Segundo o autor o desenvolvimento e a aprendizagem se relacionam, sendo assim se não há aprendizagem não há desenvolvimento, o aprendizado é algo indispensável para o desenvolvimento humano.

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. (...) o conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social.(OLIVEIRA, 1995, p. 57).

Por meio das brincadeiras os professores podem avaliar o desenvolvimento do seu aluno, mas vale lembrar que cada aluno tem seu próprio tempo para se desenvolver o que para um aluno pode ser fácil de fazer, para outro pode ser difícil, por isso, é importante que o professor tenha o registro de desenvolvimento separado de cada aluno, o RCNEI diz que:

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. (BRASIL, 1998, p. 28)

O objetivo dos jogos e brincadeiras não é avaliar o resultado final se a criança venceu no jogo ou não, mas sim todo o processo em si, as experiências e as habilidades que foram desenvolvidas durante a atividade.

O educador deve utilizar essa ferramenta pedagógico, colocando a ludicidade como essencial para o processo de ensino aprendizagem, pois assim trabalha-se com a realidade das crianças, por meio do lúdico o professor que é mediador estará estimulando a socialização e o desenvolvimento integral do aluno.

Jogos e brincadeiras são essenciais na vida da criança, porém nem todas elas têm a oportunidade de vivenciar com tanta intensidade esse prazer de

brincar no seu dia a dia e os professores acabam não abrindo espaço para a ludicidade tanto quanto poderiam e deveriam em suas aulas, um dos fatores ao qual podemos atribuir essa ausência do lúdico é a necessidade de cumprimento de um currículo engessado que acaba limitando o tempo para aprofundar-se na ludicidade, fazendo com que o professor opte, muitas vezes, por atividades mais padronizadas não lúdicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alicerçados nessa pesquisa bibliográfica, podemos arrematar que o lúdico inserido como ferramenta de ensino e aprendizagem na educação infantil é valioso, já que além de assessorar a criança a se integrar no mundo exterior, ela aprende através da interação com o outro, desenvolve habilidades motoras e cognitivas abarcando um leque de novas ideias, atitudes e pontos de vista. Isso tudo é agregado no seu interior e é assim que ela vai edificando sua personalidade, conhecimentos e habilidades.

O jogo também é algo importante a ser utilizado como ferramenta de ensino por se tratar de uma maneira eficaz de fazer com que a criança aprenda, e essa aprendizagem se torna irremovível e significativa na vida do aluno.

Não basta apenas lançar mão de qualquer brincadeira aleatória, as brincadeiras devem englobar uma intencionalidade, direcionada à quais habilidades e aprendizagens que o professor deseja desenvolver; além das brincadeiras de livre escolha que também são relevantes para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Essas reflexões são importantes considerando que nos dias atuais, assim como temos muitas pessoas que acreditam no lúdico como ferramenta relevante de aprendizagem, ainda existem muitos estereótipos de que o lúdico é favorável apenas para proporcionar diversão ao aluno.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. Psicologia educacional. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COLL, C. As contribuições da Psicologia para a Educação: Teoria Genética e Aprendizagem Escolar. In LEITE, L.B. (Org) Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Editora Cortez, 1992. p. 164-197.

EMERIQUE, P. S. Aprender e ensinar por meio lúdico. In: SCHWARTZ, Gisele Maria (Org). Dinâmica lúdica, novos olhares. São Paulo: Manole, 2004.

HUIZINGA, J. Homo ludens. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.a, 2000. 162 p. Disponível em: <http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf>. Acesso em: 03 out. 2017.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, V. B. de. O BRINCAR E A CRIANÇA: DO NASCIMENTO AOS SEIS ANOS. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. 184 p. (978-85-326-2313-3).

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

WINNICOTT, D. W. (1971/1975). O brincar e a realidade. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago.

**- O ESTÍMULO NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO PRIMEIRO ANO, NA
VISÃO DA GESTÃO ESCOLAR (Aline Rocha Pereira)**

O ESTÍMULO NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO PRIMEIRO ANO, NA VISÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Aline Rocha Pereira⁹

Resumo.

Este artigo apresenta uma análise das dificuldades de aprendizagem de alunos do primeiro ano. O estudo se pautou na abordagem qualitativa da realização das atividades, através da observação feita junto a equipe gestora. Durante a pesquisa constatamos que as principais dificuldades que os educandos apresentam é a baixa autoestima, devido à falta de participação dos pais na vida escolar de seus filhos. Sendo assim, o estudo confirmou que o estímulo afetivo da família é um fator importante na vida escolar da criança e favorece a aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Aprendizagem. Estímulo. Família.

Abstract

This article presents an analysis of the learning difficulties of first year students. The study was based on a qualitative approach of carrying out activities through the observation made with the management team. During the research found that the main difficulties is that the students have low self - esteem, due to lack of parental involvement in school life of their children. Thus, the study confirmed that the stimulus affective family is an important factor in child's school life and promotes student learning.

Keywords: Learning. Encouragement. Family.

I. INTRODUÇÃO

De acordo com Menin (2002), o ambiente escolar deve ser de afeto e não intolerância, ou seja, se quisermos educar para a autonomia, não é possível obtê-la sem o respeito. Em outras palavras, se queremos formar pessoas capazes de refletir sobre os valores existentes, fazer opções por valores que tornem a vida social mais justa e feliz para a maioria das pessoas, assim como a formação de pessoas críticas é preciso que na escola sejam

⁹ Pós-graduanda do curso de Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar pela SOCIESC/SC. E-mail: aline.pacis@gmail.com

proporcionadas situações em que essas escolhas, reflexões e críticas sejam solicitadas e possíveis de serem realizadas.

Isso exige que se tenha como enfoque principal não "transmitir conhecimentos" às crianças, mas socializá-las e humanizá-las adequadamente, objetivando sempre uma sociedade formada por pessoas mais responsáveis e equilibradas, com comportamentos saudáveis, agindo com cidadania. Ainda, segundo a autora, se a escola não se comprometer formalmente com a tarefa de formar cidadãos autônomos, ainda que busque ensinar todos os ramos da ciência, não estará comprometida com suas bases. (MENIN, 2002)

Dessa forma, a escola é concebida como um elemento que deve zelar pela construção do respeito a si mesmo, ao outro e a vida, compreendendo que ensinar é desenvolver o ser humano em sua totalidade, não impondo limites em sua aprendizagem. A escola deve desta forma, proporcionar aos estudantes experiências novas e criativas de aprendizagem baseadas em uma aprendizagem completa, proporcionando maior interação com o meio e fazendo com que todos se sintam valorizados. A escola é um espaço social de construção dos significados éticos. De acordo com esta concepção, a prática educativa deve atender as necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade nacional enfatizando a importância e a urgência de uma educação voltada para as questões sociais, as quais, por sua vez, devem estar permeando os conteúdos e os objetivos do processo educativo, por intermédio da inter-relação entre os conteúdos e as questões da vida real. Nesse sentido um dos objetivos da Educação...

(...) deve ser o de compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civil e social, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (BRASIL, 1996).

2. AFETIVIDADE ENQUANTO ESTÍMULO PARA A APRENDIZAGEM ESCOLAR

Recentemente há grande interesse no afeto e sua influência no processo de aprendizagem. Piaget em 1954 afirma que a afetividade não modifica a

estrutura no funcionamento da inteligência, mas é “a energia que impulsiona a ação de aprender”.

A ação, qualquer que seja, precisa de organismos fornecidos pela inteligência para alcançar um objetivo, uma meta, mas é necessário o desejo, ou seja, algo que mobiliza o sujeito em direção a este objetivo e isso corresponde à afetividade (DELL'AGLI E BRENELLI, 2006).

A afetividade não modifica o funcionamento da inteligência, mas, poderá acelerar ou retardar o desenvolvimento dos indivíduos, podendo até interferir em sua inteligência, estruturalmente falando-se (ANDRADE, 2007).

Martinelli (2006) afirma que, o que se observa com mais frequência é o fato de que o aluno admirado ou valorizado pela escola tem suas características valorizadas, cada vez mais acentuadas e, conseqüentemente, demonstra-as com mais frequência (ANDRADE, 2007).

De acordo com Oliveira (2003), “o desenvolvimento de uma criança é o resultado da interação de seu corpo com os objetos de seu meio, com as pessoas com quem convive e com o mundo onde estabelece ligações afetivas e emocionais”.

2.1 A relevância da afetividade familiar na educação da criança

Na escola, crianças advindas de famílias que não participam da sua educação, ou seja, de familiares que alegam não ter tempo para participar da vida escolar o filho, podem apresentar problemas na aprendizagem.

Nesta situação, a responsabilidade que deveria estar dividida entre a escola e a família, acaba ficando totalmente a cargo da escola. Como resultado dessa situação, encontramos crianças que mesmo não tendo nenhum problema de ordem clínica, encontram-se com muitas dificuldades para aprender, com baixa autoestima, não confiando em si própria. A educação é tarefa de todos, ou seja, governo, família, sociedade e é necessária a presença da família atuante na escola, participando e acompanhando seus progressos e resultados.

A relação que os pais estabelecem com seus filhos é de extrema importância na construção da autoestima, representação da avaliação afetiva que a pessoa tem de suas características em um determinado momento (Miras,

2004). A criança com auto-estima baixa ou negativa terá maior dificuldade em estabelecer relações com seus pares. Pais que não levam em consideração as possíveis dificuldades apresentadas por seus filhos ou dificultam a relação da criança com a realidade não o prepara para aprender a lidar com suas próprias frustrações (ANDRADE, 2007). Nos estudos realizados por Wens-Gross e Siperstein em 1997, enfatizou-se a importância da família no desenvolvimento da aprendizagem. Esta pesquisa investigou crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, estabelecendo comparações com a rede de interações sociais, suporte social, amizades e ajustamento e constataram que crianças com problemas de aprendizagem procuram menos sua família, bem como seus pares para obter suporte na solução de problemas. Em 1979, segundo Andrade (2007), a pesquisa de Watts com crianças deficientes indicou que os problemas de aprendizagem podem estar relacionados a problemas afetivos, destacando assim a importância de um bom ambiente familiar e de uma boa relação escola – aluno.

“A criança traz para o ambiente escolar toda a carga afetiva de seu desenvolvimento com seus familiares, os problemas emocionais surgirão nos contatos que se estabelecerá e, as crianças que tenham desenvolvido a inteligência emocional saberão lidar com as frustrações que este ambiente e suas relações lhes proporcionarão. Cabe ao professor e aos profissionais envolvidos nesta relação propiciar um ambiente acolhedor e de compreensão para que as crianças possam desenvolver suas potencialidades amplamente” (ANDRADE, 2007).

Nesse momento torna-se fundamental a intervenção da gestão escolar.

“A gestão escolar tem na relação escola e família, na busca de formas de interação mais efetivas entre elas, um importante instrumento de inovação educacional, desde que utilizado numa perspectiva democrática. Esta relação, entretanto, pode ser analisada sob múltiplas visões” (GENTILINI, 2001).

A partir do contato com a equipe gestora da escola, para a realização deste trabalho, percebemos que a falta de estímulo e dedicação dos pais pode provocar nas crianças um estado de desmotivação e falta de interesse, impedindo o seu desenvolvimento e participação, tendo como consequência o atraso em relação à classe.

De acordo com Godoy (1999), a escola constitui-se no *lócus* inicial de construção da sociedade e da cidadania; devendo incentivar a participação de

todos os que estão envolvidos em sua construção permanente, visando à aprendizagem e o exercício da democracia, visando a transformação social e a superação das desigualdades e favorecendo, principalmente, a formação da cidadania. As instituições família e escola constituem-se em ambientes necessários para a vida da criança, podendo buscar melhores condições de comunicação e de entendimento na interação entre si, como forma de contribuição e de co-responsabilidade pelo desenvolvimento social do aluno e da gestão escolar (Gentilini, 2001).

A partir deste pensamento, nosso trabalho visa tentar reparar a falta da família, no que se refere a estímulos e afetividade na aprendizagem da criança, possibilitando que esta sinta-se capaz e motivada a aprender mediante às seus próprios esforços, afinal, esse papel seria inicialmente da família e é muito importante no cenário educacional. Família e escola deveriam ser ponto de apoio e sustentação ao ser humano, sendo marcos de referência existencial. Quanto melhor a parceria entre ambas, mais positivos e significativos seriam os resultados na formação do cidadão.

2.2 O problema de pesquisa e os objetivos do trabalho

Este trabalho trata da questão do estímulo e afetividade como sendo ações fundamentais na aprendizagem do aluno do primeiro ano do ensino fundamental para desenvolver raciocínio e saberes próprios desta fase, sem os quais ele pode sentir-se desmotivado e incapaz de aprender através de seus próprios esforços, para isto miramos as ações da equipe gestora da escola, partindo do pressuposto de que esta trabalha para propiciar alternativas para a integração, socialização e troca de saberes com o ambiente familiar do educando. Pois, segundo Masiero (2009), além de a família contribuir para a construção de um sujeito mais humano, a escola também tem importante participação nesta formação. Cabe a gestão educacional, promover formas de solucionar problemas afetivos na escola, especialmente entre professor e aluno. O professor deve estar preparado para enfrentar situações variadas de expressão sentimental, o que é natural ocorrer, especialmente nos primeiros anos escolares. Para que a equipe docente esteja preparada para enfrentar tais questões, a gestão escolar deve proporcionar a aquisição de habilidades e

técnicas através de aperfeiçoamento e troca de saberes, conhecimentos e experiências. Deve estar aberta a novas formas de ensino aprendizagem, atualizando e modificando o currículo escolar conforme seus interesses e objetivo. Também deve rever as relações entre equipe de trabalho. Um ambiente que favoreça a troca de experiências, e estimule a boa convivência, fortalece o trabalho e o resultado é visível.

Desta forma, ainda segundo a autora supramencionada, quando a família participa do trabalho escolar e acompanha o dia a dia da criança, principalmente nas séries iniciais, fornece uma base sólida para a formação afetiva e cognitiva do educando. Este se sente mais seguro e consciente do mundo a sua volta.

Porém como a participação familiar na escola estudada não faz parte da realidade de todos os alunos, nossa ação será mirada para estes, através da proposta da equipe gestora no que se refere ao estímulo e afetividade, que deveriam acontecer inicialmente por parte da família, atuaremos como se espera que ela deveria atuar no estímulo da aprendizagem da criança, não queremos tirar a responsabilidade da escola de atuar na afetividade da criança, mas queremos reforçar ainda mais na escola aquilo que eles não recebem em casa caminhando desta forma para a autonomia dos mesmos.

Na busca deste resultado, objetivamos ainda:

Possibilitar que as crianças consigam chegar a diferentes raciocínios, variando o seu repertório de conhecimentos por si mesmas;

Perder o medo de expressar suas opiniões;

Possibilitar que a crianças sintam na escola um ambiente de desafio e confiança, que atenda suas necessidades.

Pretendemos a partir destes objetivos, auxiliar estas crianças a resolverem atividades escolares através de estímulos e afetividade.

3. O REFERENCIAL TEÓRICO

Para a realização deste trabalho nos baseamos nas ideias apresentadas por diversos autores, dentre os quais Piaget e Vygotsky no que se refere à

relação entre afetividade e aprendizagem. A partir do estudo de tais autores, pudemos constatar que a educação exige diversificadas formas de atuação para contribuir com o desenvolvimento das habilidades dos educandos, devendo prever o desenvolvimento racional, afetivo, emocional, social, intelectual e físico. Neste trabalho o que mais nos norteiam são os desenvolvimentos racional (realização das atividades) e afetivo (estímulo, ação e autonomia), sobre isso La Taille, apud Piaget (1992), nos esclarece que:

(...) de fato, o dualismo afetivo/ razão é fácil de ser compreendido quando dois termos são complementares: a afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos sentimentos variados, e obter êxitos nas ações.

A afetividade, assim como a razão, não nasce pronta nem permanece imutável. Ambas evoluem ao longo do desenvolvimento da pessoa, são construídas e se modificam de um período a outro, pois, à medida que o indivíduo se desenvolve, as necessidades afetivas se tornam cognitivas. Assim é preciso atuar positivamente na vida da criança: discutir positivamente com ela, levantar desafios estimuladores e deixar que ela faça parte do mundo. Oliveira, apud Vygotsky (1992) afirma que “o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção”.

4. METODOLOGIA

Através de entrevista com a direção da escola, soubemos que alguns alunos passavam por sérias dificuldades em assimilar o conteúdo trabalhado, e em consequência disso sofriam defasagem em relação ao restante da sala. Ao passarmos a ter contato com tais alunos e conversar com a equipe pedagógica da escola, constatamos que o problema não era de ordem clínica, mas sim de falta de estímulos e apoio por parte da família, que transfere toda educação do filho para a escola. Optamos então por aplicar projetos elaborados junto à equipe gestora com estes alunos.

O trabalho foi aplicado em uma sala de aula do primeiro ano da escola, com seis alunos da mesma, a seleção foi feita junto a equipe gestora: selecionou-se a sala onde havia maior quantidade de alunos com dificuldades de aprendizagem sem serem de ordem clínica, dentre os quais, a professora selecionou, dentre seus 18 alunos três cujos pais não participavam da vida da escola ou da vida escolar do filho e apresentavam quadros de baixa auto – estima este como sendo grupo experimental e mais três alunos com as mesmas condições como sendo o grupo controle, estes também realizaram as atividades mas com toda a classe de maneira coletiva.

4.1 O contato com a escola

O primeiro contato foi com a equipe gestora da escola, para a qual expusemos a ideia do trabalho, a equipe afirmou ter o desejo de trabalhar com essas crianças, a partir de então iniciamos as atividades que duraram cerca de dois meses, passando do contato inicial com a equipe, com a professora da sala, com a sala em geral por meio de observação da realização das atividades propostas pela professora até a aplicação do trabalho. Fomos apresentados a sala como estagiárias que iriam aprender com a professora.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES

As atividades realizadas foram elaboradas junto diretora da escola, pois, esta já apresentou algumas ideias e grande interesse em posteriormente aplicar esta atividade em outras classes, adaptando para cada ano escolar.

QUADRO 1: Elementos identificadores das atividades.

ATIVIDADE	CONTEÚDO	OBJETIVO
Palavras, desenhos, símbolos e cores	Estudos de palavra junto com cores e imagens (logotipos)	Entender o que são logotipos; Relacionar cores aos logotipos; Verificar se os logotipos se referem ao mesmo desenho ou não

No mundo do faz de conta	Contos infantis	Diferenciar realidade de fantasia
O que você faz durante a semana?	Reconhecimento da unidade padrão de medida do tempo; calendário	Utilizar e identificar as unidades de medida de tempo
Jogo	Jogo de cartas	Possibilitar a relação entre as diferentes figuras e seus respectivos nomes

Fonte: Arquivo pessoal.

5.1 Transcrição e análise das atividades

Atividade 01: Palavras, desenhos, símbolos e cores.

A atividade consistia, em pesquisar em jornais e revistas os logotipos pedidos:

Logotipo onde encontra-se somente o nome da marca;

Logotipo onde aparece tanto o nome quanto uma figura que não relacionamos com o produto;

Logotipo onde aparece tanto o nome quanto uma figura que relacionamos com o produto.

Durante a pesquisa as crianças identificavam de imediato o que era logotipo, pois, a direção já havia entregue para a professora material para estudo prévio dos alunos. Notamos no grupo experimental que só o fato de estarmos junto eles se entusiasmaram em realizar a atividade. Tanto que eles foram os primeiros a terminá-la e ainda aos estimulados ajudaram crianças do grupo controle que, de acordo com a professora, as vezes não terminam as atividades.

Análise da atividade

Pudemos sentir que a participação dos alunos do grupo experimental foi muito satisfatória. Ao realizarem a atividade, tais crianças apresentaram necessidade constante de que confirmássemos se o que estavam fazendo era certo ou errado, demonstrando com isso grande insegurança. Apesar disso, eles realizaram a atividade com êxito, e pareciam sentir orgulho de si mesmos

por terem conseguido realizar uma atividade no mesmo tempo e, em alguns casos, mais rápido que o restante da turma.

Atividade 02: No mundo do faz de conta

Neste dia iniciamos a atividade com música, deixamos que eles cantassem e depois contamos uma história, um conto infantil. Após a leitura, perguntamos aos alunos do grupo controle se aquele texto lhes era familiar, o aluno A respondeu: “Parece com a história da bela adormecida, mas tem “coisa” diferente”.

Perguntamos aos alunos do grupo controle se concordavam, e por que, responderam que sim com a cabeça, mas não quiseram falar.

Outro aluno da sala respondeu: “Ah! A bruxa não morreu nessa história e ela ainda tem que fazer um remédio para a Bela Adormecida dormir”.

Após a leitura e interpretação oral os alunos passaram para as atividades de interpretação propostas pelo livro nas quais puderam exercitar a escrita através do estudo o vocabulário o contexto, ortografia e organização lógica do texto chamado “Guga e a Princesa”, texto que mescla realidade e fantasia. O texto tem como pano de fundo a história da Bela Adormecida.

A princesa do texto tem um encontro com uma menina brasileira.

Análise da Atividade

Ao analisarmos o comportamento dos alunos do grupo experimental diante das atividades propostas, notamos que ao fazerem comentário sobre o texto foram direto ao objetivo proposto, já que de imediato diferenciaram a realidade da fantasia, porém, nas atividades escritas apresentaram uma certa dificuldade em identificar algumas palavras, fato que pode ser normal por tratar-se de alunos de primeiro ano do ensino fundamental.

Atividade 03: O que você faz durante a semana?

Para esta atividade preparamos previamente diversos calendários marcando datas significativas para o grupo, a partir analisamos e constatamos que os alunos já tinham noção de contagem de tempo.

A atividade proposta foi a construção por parte dos alunos de um calendário do mês, para isso foram integradas atividades de leitura e escrita.

Os dois grupos realizaram a parte relativa a contagem de maneira autônoma, mas como era de se esperar tiveram um pouco de dificuldade na

parte de interpretação, o grupo experimental ao se depararem com a dificuldade logo nos procurou, á o grupo controle, se quer procurou a professora da classe.

Análise da Atividade

O grupo controle apresentou ações autônomas na realização da atividade em ambas as partes pois, na primeira a realizou de imediato junto com toda a sala, e na segunda ao menor sinal de dúvida já nos procurou para saná-las e resolver a atividade.

Atividade 04: Jogo

Em envelopes colocamos por fora uma figura e dentro o nome da mesma. Jogando em duplas o primeiro deve mostrar a figura do seu envelope ao seu colega, que por sua vez deve escrever a letra inicial do nome da figura, depois de escrita a letra, o colega deve mostrar o nome que estava dentro do seu envelope para conferir a letra inicial, se ele acertar ganha ponto, se não, o ponto é do adversário. A cada rodada os participantes trocam de duplas e de envelopes até realizaram a atividade com toda classe.

Análise da atividade.

A realização da atividade foi muito descontraída, foi uma disputa equilibrada entre os grupos, todos queriam ganhar pontos, e para isso acertar o nome da figura, a questão dos pontos foi um estímulo para as crianças que a cada ponto ganho era como se a autoestima se elevava, pelo contrário do que imaginávamos, quando não acertavam riam e torciam pelo acerto de um amigo da sala. Placar final: Grupo Controle 16 acertos e Grupo Experimental: 22 acertos. Vale salientar que estávamos o tempo todo ao lado do grupo experimental incentivando-os.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enxergar a educação como uma prática social, no sentido primo do termo, traz particular importância num contexto que toma consciência da necessidade de integração família atuante e instituição de ensino. As instituições escola e família são frutos da sociedade que, por meio delas,

educa, socializa e civiliza os cidadãos em prol de seu desenvolvimento. Como construtoras da sociedade, tanto a escola como a família, são instituições educativas e precisam agir como tal.

A família não deve simplesmente levar a criança para a escola e esperar o produto finalizado no final do dia, ela é parte fundamental na educação escolar da criança, participando das atividades propostas pela escola junto a ela, estimulando sua realização, mostrando para ela que é capaz de fazer muitas coisas.

Nesse trabalho discutimos a importância do estímulo afetivo para o aluno em período escolar, especificamente do primeiro ano do ensino fundamental. Infelizmente pesquisas comprovam que o insucesso da criança na escola é causado, em grande parte dos casos, pela falta dessa família atuante na aprendizagem da criança, sem a qual ele pode se sentir sozinho, com medo e incapaz. Ao realizarmos as atividades pudemos alcançar nossas expectativas, quando notamos que o objetivo havia sido comprovado: o estímulo afetivo favorece a aprendizagem.

Durante o período de trabalho junto aos alunos, constatamos que quanto mais próximos de nós, maior a qualidade e confiança na realização das atividades.

O que ficou claro foi que os alunos não apresentavam baixo rendimento devido a problemas clínicos, mas sim por se sentirem esquecidos e desvalorizados.

Assim, para que os alunos tenham êxito em suas ações, é necessário que sejam valorizados mesmo em pequenos atos. Essa é uma forma de satisfazer suas necessidades e mantê-los constantemente em busca de novos desafios. Para isso, a gestão da escola deve estar atenta, auxiliar os professores na realização de ações que valorizem o aluno e o guiem no caminho da verdadeira autonomia.

7. REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. S. A influência da afetividade na aprendizagem. Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia Clínica junto à Unievangélica Centro Universitário. Disponível em <http://www.arteterapiadf.com.br/textos/monografia_completa.pdf>. Acesso em 02 Mar 2011.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

DELL'AGLI, B.; BRENELLI, R. A afetividade no jogo de regras. In: Sisto, F.; Martinelli, S. Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. 1.ed. São Paulo: Vetor, 2006. p.32.

GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILINI, J. A. Gestão educacional na transição para o século XXI: algumas (pretensiosas) reflexões. In: Cadernos de Educação. Laboratório Editorial da FCL. Araraquara, v. 2, jul./dez. 2001, p. 115-125.

GODOY, A. C. de S. Gestão escolar e prática reflexiva. In: BELOTTO, A. A. M.; RIVERO, C. M. da L; GONSALVES, E. P. (Org.). Interfaces da gestão escolar. Campinas: Alínea, 1999.

LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

MASIERO, A. A Afetividade nas Relações Escolares. Publicado 20/01/2009. Disponível em: < <http://www.webartigos.com>>. Acesso em 02 Mar 2011.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 28, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022002000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 Fev 2011. doi: 10.1590/S151797022002000100006.

OLIVEIRA, G. A Transmissão dos Sinais Emocionais Pelas Crianças. In: Sisto, F.; Martinelli, S. Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2006. p. 78-80.

**- O PAPEL DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS
COM AUTISMO (Ana Paula Rosa da Silva; Jéssica Marciella Almeida
Rodrigues)**

O PAPEL DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO

Ana Paula Rosa da Silva

Jéssica Marciella Almeida Rodrigues

RESUMO

O presente trabalho tem como temática O Papel do Pedagogo no Processo de Inclusão de Alunos com Autismo. Quando falamos sobre a inclusão escolar dos alunos, destacamos o papel do professor, visto que ele é o mediador responsável pela aprendizagem das crianças. A ludicidade é uma ferramenta eficaz de aprendizagem primordial para a formação do indivíduo. O trabalho busca identificar as principais dificuldades do professor no processo de integração e reconhecer quais as medidas necessárias para garantir a inclusão da criança com TEA. A metodologia utilizada foi qualitativa, que visa analisar e interpretar o comportamento humano. Para o referente trabalho, utilizamos pesquisas bibliográficas tais como: livros, artigos, revistas e sites. Foi possível concluir que ainda há vários processos inclusivos que precisam ser adaptados pelos professores, porque não estão capacitados e sentem-se despreparados para receber crianças com tal desenvolvimento atípico. Portanto, notou-se que é importante inserir brincadeiras e jogos que favoreçam a inclusão.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Desafio. Professor.

ABSTRACT

The present work has as its theme The Role of the Pedagogue in the Inclusion Process of Students with Autism. When we talk about school inclusion of students, we highlight the role of the teacher, since he/she is the mediator responsible for the children's learning. Playfulness is an effective learning tool that is essential for the formation of the individual. This paper seeks to identify the main difficulties of the teacher in the integration process and recognize which measures are necessary to ensure the inclusion of children with ASD. The methodology used was qualitative, which aims to analyze and interpret human behavior, for this work we used bibliographic research such as books, articles, magazines and websites. It was possible to conclude that there are still several inclusive processes that need to be adapted by teachers, because they are not trained and feel unprepared to receive children with such atypical development. Therefore, it was noted that it is important to insert games and games that favor inclusion.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder. Inclusion. Challenge. Teacher.

INTRODUÇÃO

A inclusão social de pessoas com necessidades especiais, em particular aquelas com deficiência autista, está cada vez mais presente no ambiente escolar. O objetivo da inclusão é inserir todas as crianças, independentemente do seu grau de comprometimento cognitivo e social, visando à igualdade e ajudando o indivíduo a construir sua própria identidade. Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam atrasos no desenvolvimento, especialmente nas áreas cognitivas, como linguagem, interação social, contato visual, gestos, expressão facial e comportamentos estereotipados (HULLER,2019). Portanto, é necessário intervir precocemente nos sintomas e fornecer tratamento por meio de uma equipe multidisciplinar.

Para garantir uma inclusão de qualidade dos alunos autistas nas escolas, é essencial que a educação inclusiva seja implementada em escolas regulares, evitando o isolamento social e permitindo a aquisição de novas habilidades. É crucial que o ambiente escolar esteja preparado para receber essas crianças, pois as dificuldades enfrentadas são uma realidade em suas vidas. Os desafios enfrentados no último ano, como resultado da pandemia e da transição para o ensino remoto, destacaram a importância de proporcionar uma educação sem distinções, além de garantir um trabalho educacional adaptado para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Uma conquista do ano de 2020 foi a inclusão do autismo no censo brasileiro, graças à união da comunidade e à iniciativa de pessoas com apelo popular, como o apresentador de TV Marcos Mion, que tem um filho com transtorno do espectro autista. Isso demonstra que a união da comunidade e da sociedade é necessária para melhorar os serviços públicos e obter mais direitos.

Sob uma perspectiva atual, o objetivo é avaliar e analisar a educação inclusiva a fim de proporcionar um material que contribua para melhorias na socialização das pessoas autistas, ao inseri-las em salas de aula que já adotam orientações e empatia, desenvolvendo em todos os alunos e na comunidade escolar a capacidade de olhar para o outro. Espera-se que isso resulte em adultos mais empáticos. Todos têm oportunidades de aprender, e a família, escola e sociedade precisam estar envolvidas nesse processo. "O

conhecimento é construído pelo sujeito em interação com o meio social em que vive, desenvolvendo, ao mesmo tempo, sua inteligência" (VYGOTSKY).

A justificativa desta pesquisa baseia-se no fato de que, desde os tempos pré-históricos, os seres humanos se unem para alcançar uma melhor perspectiva de sobrevivência. Nos dias de hoje, esse conceito permanece, onde diversos indivíduos com identidades próprias formam uma sociedade cujo objetivo principal é o bem comum de todos. Cada indivíduo possui especificidades que a sociedade pontua como pontos positivos ou negativos. No caso do autismo, o indivíduo apresenta algumas alterações no processo de comunicação, incluindo bloqueios na fala e na expressão de sentimentos e ideias. O ambiente escolar foi criado para preparar todos os cidadãos para a sociedade, e, nesse contexto, os profissionais da educação devem utilizar processos educacionais que visem ao bem comum, incluindo aqueles com maior dificuldade de integração.

O problema deste trabalho baseia-se nos desafios que os profissionais da educação ainda enfrentam para identificar e reconhecer as características de uma pessoa autista. Isso ocorre devido às dificuldades relacionadas à formação inicial, que não proporciona ao professor um conhecimento adequado sobre o assunto. O professor desempenha um papel fundamental nesse processo inclusivo, sendo responsável pelo primeiro contato da criança na sala de aula e pela sua inclusão nas atividades junto com os demais alunos. Portanto, é necessário desenvolver metodologias de aprendizagem que permitam ao aluno se comunicar e se desenvolver. As crianças autistas têm dificuldade em acompanhar a dinâmica social, e o profissional da educação, juntamente com a escola, deve proporcionar um ensino inclusivo e diferenciado visando a independência escolar do indivíduo autista.

Este trabalho tem como objetivo geral conhecer a história do autismo e o papel do pedagogo no processo de inclusão. Os objetivos específicos baseiam-se em identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de integração, reconhecer as medidas necessárias para garantir a inclusão de crianças com TEA na escola e identificar ações que podem ser incorporadas aos currículos funcionais.

Partindo das hipóteses de que o desenvolvimento por meio de terapias individuais e coletivas para o TEA pode estimular os aspectos cognitivos e motores, e que a inserção de atividades lúdicas construtivas por meio da imaginação no planejamento pedagógico também contribui para a aprendizagem.

Esta pesquisa será conduzida utilizando uma abordagem qualitativa, que visa analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Para auxiliar na resolução da problemática e no alcance dos objetivos, serão utilizadas pesquisas bibliográficas, como artigos, pesquisas científicas, sites, revistas, livros, entre outros.

A pesquisa será dividida em três partes principais, que serão abordadas nos três capítulos da seguinte forma:

O primeiro capítulo será introdutório e apresentará os resultados das pesquisas bibliográficas.

O segundo capítulo discutirá os marcos legais relacionados à deficiência e as leis que garantem os direitos das pessoas com TEA.

O terceiro capítulo destacará a importância do planejamento pedagógico contínuo para promover um melhor desenvolvimento das crianças, utilizando a ludicidade construtiva por meio de jogos e brincadeiras.

CAPÍTULO I - AUTISMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um grupo de alterações do neurodesenvolvimento que afeta a interação social e a comunicação. Bruno Bettelheim, um psicanalista, inicialmente descreveu o autismo como uma doença relacional, com causas ambientais. No entanto, hoje em dia, entende-se que o autismo é multifatorial e de origem neurológica (MOREIRA, 2005). Leo Kanner, um psiquiatra, foi responsável por descrever o autismo em 1943 em seu artigo "Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo", onde relatou o caso de onze crianças com autismo severo, descrevendo seus comportamentos

diferentes e o isolamento social como uma característica marcante (ORRÚ, 2012).

O termo "autismo" vem do grego "autos", que significa "por si mesmo", e "ismo", que significa "condição" (CUNHA, 2012). O autismo é uma categoria incluída nos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), que também engloba a síndrome de Asperger, a síndrome de Rett e o transtorno desintegrativo da infância (VALENTE, 2012).

O TEA compromete três áreas essenciais para o desenvolvimento humano: sociabilização, comunicação e imaginação. As crianças com autismo têm dificuldade em compartilhar sentimentos, mostram falta de empatia e não utilizam todos os aspectos da linguagem verbal e não verbal para se comunicar. Além disso, elas têm dificuldade em entender e usar gestos e podem se fixar em atividades restritas e repetitivas (VALENTE, 2012).

Os primeiros sinais de autismo tornam-se evidentes nos primeiros três anos de vida, com dificuldades na comunicação, socialização e comportamentos estereotipados. O diagnóstico precoce é fundamental para o desenvolvimento da criança, e a sociedade tem se conscientizado cada vez mais sobre o TEA, auxiliando as famílias a identificar os sinais precoces desse transtorno (VALENTE, 2012).

Embora algumas crianças com autismo apresentem habilidades extraordinárias em áreas específicas, como música ou matemática, outras podem ter limitações severas no raciocínio, aprendizagem e autonomia, exigindo intervenções e apoios para as atividades do dia a dia. O autismo pode estar associado a outros distúrbios, como depressão, epilepsia e hiperatividade, e é classificado em diferentes graus, desde severo até leve (SILVA et al., 2012).

A origem do autismo ainda é objeto de debate entre os cientistas, mas há um consenso de que o diagnóstico é de natureza neurobiológica (ROTTA, 2007).

Em alguns casos, uma pessoa com sintomas comportamentais consistentes com o diagnóstico de autismo pode receber um diagnóstico de Síndrome do X Frágil por meio de um exame cromossômico. Isso significa que os sintomas comportamentais associados ao autismo são consistentes com a

síndrome do X frágil, que tem implicações genéticas e prognósticas específicas (ROTTA, 2007).

Embora não haja exames específicos para o autismo, alguns exames podem ajudar no diagnóstico. O cariótipo com pesquisa de X frágil, eletroencefalograma (EEG), ressonância magnética nuclear (RNM), teste do pezinho e testes neuropsicológicos podem ser úteis para investigar as possíveis causas da doença (ROTTA, 2007).

O autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo com múltiplas etiologias e graus variados de gravidade. Ele afeta a comunicação e o comportamento do indivíduo, dificultando a sociabilização. A gravidade do autismo pode variar de pessoa para pessoa, e não há influência direta da genética dos pais na causa do autismo (ROTTA, 2007). O diagnóstico do autismo pode indicar se os sintomas são leves ou se apresentam características mais severas.

Diagnóstico do Autismo

O autismo faz parte do transtorno global de desenvolvimento (TGD), tem com características dificuldades social e pessoal que dificulta a capacidade de comunicação, está dividido em categorias; A síndrome de Asperger, apresenta particularidades parecidas com o autismo como padrões repetitivos e restritos, comprometimentos na interação social, porém não apresenta atrasos na linguagem verbal. Síndrome de Rett, não faz parte do Espectro do autismo é uma doença rara e possui causa genética identificada, Silva (2012).

O autor diz que o Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI) não faz parte do Transtorno do autismo, apresenta perda das habilidades sociais é comunicativa também é uma síndrome rara e Ainda não tem causa definida. Certamente a síndrome de Rett e o transtorno desintegrativo do desenvolvimento terá que ser retirado dos grupos dos transtornos globais assim que houver novas edições do DSM.

O transtorno global do desenvolvimento sem especificação é um grupo considerado de exclusão pode fazer parte da classe dos traços do autismo mesmo que a pessoa não tenha características da tríade como socialização,

comportamento e comunicação, porém apresentam dificuldades na vida social, Silva (2012).

Com a origem do TGD, o autismo passou a ser caracterizado como um conjunto de transtornos qualitativos de funções atribuídos ao desenvolvimento humano diversificado da psicose infantil.

O diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é predominantemente clínico e multidisciplinar. Para auxiliar no desenvolvimento da pessoa com TEA, são necessários profissionais capacitados que possam propor intervenções, oferecer suporte e orientação aos pais, além de fornecer treinamentos em habilidades sociais e mediação. Essas intervenções visam melhorar a qualidade de vida da criança autista (Silva, 2012).

Os profissionais especializados mais indicados para o acompanhamento de pessoas com TEA incluem fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais infantis e profissionais da área da educação. Embora não haja medicamentos específicos para o tratamento do autismo, existem métodos e técnicas que podem amenizar e controlar os sintomas em alguns casos específicos. O Ministério da Saúde estabeleceu diretrizes que visam acolher e oferecer tratamento acolhedor e humanizado, considerando as dimensões comportamentais, emocionais, cognitivas e linguísticas da pessoa com TEA (Brasil, 2012).

Um diagnóstico precoce é fundamental para um tratamento eficaz do TEA. Intervenções precoces podem retardar algumas alterações que poderiam comprometer as habilidades funcionais do indivíduo. O acompanhamento multidisciplinar, envolvendo médicos e outros profissionais de saúde, é essencial para o desenvolvimento da criança autista, visando incentivar a realização de tarefas diárias e melhorar as dimensões comportamentais, emocionais, cognitivas e linguísticas. Esses aspectos são essenciais para a inclusão social das pessoas com TEA (Brasil, 2012).

O diagnóstico do autismo é realizado clinicamente, por meio da observação do indivíduo e do relato dos pais. Existem diversos métodos, programas e técnicas educacionais disponíveis para auxiliar no tratamento do autismo, tais como o Método ABA, Teacch, PECS, entre outros. Esses métodos visam promover o desenvolvimento individualizado, a aprendizagem e a

comunicação das pessoas autistas, sempre respeitando suas limitações e necessidades específicas (Cunha, 2011; Orrú, 2012).

Os profissionais de saúde devem apresentar especialidades e conhecimento sobre o desenvolvimento típico e atípico para realizar um diagnóstico preciso do autismo. A avaliação é baseada na análise comportamental, no desenvolvimento da criança e na comparação das competências apropriadas para a faixa etária. Além disso, são realizadas avaliações diagnósticas abrangentes, incluindo exames auditivos, genéticos e neurológicos, bem como relatos dos pais e familiares (Petersen & Wainer, 2011; Silva, 2012).

Cada criança com TEA possui suas próprias particularidades e facilidades em diferentes áreas, portanto, os profissionais de saúde devem realizar um exame minucioso para desenvolver métodos e abordagens adequados, sempre buscando avançar nas etapas de desenvolvimento da criança (Silva, 2012).

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é baseado nos critérios descritos nos manuais de classificação de transtornos mentais, como o DSM-IV e o CID-10. Esses critérios descrevem os sinais e sintomas que indicam comprometimentos no desenvolvimento infantil relacionados ao autismo (American Psychiatric Association, 2013).

Segundo a escala do DSM-V, o TEA é considerado uma desordem no funcionamento do cérebro, de natureza neurológica, e é uma condição que estará presente ao longo da vida da pessoa com autismo. O grau do autismo pode variar de leve a severo, e os sintomas podem ser diversos. Não existem exames clínicos que possam identificar a causa específica desse transtorno (American Psychiatric Association, 2013).

Alguns critérios diagnósticos relacionados ao autismo descritos no DSM-IV (1995) incluem prejuízos qualitativos na interação social, dificuldades no contato visual direto, posturas corporais atípicas, falta de reciprocidade social ou emocional, comportamentos estereotipados e repetitivos, atrasos ou ausência de linguagem, falta de jogos ou brincadeiras de imitação, entre outros (American Psychiatric Association, 1995).

O CID-10 também descreve critérios diagnósticos relacionados ao autismo, como lesão marcante na interação social, apego incomum por objetos, comportamentos motores estereotipados e reativos, rigidez compulsiva em relação a rotinas, ansiedade em relação a mudanças, entre outros (Papim, 2013).

É fundamental detectar essas anormalidades de forma precoce para que o diagnóstico e o tratamento possam ser realizados de maneira satisfatória. Quanto mais cedo o diagnóstico for feito, maiores serão as chances de intervenções adequadas e eficazes para a pessoa com TEA (Papim, 2013).

CAPÍTULO II - MARCOS LEGAIS SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, também conhecido como Lei Brasileira de Inclusão, tem como objetivo garantir e promover os direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência em condições de igualdade com as demais pessoas (Brasil, 2021). Segundo essa lei, considera-se pessoa com deficiência aquela que possui um impedimento de longo prazo, seja ele físico, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, limita sua participação plena em igualdade de condições (Brasil, 2021).

As barreiras podem ser entendidas como obstáculos físicos, estruturais, tecnológicos, comportamentais ou atitudinais que dificultam ou impedem a participação social da pessoa com deficiência, seu acesso à informação, à circulação, à comunicação, entre outros direitos (Brasil, 2021). O Estado, a sociedade e a família têm o dever de assegurar à pessoa com deficiência, de forma prioritária, a efetivação de seus direitos em diversas áreas, como saúde, educação, trabalho, acessibilidade, cultura, lazer, entre outros (Brasil, 2021).

No caso das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), elas enfrentam várias barreiras em sua vida cotidiana, incluindo a ausência de adaptações nos espaços públicos e privados, falta de acessibilidade em mobiliários, equipamentos, transportes e edificações, além das barreiras

atitudinais, que são atitudes ou comportamentos que impedem ou prejudicam a participação social em igualdade de condições (Brasil, 2021).

O Estatuto enfatiza a importância da acessibilidade, que deve ser uma característica presente em imóveis, transportes, mobiliários, vias públicas e outros, utilizando os recursos necessários para tornar os sistemas e tecnologias igualmente acessíveis, tanto quanto os ambientes físicos (Brasil, 2021). Através da acessibilidade, tecnologia assistiva e ambientes de trabalho adaptados, muitas das limitações associadas à deficiência podem ser minimizadas ou eliminadas.

A Lei Brasileira de Inclusão considera qualquer forma de distinção, restrição ou exclusão, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas, como discriminatórias, seja por ação ou omissão (Brasil, 2021). No âmbito da educação, a lei garante a oferta de uma educação inclusiva em todos os níveis de ensino ao longo da vida da pessoa com deficiência, incluindo a educação bilíngue em Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua, além de profissionais capacitados para atender as necessidades específicas dos estudantes (Brasil, 2021).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelece a necessidade de adoção de políticas públicas pelo Estado para a efetivação da inclusão, sendo fundamental a sua implementação, cumprimento e fiscalização por parte da sociedade, do Ministério Público, do Poder Judiciário e de outros atores envolvidos (Brasil, 2021).

Além do Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei Berenice Piana, Lei nº 12.764/2012, instituiu a Política Nacional de Proteção da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa lei considera a pessoa com autismo como uma pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Ela define o transtorno do espectro autista como uma deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, associada a padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades (Brasil, 2021).

Esses marcos legais são fundamentais para garantir os direitos e a inclusão das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com Transtorno do

Espectro Autista. Eles visam eliminar barreiras e promover a igualdade de oportunidades e participação plena na sociedade para todas as pessoas.

A Lei Berenice Piana, também conhecida como Lei nº 12.764/2012, ampliou os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa lei reconhece as pessoas com autismo como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais e garante uma série de direitos, como acesso a tratamentos próximos à residência do paciente, equipes multidisciplinares, medicação quando necessário e acesso a informações que auxiliem no diagnóstico precoce (Brasil, 2021).

Um dos direitos garantidos pela lei é o acesso à educação inclusiva em escolas regulares, sem discriminação ou segregação. As instituições de ensino não podem recusar a matrícula de uma criança com autismo e não podem cobrar valores adicionais por isso, no caso de instituições privadas. É necessário garantir o acompanhamento profissional, adaptações nos espaços e materiais didáticos para um ensino efetivo, quando necessário (Brasil, 2021).

A legislação também assegura que as pessoas com TEA possam participar do programa de aprendizagem para pessoas com deficiência a partir dos 14 anos, sem a necessidade de atender a requisitos relacionados ao nível de escolaridade, podendo ser contratadas como jovens aprendizes (Brasil, 2021).

A prioridade no atendimento é outro direito garantido às pessoas com autismo. Elas devem receber atendimento imediato e diferenciado em todas as instituições e serviços de atendimento ao público (Brasil, 2021).

No campo da saúde, a Lei Berenice Piana destaca a importância do diagnóstico precoce e do tratamento multidisciplinar, assegurando o acesso a medicamentos prescritos, nutrição adequada e informações que auxiliem no diagnóstico e tratamento. Além disso, uma pessoa com transtorno do espectro autista não pode ser impedida de participar de planos privados de assistência à saúde devido à sua condição (Brasil, 2021).

Outros direitos importantes incluem isenções tributárias, preferências na restituição do imposto de renda, benefícios socioassistenciais que garantam uma renda mínima, comprovação da hipossuficiência da pessoa com

deficiência, gratuidade em certas condições no transporte público e vagas de estacionamento (Brasil, 2021).

Além disso, em 8 de janeiro de 2020, foi sancionada a Lei 13.977, conhecida como Lei Romeo Mion, que alterou a Lei Berenice Piana e a Lei da Gratuidade dos Atos de Cidadania. Essa lei criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA) (Brasil, 2021).

No Estado de Mato Grosso, a educação especial é regulamentada pela Resolução Normativa nº 001/2012 do Conselho Estadual de Educação. A educação especial é considerada uma modalidade transversal da educação básica, que busca favorecer o processo de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O atendimento educacional especializado (AEE) é realizado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento e é oferecido em complemento às classes comuns do ensino regular (Mato Grosso, 2021).

A resolução também estabelece quantitativos mínimos e máximos de alunos com necessidades educacionais especiais por turma, tanto em classes comuns quanto em salas de recursos multifuncionais e centros de atendimento especializado. Além disso, são previstas medidas para garantir o acesso à educação de alunos com autismo que estejam impedidos de frequentar a escola devido a tratamento de saúde prolongado (Mato Grosso, 2021).

Além das regulamentações, o estado de Mato Grosso também está desenvolvendo o Projeto de Lei (PL) 149/2020, conhecido como "Autismo na Escola", que busca conscientizar as pessoas sobre o autismo e tem como objetivo ser incluído como atividade extracurricular no ensino público fundamental, estendendo-se às redes municipal e privada (Mato Grosso, 2021).

De acordo com a Resolução Normativa nº 001/2012 do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso, os alunos com deficiência e transtorno global de desenvolvimento necessitam de atendimento individual nas atividades da vida autônoma e social, podendo ser encaminhados para serviços de saúde, assistência social, esporte, lazer e trabalho. Os centros de atendimento especializado devem buscar parcerias com entidades públicas ou privadas nessas áreas, além de cumprir requisitos para seu funcionamento (Mato Grosso, 2021).

Os trabalhos desenvolvidos nesses centros devem ser realizados por professores com habilidades e capacitação para atender às necessidades específicas dos alunos. O Sistema Estadual de Ensino, em conjunto com o Sistema Único de Saúde, é responsável por organizar o atendimento aos alunos que não podem frequentar as aulas devido a internação hospitalar ou tratamento domiciliar prolongado (Mato Grosso, 2021).

Quando os alunos com deficiência intelectual ou múltipla atingem a maioridade, as instituições de ensino devem fornecer relatórios descritivos com as habilidades e competências adquiridas, visando a sua inserção no mercado de trabalho. Esses alunos também contam com apoio para encaminhamento a cursos de educação profissional e tecnológica (Mato Grosso, 2021).

A educação inclusiva é baseada no respeito à diversidade humana e deve ser contemplada em todos os aspectos da escola, incluindo aspectos administrativos, estruturais, arquitetônicos, materiais e pedagógicos. Para garantir a aprendizagem dos alunos, é necessário um trabalho dialógico e interativo, envolvimento da família e comunidade escolar, acessibilidade e permanência dos alunos (Mato Grosso, 2021).

O Estado deve providenciar professores especializados e/ou capacitação para atender às necessidades educacionais dos alunos, flexibilização curricular, serviços de apoio pedagógico especializado e temporalidade flexível para os alunos com deficiência intelectual ou múltipla. Além disso, o atendimento educacional também é previsto para alunos com altas habilidades/superdotação (Mato Grosso, 2021).

A Resolução Normativa destaca a importância de um setor responsável pela supervisão das ações de educação especial na Secretaria de Educação do Mato Grosso, bem como nas Secretarias Municipais de Educação, garantindo recursos humanos, materiais e financeiros para a construção de uma educação inclusiva (Mato Grosso, 2021).

É fundamental que o autismo seja abordado como uma condição permanente, e os alunos com autismo se tornarão adultos autistas que precisam de suporte e apoio da comunidade, escola, família e sociedade. Garantir apoio legal para sua evolução é um passo importante nessa jornada. A inclusão do aluno autista enfrenta vários desafios, mesmo com os marcos

legais estabelecidos. Um dos principais desafios é proporcionar uma educação inclusiva que atenda às necessidades educacionais especiais dos alunos, garantindo um ambiente adaptado e organizado para o seu aprendizado. Por muito tempo, houve resistência em adaptar a escola às necessidades dos alunos, e os estudantes com deficiência é que eram obrigados a se adequar ao sistema educacional.

Apesar das políticas públicas implementadas, muitas vezes o foco esteve mais voltado para o acesso à educação do que para o aprendizado em si. A falta de profissionais capacitados e disponíveis nas escolas regulares é outro desafio a ser enfrentado. É necessário que os professores tenham um entendimento básico das especificidades do autismo e sejam capacitados para atender esses alunos.

A falta de preparo dos professores ao receber crianças com autismo é um problema comum nas escolas atualmente. É fundamental que os educadores tenham uma formação diferenciada e utilizem metodologias que promovam a aprendizagem do aluno autista. A busca por métodos educacionais que chamem a atenção do aluno autista e promovam sua inclusão no processo de aprendizagem é essencial.

Além disso, é necessário um maior envolvimento do corpo docente e da comunidade escolar como um todo para encontrar práticas adequadas e funcionais que favoreçam a inclusão escolar e social dos alunos com autismo. A comunicação e a interação social são áreas afetadas pelo autismo, e muitos alunos apresentam dificuldades nesses aspectos. A socialização com outras crianças da mesma idade é importante para a promoção da interação e do desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos.

O espectro do autismo possui diferentes níveis de gravidade e está relacionado a sintomas que se manifestam na infância. É fundamental que a educação seja centrada no ser humano e não apenas na patologia, e que o currículo escolar vá além das concepções de déficit, proporcionando experiências educativas enriquecedoras. É preciso transformar as necessidades do aluno autista em amor pelo processo de aprendizagem e construção, concedendo autonomia e identidade a eles.

Apesar dos avanços legais, é importante garantir não apenas o acesso à educação, mas também o desenvolvimento pedagógico efetivo das pessoas com autismo, superando os desafios e promovendo uma educação inclusiva e de qualidade.

CAPÍTULO III - LUDISMO

O planejamento pedagógico desempenha um papel fundamental no processo educativo dos alunos. É por meio dele que o educador organiza suas ações e recursos, determinando metas e objetivos a serem alcançados. O planejamento permite a elaboração de estratégias e melhorias no ensino, adequando-o às características cognitivas, psicossociais e contextuais dos alunos.

Um bom planejamento considera a interdisciplinaridade, buscando o diálogo entre diferentes conhecimentos e promovendo a relação entre os indivíduos e o conhecimento. A ludicidade também é valorizada, pois a brincadeira faz parte da vida das crianças e contribui para seu desenvolvimento e aprendizagem de forma mais efetiva.

No caso dos alunos com transtorno do espectro autista, é importante incluir ações psicomotoras no planejamento, utilizando abordagens lúdicas para auxiliá-los em seu processo de formação. O planejamento deve ser constantemente analisado e avaliado, permitindo que o professor identifique se suas metodologias estão sendo eficazes para cada aluno e, se necessário, adapte sua abordagem para atender às necessidades individuais.

Além disso, é essencial valorizar a diversidade e considerar as necessidades educacionais de cada aluno, flexibilizando os métodos e recursos utilizados. A utilização de recursos de Tecnologia Assistiva, adaptações curriculares e a elaboração de Planos de Ensino Individualizados (PEI) são práticas promissoras no processo de inclusão e escolarização de alunos com TEA.

O planejamento pedagógico, aliado a uma atuação do professor que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento de todos os alunos, é

essencial para transformar a escola em um ambiente que favoreça o aprendizado e o progresso dos estudantes, independentemente de suas necessidades e individualidades.

A elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI) é destacada pelos autores como crucial para garantir a inclusão de indivíduos no espectro do transtorno do espectro autista (TEA). O PEI é uma "Metodologia de Trabalho" que organiza as estratégias, objetivos e avaliações durante a avaliação do aluno. Profissionais, como professores e outros membros da equipe escolar, responsáveis pelo acompanhamento desses alunos devem desenvolver o PEI. Um planejamento individualizado eficaz promove a cooperação de todos os envolvidos, conforme mencionado por Redig, Mascaro e Dutra (2017).

O PEI, por ser um plano individualizado de inclusão escolar, deve estar alinhado ao currículo geral da turma e ser implementado para todos os alunos, sem distinção, como ressaltado por Pacheco et al. (2007). Alunos com TEA enfrentam dificuldades que afetam seu desenvolvimento acadêmico, como problemas sociais, comportamentais e emocionais. Portanto, é essencial garantir um planejamento educacional individualizado para esses indivíduos, focando em estratégias para abordar as questões mencionadas no PEI.

A importância da ludicidade

A ludicidade tem sido parte integrante da sociedade há muito tempo, sendo que o termo "lúdico" deriva do latim "ludus", que significa jogo. Conseqüentemente, os jogos, brinquedos e brincadeiras são considerados elementos que auxiliam no desenvolvimento emocional, intelectual, social, afetivo e principalmente cultural das crianças, como afirmado por Trilha do Aprendente vol.3 (p.122) e Bianchini (2015).

Atualmente, os jogos, brinquedos e brincadeiras são vistos como facilitadores que permitem às crianças expressar suas experiências individuais. No entanto, é importante fazer uma escolha adequada desses materiais, levando em consideração que devem estimular o pensamento, a criatividade e a autonomia das crianças, em vez de se basearem apenas em consumismo. Essa seleção cuidadosa é fundamental para promover o desenvolvimento

cognitivo da criança, conforme descrito por Vygotsky (1998), onde o faz de conta exercita a imaginação, o planejamento e a compreensão das regras do jogo.

Infelizmente, o aspecto lúdico muitas vezes não é reconhecido nas práticas educacionais e, em alguns casos, o brincar é separado das demais atividades em sala de aula. Alguns pais podem até considerar que brincar é equivalente a não estudar. O Dia do Brinquedo foi criado por profissionais da educação para permitir que os alunos compartilhem um pouco de sua história e expliquem por que preferem determinados brinquedos, além de reconhecerem a importância do brincar como apoio ao aprendizado, de acordo com Bianchini (2015).

A cultura lúdica engloba uma variedade de elementos, como jogos, rimas e gestos, que permitem iniciar a brincadeira e criar uma realidade diferente da vida cotidiana. Essa cultura inclui não apenas jogos com regras, mas também outras formas de jogos. Conhecer e compreender as regras de jogo disponíveis na sociedade é parte da cultura lúdica de cada indivíduo, conforme mencionado por Kishimoto (1998).

O aspecto lúdico desempenha um papel importante na aprendizagem de crianças com TEA, estimulando-as a trabalhar com materiais concretos, jogos, brinquedos e brincadeiras, que possibilitam a manipulação, a reflexão e a reorganização, desenvolvendo habilidades que promovem o conhecimento e o desenvolvimento dessas crianças. Os educadores desempenham um papel fundamental nesse processo de aprendizagem.

Na escola, as crianças buscam experimentar a cultura lúdica, apesar de parecer contraditório aos objetivos escolares. As crianças brincam de forma segmentada e, diferentemente dos adultos e educadores, elas não estão restritas às obrigações consideradas sérias, como aprender a ler, escrever e calcular. Elas procuram fortalecer a cultura lúdica em meio às tarefas escolares e às atividades promovidas pelos professores ou proporcionadas pelas famílias, dentro e fora da escola. Infelizmente, muitos educadores não percebem a importância da cultura lúdica para as crianças, enquanto outros profissionais a utilizam para atrair e manter a atenção do público infantil diante da televisão, como observado por Bochorny (2012).

Assim, atividades lúdicas desempenham um papel fundamental na aprendizagem dos alunos, pois contribuem para a construção do conhecimento. A brincadeira é uma linguagem comum na infância, permitindo que as crianças se situem na cultura e desenvolvam valores sociais. O lúdico, como recurso pedagógico, oferece momentos importantes de aprendizagem tanto para os educadores quanto para os educandos, por meio de brincadeiras e jogos que proporcionam experiências que promovem a formação da identidade infantil.

Educar uma criança com autismo envolve mediar os saberes necessários para que ela possa ter consciência de si mesma e do mundo ao seu redor, permitindo que ela escolha caminhos alinhados com seus valores e visão de mundo. As atividades lúdicas são essenciais para melhorar a qualidade de vida e promover melhorias no cotidiano dessas crianças, uma vez que elas enfrentam desafios que prejudicam seu desenvolvimento. O lúdico, aliado à psicomotricidade, proporciona benefícios cognitivos e psicológicos.

Os profissionais da educação têm diversas maneiras de trabalhar com o lúdico, incluindo ações que envolvam a participação da família, a fim de transmitir a importância do lúdico para o desenvolvimento dos indivíduos. O uso da linguagem é um elemento crucial na interação entre a criança e a brincadeira, permitindo que o professor introduza novos materiais e amplie o conhecimento sobre determinados assuntos. Diferentes modalidades de jogos, como cooperativos, de regras, recreativos, tradicionais e dinâmicos, são essenciais, pois cada um apresenta conceitos e objetivos específicos.

O lúdico também auxilia o indivíduo a desenvolver técnicas para lidar com diferentes situações, enriquecendo suas condutas e proporcionando apoio a ações mais complexas. Os profissionais da educação devem incluir atividades lúdicas em seu planejamento de aula, utilizando a psicomotricidade e a interdisciplinaridade para desenvolver atividades que envolvam diferentes disciplinas e melhorem os aspectos cognitivos de todos os envolvidos.

As crianças com TEA enfrentam desafios que dificultam sua interação com os outros indivíduos, como falta de habilidades comunicativas e sociais. O jogo é uma forma de interação que ajuda as crianças a adquirir habilidades sociais, cognitivas e comunicativas, permitindo que assumam um papel ativo

diante da realidade, tanto dentro como fora do ambiente escolar. No entanto, as crianças autistas podem enfrentar obstáculos devido à falta de conhecimento e experiência dos profissionais em apoiá-las nas experiências de jogo, bem como à falta de acesso a ambientes de jogo adequados que levem em conta suas necessidades sociais, sensoriais e simbólicas.

É importante destacar que as políticas educacionais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2014), garantem o direito à educação inclusiva e fornecem os apoios necessários para alcançar esse objetivo. Portanto, é fundamental que os profissionais da educação e o ambiente escolar estejam preparados para receber alunos com TEA, levando em consideração suas especificidades, combatendo o preconceito e reconhecendo as diferenças.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

As pesquisas sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) são relativamente novas em comparação a outras formas de deficiência, e existem diferentes subdivisões que descrevem sua gravidade. O autismo, em geral, é caracterizado por dificuldades na interação social, comunicação e expressão, resultando no isolamento emocional dos indivíduos afetados. Quanto mais cedo o TEA for diagnosticado, maiores são as chances de inclusão social do autista. O presente trabalho de conclusão de curso teve como objetivo conhecer a história dessa condição e compreendê-la no contexto educacional.

No âmbito legal, diversas conquistas e direitos foram estabelecidos para a população com deficiência. Existem estatutos que garantem tratamento digno e incentivam iniciativas para diminuir as barreiras estruturais, sociais, comunicacionais e atitudinais que dificultam a inclusão. A acessibilidade física dos espaços e a adaptação de tecnologias são fundamentais para reduzir as barreiras físicas, mas ainda há muito a ser feito em relação às barreiras atitudinais.

É necessário combater o capacitismo presente em nossa sociedade. Pessoas com deficiência, especialmente aquelas com TEA, não devem ser

consideradas incapazes. A educação desempenha um papel fundamental nesse sentido. Observa-se que escolas segregadas não devem existir, mas é importante que haja monitores e professores capacitados para atender os estudantes de acordo com suas necessidades. Assim como existe uma educação diferenciada para alunos com alto quociente de inteligência, também deve haver uma educação especial e adaptada para pessoas com limitações sensoriais, cognitivas ou físicas. Tratar os diferentes de forma igualmente justa é uma forma de buscar a justiça.

Isso não significa, de forma alguma, que pessoas com espectro autista não possam alcançar a excelência em determinadas áreas. Durante este trabalho, foram mencionados os savants, indivíduos altamente habilidosos em campos intelectuais ou artísticos específicos, embora possuam limitações em outras atividades. É crucial explorar as potencialidades desses indivíduos em vez de reduzi-las.

O papel do pedagogo é fundamental, pois é na escola que a criança se desenvolve intelectual e socialmente. Muitas vezes, é somente após a análise inicial dos professores que uma criança com deficiência recebe os primeiros atendimentos médicos e psicológicos.

No caso das crianças com autismo, a ludicidade desempenha um papel crucial, pois auxilia na interação com o mundo. O desenvolvimento infantil, com estímulos cognitivos e motores, juntamente com a inclusão do lúdico no planejamento pedagógico, foi um dos objetivos específicos deste trabalho.

Nos últimos anos, a literatura especializada tem se dedicado intensamente ao estudo do transtorno do espectro autista, gerando conhecimento acadêmico que deverá auxiliar os profissionais de pedagogia em suas atividades. No entanto, é importante destacar os desafios enfrentados pelas escolas brasileiras, como salas de aula superlotadas, desvalorização dos professores como profissionais e deficiências estruturais nas instalações escolares.

Percebe-se que já existem materiais de apoio sobre o tema e legislação específica. O desafio agora é implementar os meios necessários para garantir a inclusão de pessoas com deficiência, especialmente aquelas com TEA, no ambiente escolar. Conforme estabelecido em nossa Constituição, a educação é

um direito fundamental, dever do Estado, da família e da sociedade. Nenhuma civilização se desenvolveu sem incentivo à pesquisa e à educação básica, e nenhuma sociedade ética pode ser considerada digna desse nome se não tratar seus cidadãos com dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças com autismo. Através da educação, essas crianças podem aprender habilidades diárias e, com dedicação e amor, alcançar uma vida mais independente e de qualidade. Para que os alunos autistas desenvolvam suas habilidades, é necessário ter uma estrutura escolar eficaz e proporcionar treinamento profissional para todos os envolvidos no processo educacional. Como é difícil para os alunos autistas se adaptarem ao mundo exterior, as escolas devem considerar a adequação do ambiente. Não se trata apenas de salas de aula inclusivas, mas também de escolas inclusivas. Portanto, é necessário criar uma situação regular no tempo e no espaço como estratégia para ajudar esses alunos a se adaptarem e se desenvolverem. Para que isso aconteça, é importante que os alunos, professores e pais participem da vida escolar da criança autista, promovendo a inclusão e a socialização de todos os alunos, sem distinção.

Outro ponto relevante é que a constituição atual reconhece que todas as pessoas devem ter igualdade de condições e direitos perante a lei, mesmo que possuam especificidades que as diferenciem dos demais, como é o caso das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma síndrome que afeta o comportamento desses indivíduos na sociedade.

Dessa forma, a educação inclusiva desempenha um papel importante ao garantir os direitos e atender às necessidades especiais das pessoas autistas em termos de cidadania, promovendo sua aceitação no contexto escolar por meio de um planejamento adequado que contribua para a inclusão.

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, Elissandra Barreto de Oliveira de. O autismo e os processos pedagógicos. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 04, Vol. 06, pp. 121-133. Abril de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: < <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/processos-pedagogicos>> Acesso em: 18 de setembro de 2021.
- ALMEIDA, Eloise Werle de; JÚNIOR, Anisío Calciolari. Ensino da educação física escolar e psicomotricidade. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A.,2018.
- BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. ROSSI, Sílvio José (organizadores). Trilhas do Aprendiz - Volume 3 - Ludicidade e Desenvolvimento da Criança I - p. 122 a 123. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009
- BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella, ARRUDA, Renata Beloni de; GOMES, Ligiane Raimundo. Ludicidade e educação. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A.,2015.
- BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_con st.pdf>. Acesso em: 22 de agosto de 2021.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 18 de setembro de 2021.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 18 de setembro de 2021.
- BRASIL. Decreto nº 8.368 de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/28316886/paragrafo-2-artigo-4-do-decreto-n-8368-de-02-de-dezembro-de-2014>> Acessado em: 07 de novembro de 2021.
- COSTA, D.S; SCHMIDT, C. Plano Educacional Individualizado para estudantes com autismo: revisão conceitual. Cadernos de Educação, n. 61, jan/jun, p. 102-128, 2019.
- CUNHA, E. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4 ed. Rio de Janeiro, Wark, 2012.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf> Acesso em 21 de agosto de 2021.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Corpos que não param: criança, “TDAH” e escola. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/32310>>. Acesso em: 24 de agosto de 2021.

HULLER, Amanda Moura. O Modelo Denver de intervenção precoce (ESDM) no atendimento a crianças com transtorno do espectro autista. Disponível em: <<https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/revista-esfera-humanas-v04-n02-artigo03.pdf>>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

LOPES, Rosalia Maria De Rezende. REZENDE, Paulo Izidio Da Silva. O Direito Da Pessoa Com Transtorno Do Espectro Autismo (TEA). Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/lei/espectro-autismo>> acessado em: 07 de novembro de 2021.

MATO GROSSO. Resolução normativa nº 001/2012-CEE/MT. Disponível em: <<file:///C:/Users/USER/Downloads/Conselho%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20MT.pdf>> Acesso em: 18 de setembro de 2021.

MATO GROSSO. Projeto de lei. Disponível em: <<https://www.al.mt.gov.br/proposicao/?tipoPropositura=1&palavraChave=&numeroPropositura=149&ano=2020&autor=&dataPublicacaoInicio=&dataPublicacaoFim=&search=>>> Acesso em: 17 de outubro de 2021.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT’ANNA, Ilza Martins. Por que planejar? Como planejar? 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORETTO, Vasco Pedro. Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. Revista Educação Especial | v. 26 | n. 47 | p. 557-572 | set./dez. 2013

ORRÚ, E. S. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PACHECO, J. et al. Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B. S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma

estratégia formativa? Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial , v.4, n. 1, p. 33- 44, 2017 - Edição Especial

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget. Ciênc. cogn. vol.12 Rio de Janeiro nov. 2007. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000300016> Acesso em: 18 de setembro de 2021.

VALENTE, Renata de Souza. Autismo: uma abordagem sobre a inclusão no ambiente escolar. Acesso em:
<<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf>>. Disponível em: 15 de agosto de 2021.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**- PSICOPEDAGOGIA COMO AUXÍLIO PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O
AUTISMO BASEADO NA CONCEPÇÃO DA DEFCTOLOGIA DE VYGOTSKY
(Adricele Sousa Alves Rezende dos Santos)**

PSICOPEDAGOGIA COMO AUXÍLIO PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O AUTISMO BASEADO NA CONCEPÇÃO DA DEFCTOLOGIA DE VYGOTSKY

Adricele Sousa Alves Rezende dos Santos

RESUMO

A área da Psicopedagogia tem como intuito a proposta da compreensão do processo de ensino aprendizagem. Com isso, busca-se especialmente o desenvolvimento dos alunos com algumas dificuldades, proporcionando a evolução, não somente na parte escolar, mas possibilitar que os mesmos consigam conviver em sociedade. Com embasamento nas teorias de Vygotsky, nesse sentido, constroem-se fundamentos com intervenção psicopedagógica, pois há relação entre as intervenções do psicopedagogo e as ações dos alunos. Essas intervenções, respondendo as exigências que a sociedade impõe, busca adaptar a equipe escolar, dentro das unidades escolares na área da educação, instrumentos que proporcionem mobilizar e cogitar atuações que medem os processos de ensino-aprendizagem. Atualmente as crianças com autismo são encaminhadas para terapias desde a infância com psicopedagogos para eles terem uma base de como será a sua vida e seu desenvolvimento, agindo assim, a criança não passará por nenhum momento de exclusão social. Mesmo não tendo uma única distinção comum a todos os portadores de autismo, as peculiaridades com o mundo social são universais, e, merecem critérios mais relevantes. Infelizmente as pessoas que apresentam autismo não têm conseguem ter uma percepção sobre a inclusão e exclusão social.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia. Autismo. Concepção. Vygotsky.

INTRODUÇÃO

De forma preventiva e diagnóstica a Psicopedagogia propõe-se a compreender e auxiliar na complexa esfera de atuação do ensino-aprendizagem, sugerindo estratégias para facilitar a aprendizagem e superar dificuldades, não apenas relacionadas aos conteúdos que constam nos projetos curriculares, mas visando também a própria convivência social.

Assim, diante deste desafio, pela crescente demanda relacionada às dificuldades de assimilação e aprendizagem de conteúdos, apresentados entre determinados grupos, este artigo tem como objetivo identificar os princípios sociointeracionistas presentes nos postulados e Teorias Vygotskianas e sua contribuição no campo da Psicopedagogia.

A importância da atuação do psicopedagogo como mediador no contexto escolar e a influência que as interações sociais e culturais têm neste processo fornecem elemento para identificar as teorias vygotskyanas inseridas no contexto da Psicopedagogia, contribuindo para esclarecer o papel do psicopedagogo no contexto escolar e sua relação de mediação e auxílio.

Portanto, faz-se mister uma breve contextualização da Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TSHC) de Vygotsky e de outros autores, com enfoque no contexto escolar, além de alguns aspectos do desenvolvimento intelectual com base nas influências sociais e culturais.

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em Orsha, na Bielo-Rússia, em 1896. Formou-se em Direito e foi um estudioso das áreas de Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Literatura e Deficiência física e mental. Segundo Salami & Sarmiento (2011) sofreu influência marxista em suas teorias, tendo como um dos pilares a interação social.

Vamos verificar no decorrer do artigo que o termo “autismo” passou a ser muito falado nos últimos 15 anos, antes ouvíamos pouco sobre o assunto.

A metodologia deste artigo deve-se a pesquisa bibliográfica, através de livros, revistas, artigos e busca na internet, pois não existem muitos artigos que tratam deste assunto especificamente. E atualmente como o assunto está em alta e muitas crianças e a família têm buscado ajuda este artigo vai tentar buscar explicar sobre essa síndrome, trazendo detalhes, ajuda e oferecer sugestões aos que buscam sobre o assunto.

Nosso estudo tem como justificativa que hoje em dia os estudantes que apresentam autismo estão frequentando cada vez mais a educação regular, e não uma educação específica.

Concluimos nossa introdução dizendo que se faz necessário o relacionamento social, um termo mais fácil do uso da linguagem para as pessoas que apresentam o autismo. Queremos uma inclusão social, e buscamos que as pessoas em volta de um autista não se afastem, pelo contrário, buscamos que outras pessoas a sua volta cheguem cada vez mais perto dessas pessoas, que são completamente iguais as outras.

1- O AUTISMO

Esse primeiro capítulo irá abordar sintomas, conceito, dificuldade de interação social, dificuldades em processar e expressar emoções, dificuldade de interpretação literal da linguagem, dificuldade com mudanças, perseveração em comportamentos estereotipados entre as pessoas que apresentam o autismo.

1.1- EPIDEMIOLOGIA

O que podemos perceber é que em alguns casos de autismo existe um claro componente genético, onde um dos pais (normalmente o pai) mostra ou o quadro autismo completo ou pelo menos alguns dos traços associados.

E esses traços apresentam temperamento de interesses intensos e limitados, estilo rígido ou compulsivo e desajustamento social ou timidez também parecem ser mais comuns, sozinhos ou combinados, em parentes de crianças autistas.

1.2- CARACTERÍSTICAS

As características mais comuns e importantes do autismo são:

As dificuldades sociais,

Interesses específicos e intensos,

Dificuldade na fala e na linguagem.

Existem outras características, mas depende de uma pessoa para outra, e são claramente esclarecidos e diagnosticados por profissionais.

O autismo tem geralmente suas características camufladas, e muitas pessoas com o transtorno convivem perfeitamente com os que não têm.

1.3- DIFERENÇAS DE FALA E LINGUAGEM

Pessoas com autismo tipicamente tem um modo de falar altamente "pedante", usando um registro formal muitas vezes impróprio para o contexto. Uma criança de cinco anos de idade com essa condição pode falar regularmente como se desse uma palestra universitária, especialmente quando discorrer sobre seu(s) assunto(s) de interesse. (LOPES-HERRERA, 2000. p. 25).

As pessoas com autismo podem usar palavras idiossincráticas, incluindo neologismos e justaposições incomuns. Isto pode tornar-se um raro dom para humor.

1.4- LINGUAGEM

O que podemos observar é que a fala normal, a gramática e o vocabulário são extremamente normais antes dos 4 anos de idade.

1.5- APRENDIZAGEM

A aprendizagem após os quatro anos de idade começa a se modificar. As crianças começam a ficarem obcecadas pelos tópicos complexos, como padrões, música, história, etc.

O que buscamos ensinar é que os Q.I.s variam de uma criança para outra, algumas crianças apresentam os Q.I.S. muitos abaixo do normal e outras crianças apresentam o Q.I. acima da média esperada.

Mas o que podemos afirmar é que muitos dos autistas apresentam a dislexia e problemas com a escrita, e dificuldade com matemática, ou seja, dificuldade com lógica e concentração.

1.6- COMPORTAMENTO

Socialmente os autistas são atentos, mas apresentam exhibições interação recíproca imprópria, seus movimentos são desajeitados e com certo dom de força. Mas como dissemos anteriormente, em cada pessoa que possui a doença, o autismo se manifesta de maneiras diferentes.

2- PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL DA DEFCTOLOGIA VYGOTSKY BASEADO NO DESENVOLVIMENTO DO AUTISTA

Através de uma perspectiva histórico-cultural estudos apontam que no início do século XX, Vygotsky foi o escritor da defectologia, abordando através de um modo reflexivo e por meio de análises, a probabilidade das crianças com

deficiência, que as mesmas conseguem se desenvolver e aprender, mesmo sendo um problema intelectual ou físico.

O indivíduo deficiente entendia-se que o mesmo possuía um defeito, essa característica era vista como algo inferior. Esses diagnósticos se atribuíam por meio de avaliações por diferentes áreas profissionais como: pedagogos, pediatras e psicólogos, que diagnosticavam as crianças cegas, surdas, mudas e deficientes intelectuais.

Um dos antecessores do estudo sobre a defectologia foi Vygotsky, em uma sociedade contemporânea esse termo ainda era visto de modo negativo, olhado com preconceito, porém, o autor baseava seu parecer nas potencialidades dos indivíduos e não nos defeitos.

Vygotsky determina a defectologia sendo: “[...] uma esfera de conhecimento teórico e do trabalho científico-prático [...] refere-se à criança cujo desenvolvimento se há complicado com o defeito” (VYGOTSKY, 1997, p. 2-3). Com isso, estudos relacionados com a educação especial obteve muitas contribuições devido a ação de Vygotsky na área da defectologia.

Além disso, Vygotsky (1997) defendia que o neurobiológico era composto de maneira qualitativa, ou seja, pelo papel social e cultural, dessa forma a questão da deficiência não pode ser composta como algo insuficiente, mas como um modo particular de organizar as funções superiores psicológicas. A Interação social e os estímulos são essenciais, pois, são a partir deles que se proporciona o desenvolvimento humano.

No início dos estudos relacionados com a defectologia, Vygotsky (1997) entendeu que a maneira de investigar psicologicamente com uma grande representatividade nas avaliações sobre a deficiência, se estabelecia com embasamento quantitativo, o que o mesmo contradizia. O autor lutava contra fórmulas que diagnosticavam uma abordagem quantitativa, pois, defendia que crianças em fase do desenvolvimento não se tornava mais desenvolvidas, elas apenas se desenvolviam de uma maneira diferenciada.

Pode-se dizer que a anormalidade fazia com que o indivíduo ficasse em uma ocasião de difamação social, com isso, o mesmo sentia-se inferiorizado, segundo a antiga defectologia, houve situações que esse sentimento auxiliaria a estimulação desses indivíduos a superarem suas dificuldades.

Vygotsky (1997) em suas primeiras escritas, centrava nas dificuldades das crianças deficientes intelectuais, mudas, cegas e surdas, e destacava sobre a condição de vida e interação social, que a partir desses pontos ocorre o desenvolvimento normal. Ainda assegurava que a deficiência não se dava por relações diretas com o ambiente físico, mas sim com as relações sociais. A deficiência orgânica é a recebida pelos pais, parentes e tem uma forma diferenciada de tratar, tanto na aparência negativa ou positiva. Vygotsky (1997) se preocupava em mudar a maneira de compreensão da deficiência.

Dessa maneira, Vygotsky (1997), embora tivesse o reconhecimento sobre alicerce orgânico da deficiência, discutia que o maior ponto incidia na maneira de como o contexto social que o indivíduo está inserido passava com essa diferença. Segundo o autor, no meio do ser humano e sua forma física, existe a organização social, a qual constitui relacionamento que posteriormente serão desenvolvidos do indivíduo e do ambiente em que o mesmo vive.

Os empecilhos que se impõem devido a deficiência são dessa forma, condicionados por relacionamentos impostos pela sociedade como sendo padrão para se conviver socialmente. O indivíduo só se dá conta de sua deficiência quando se depara com outro sendo normal.

2.1- Desenvolvimento do autista nas concepções de Vygotsky

Vygotsky (1997) afirmava que uma criança nasce somente com recursos biológicos, porém, após seu convívio na sociedade e com ligação com valores e cultura se efetiva o procedimento da humanização, basicamente aceitável através do ensino e aprendizagem.

No que diz respeito a deficiência intelectual, Vygotsky (1997) assegurava que a relevância dada ao aspecto clínico como a mesma era vista, a deficiência não era vista como um processo e sim foi colocada como uma “coisa”. Com isso, o mesmo combateu a limitação do indivíduo com deficiência intelectual gerada com uma circunstância de estagnação.

De tal modo, algumas crianças deficientes podem apresentar parecidas características, mas cada uma possui suas peculiaridades e se influenciam de maneira diferenciada no meio social em que está inserida.

Assim, considera-se que a deficiência possui diversas maneiras para cada indivíduo. Ao considerá-la uma “coisa”, se torna a principal barreira para compreender a forma como se desenvolve. Para compreender os alicerces da defectologia, é essencial o reconhecimento da movimentação devotada dos fenômenos em constante alteração. Adaptar essa reflexão para a área da educação constitui examinar de onde se originou e percorreu o desenvolvimento do fenômeno. Sugere-se que o homem possui uma história de vida baseada em mudanças, tanto em aspectos quantitativos, quanto qualitativos e essas mudanças se relacionam na sociedade e na vida material em que o indivíduo está inserido. Segundo a análise de Vygotsky (1997), a sociedade era eficaz e dinâmica, as relações da mesma eram inconstantes.

Segundo o autor, algo que se considera fora dos padrões atualmente, com o passar do tempo o mesmo, devido avanços sociais poderá se sobressair em outro período. Da mesma maneira a deficiência, pode ser considerada como algo inferior por padrões impostos pelo meio da sociedade.

Segundo a defectologia e seus estudos, também censuravam a forma de como escolas especiais mantinham seu tratamento com as crianças, assegurando que as mesmas impediam a comunicação e convívio crianças da mesma faixa etária, causando prejuízos no desenvolvimento psicológico e social.

No período dos estudos citados acima, dava-se ênfase ao tratamento terapêutico, onde o mesmo direcionava a escola a sofrer de clínicas o início dos dados da criança e a partir dessas informações fazer as organizações das atuações pedagógicas, ocasionando uma circunstância de estigmatização, que fazia com que a criança era visualizada com limitações em alguns afazeres e capaz para outros. Com isso, negava-se para a mesma ter o direito de arriscar o desenvolvimento de seus potenciais por meio de atividades que a desafiassem, isso fazia com que ela obtinha uma timidez acuada, pois era proposta somente atividades com limitações a sua deficiência.

Vygotsky (1997), aborda esse caso como uma opção, ou seja, por um lado há escolhas de crianças que usufruem e frequentam a escola normal, do outro lado as crianças que não possuem condições na participação da mesma, sendo assim encaminhadas para uma Escola Especial, com todas as

advertências que a deficiência se justificaria. Ainda segundo a afirmação do autor, isso ocasionava o afastamento das crianças em grupos diferentes, proporcionando agravos na formação psíquica e social. O autor ainda reconhece que começa avançar e ser notados na abordagem pedagógica escolar, quando a instituição começa distinguir a falta de fundamentos teóricos de funcionamentos científicos que amparava a educação da criança com deficiência.

Vygotsky (1997) assegura que quando iniciou essas mudanças, começa-se a trabalhar o desenvolvimento das habilidades das crianças. No que diz respeito ao ponto de vista científico, o autor afirma que uma das principais mudanças ocorreria na tentativa de descobrir as leis que governam o desenvolvimento do indivíduo deficiente intelectual. Procurou o entendimento sobre o modo de que a criança se desenvolve, as contribuições para que a mesma consiga lidar com a deficiência e como é estabelecido esse processo de ascensão.

Um dos fatores essenciais para o entendimento de como se desenvolve a criança deficiente é a percepção de que a deficiência, como falado anteriormente, não é um fator somente biológico, mas sim social.

Segundo o entendimento do autor, o mesmo aborda que alguma criança que teve seu desenvolvimento afetado por algum tipo de deficiência, ela não é inferiormente desenvolvida do que outras, mas é uma criança que apenas teve o seu desenvolvimento de outra forma. Significa que a criança se desenvolve por uma pequena parte referente aos aspectos emocionais, orgânicos e socioculturais e obtêm sua manifestação de maneira singular e única de formação sociopsicológica. Do mesmo modo, não se pode ter uma avaliação e comparação no que se refere aos seus atos com outros indivíduos, pois cada um possui um desenvolvimento diferenciado e peculiar.

Quando se confia que cada criança possui seu desenvolvimento somente por caminhos biológicos, desconsidera-se que a mesma significa um ser humano histórico e social, e que se constitui a partir da interação com o meio social de sua vivência.

Através dessa cena se a criança deficiente resulta biologicamente, não teria diferenciação entre as mesmas ao receberem menor ou maior incitação

pedagógica, fazendo com que a obra educativa se torne algo apenas com decorrências mecânicas e previsíveis.

De maneira análoga, a criança com autismo, cujos relacionamentos sociais e afetivos se encontram afetadas, se faz necessário encontrar um meio melhor para garantia de que a significação oferecida pelo outro, por mediação, possa ser uma atividade para que a criança compreenda. Uma maneira interessante, como os autistas são pensadores visuais, Grandin (2000), faz um esclarecimento da utilização de imagens como um recurso para garantir que os signos se desenvolvam e tenham resultado na formação das funções psicológicas superiores.

O autor ainda afirma que as crianças com deficiência intelectual se desenvolvem da mesma maneira que as crianças com outra deficiência. Cada deficiência faz a estimulação através do organismo de cada uma e de acordo com cada personalidade é desencadeado os processos do desenvolvimento.

Qualquer indivíduo possui a compreensão de que não exista nada de mais brusco, do que selecionar pessoas de acordo com suas peculiaridades negativas. Vygotsky (1997) diz que a partir do momento que esta seleção arrisca unir ou separar as crianças em grupo por algo em comum está sendo feito uma compensação, ou seja, esses métodos desenvolvem funções que contrapesam ou fazem nivelação da deficiência, fazendo com que a criança fique mais motivada no meio. Destaca também que o admirável não é o destaque na deficiência, mas sim na atitude que a originalidade da criança manifesta perante as dificuldades impostas chamada pela defectologia de “defeito”. O autor deixa de uma maneira transparente de que a criança com deficiência não se forma apenas por suas dificuldades, como qualquer outra criança ela possui um organismo que atende todas as suas necessidades e a sua regulação é representada de maneira que a deficiência utiliza para solucionar os desafios impostos pelo meio social.

Vygotsky (1997) defende que a individualidade possui uma compensação e um equilíbrio, através do processamento da maneira que cada criança se desenvolve. Dessa maneira é indispensável, por mais que se conheça a deficiência, olhar para uma criança com deficiência, o meio em que

a mesma vive, a personalidade e com isso poderá obter uma análise constante sobre de como essa criança se desenvolve.

Através dessas conclusões constatadas, nos permitem fazer um questionamento nas concepções conservadoras que avaliam a aprendizagem da criança com autismo, somente como uma maneira de condução geral no desenvolvimento, quanto se a disciplina formal e o exercício consistem como em indispensáveis para desenvolver as capacidades mentais. A influência pedagógica precisa se preocupar não apenas no desenvolvimento de apenas uma capacidade do pensamento, mas também lembrar que há muitas outras capacidades particulares de pensamentos em diferenciados campos. Deixar de fazer a estimulação no costume de atentar e reforçar, mas fazer o desenvolvimento de maneiras de diversos contextos e conteúdo. Analisando, se trata de fazer uma restituição a autonomia e sua aprendizagem.

3- O AUTISMO E A ESCOLA

Esse capítulo demonstra a interação entre a escola e o aluno que apresenta autismo.

3.1- A CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR

Como já fora mencionado anteriormente não existe um quadro único e abstrato do Autismo nos primeiros 3 a 4 anos de vida.

Algumas crianças podem apresentar atrasos na fala ou escrita, e isso só vai ser percebido entre os 3 e 5 anos de idade.

3.2- ESCOLA ELEMENTAR

As crianças com autismo frequentemente entrarão no jardim de infância sem ter sido adequadamente diagnosticada. Em alguns casos, haverá observações relacionadas ao comportamento (hiperatividade, falta de atenção, agressividade, ausências) nos anos pré-escolares; suas habilidades sociais e interações com os pares podem ser classificadas como "imaturas"; a criança pode ser vista como tendo algo incomum. (BRANTS, 2008. p. 21).

Dependendo de fatores como o grau de inteligência da criança, propriedade da administração na escola e em casa, temperamento da criança e a presença ou ausência de fatores complicadores como hiperatividade, problemas de atenção, ansiedade, problemas de aprendizagem, etc.

3.3- GRAUS MAIS ADIANTADOS

Paradoxalmente, devido a crianças autista serem frequentemente administradas em escola normal, e devido a seus problemas específicos de desenvolvimento poder ser mais facilmente relevado (especialmente se forem brilhantes e não agirem tão “estranhamente”), elas são frequentemente mal interpretadas nessa idade por seus professores e colegas. (BRANTS, 2008. p. 27).

Algumas crianças apresentam graus mais elevados do autismo, o que acaba gerando mais preocupações, conflitos e dúvidas.

Crianças com graus mais elevados normalmente apresentam “ataques” na cantina da escola, durante a educação física ou mesmo brincando em playground, a criança pode entrar em conflitos ou luta de forças com professores ou estudantes que não estejam familiarizados com seu estilo de interação. Isso pode às vezes levar a sérias explosões.

3.4- SUGESTÕES PARA ADMINISTRAR NA ESCOLA

O e ponto de partida para ajudar os alunos com autismo na escola é que todos entendam que a criança tem apresenta uma desordem de desenvolvimento (autismo) que a leva a se comportar e responder de forma diferente que os demais estudantes, são iguais às outras. É necessário socializar a criança.

A escola precisa apresentar um plano educacional com serviços de fonoaudiologia, pois eles podem auxiliar a criança na fala e na linguagem, sugerindo caminhos para endereçar problemas em áreas como linguagem pragmática.

3.5- ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÕES EM SALA DE AULA COM AUTISMO

Infelizmente não existe uma fórmula exata para lidar com crianças e jovens com autismo em sala de aula.

Cada criança ou adulto apresentam suas características típicas da síndrome, manifestadas de forma individual e específica.

A escola precisa implementar estratégias para serem usadas algumas situações que serão úteis e ajudarão bastante a dar respostas às necessidades educativas especiais destas crianças.

Como já dissemos anteriormente, as crianças com autismo apresentam muitas dificuldades em interagir socialmente.

A maioria das crianças com autismo tem uma inteligência média ou acima da média, como vimos no capítulo anterior, mas podem apresentar dificuldades na capacidade de compreender os raciocínios muito elaborados.

4- SOCIALIZAÇÃO

Como falamos durante os dois capítulos acima, precisamos socializar a criança dentro da sala de aula e dentro da sociedade, que ainda infelizmente, é muito preconceituosa.

Conceituamos socialização como um processo de assimilação de hábitos característicos do seu grupo social, todo o processo através do qual um indivíduo se torna membro funcional de uma comunidade, assimilando a cultura que lhe é própria.

A socialização é um processo contínuo e precisa ter seu início desde o nascimento da criança, primeiramente socializando a criança com a família e/ou outros agentes próximos, da escola.

São através da socialização que o indivíduo pode desenvolver a sua personalidade e ser admitido na sociedade. A socialização é, portanto, um processo fundamental não apenas para a integração do indivíduo na sua sociedade, mas também, para a continuidade dos sistemas sociais. É o processo de integração do indivíduo numa sociedade, apropriando comportamentos e atitudes, modelando-os por valores, crenças, normas dessa mesma cultura em que o indivíduo se insere. (VYGOTSKY, 1993. p. 51).

A socialização pode ser entendida como a interiorização das normas sociais, é um elemento essencial da interação na medida em que as pessoas

desejam fazer valer a sua autoimagem através da obtenção do reconhecimento dos outros.

4.1- DIFERENÇAS SOCIAIS

Infelizmente as dificuldades com o convívio social são praticamente visíveis.

Como já dissemos anteriormente, as crianças com autismo não têm a habilidade natural de enxergar os subtextos da interação social, e podem não ter capacidade de expressar seu próprio estado emocional, resultando nas diferenças sociais.

Os autistas precisam aprender suas limitações e suas capacidades sociais e intelectuais de maneira clara, lógica, em vez de intuitivamente por meio da interação emocional normal.

4.2- AUTISMO E SOCIALIZAÇÃO

Estudos de longitudinal foram feitos para avaliar as habilidades comunicativas verbais e não verbais de crianças com autismo de alto funcionamento. Autores concluíram que haveria uma correlação entre a capacidade cognitiva destas crianças e o desempenho futuro nas habilidades comunicativas e sociais, com diminuição dos sintomas autísticos. (VYGOTSKY, 1993. p. 68).

Através desses estudos percebemos que precisamos investigar mais as variáveis que influenciam no desenvolvimento das habilidades sociais, particularmente nos indivíduos portadores de Autismo.

4.3- INTERVENÇÕES TERAPÊUTICAS

Crianças com autismo apresentam um prejuízo simbólico espontâneo nas brincadeiras de uma maneira geral.

Esses estudos citados acima só nos enfatizam que crianças autistas podem e conseguem desenvolver uma capacidade incrível de produzir brincadeiras simbólicas que elas não apresentavam espontaneamente.

Como brincar é uma atividade agradável para as crianças, utilizar terapeuticamente este artifício pode ter efeitos benéficos também em outras áreas de funcionamento.

4.4- PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO SOCIAL EM AUTISMO DE ALTO FUNCIONAMENTO

O modelo SCERTS (modelo de intervenção comunicação-social, regulação emocional, apoio transacional) e o modelo DIR, enfocam as diferentes áreas deficitárias da criança autista. Deve-se salientar a importância dada por esses dois modelos aos problemas afetivos e sensoriais da criança autista, quando da elaboração dos programas. O modelo SCERTS focaliza os déficits principais que afetam as crianças autistas: comunicação e linguagem, relacionamento social e processamento sensorial. Os déficits em comunicação e linguagem são abordados através da terapia da linguagem sócio pragmática que enfatiza o uso funcional das habilidades pré-verbais e verbais de comunicação nas interações naturais e semiestruturadas. (VYGOTSKY, 1993. p. 79).

O modelo DIR tem como objetivo principal permitir que a criança perceba-se como indivíduo intencional, interativo e desenvolva capacidades linguísticas e sociais.

O Programa TEACCH desenvolveu formas de ajudar as pessoas com autismo a viverem inseridas na cultura a sua volta.

A partir daí inicia-se um programa educacional através da observação da forma como a criança aborda os materiais oferecidos, e como responde às instruções e atividades propostas pelo educador. O programa TEACCH enfoca principalmente as áreas de comunicação, autocuidado, habilidades vocacionais e de recreação e lazer. São priorizadas as necessidades, e só então são estabelecidas as metas em cada área. Além disso, o planejamento educacional deve ser sensível ao ambiente familiar onde a criança vive. É importante incluir no programa educacional os desejos e estilos de vida da família do aluno. (VYGOTSKY, 1993. p. 80).

A fase pré-escolar é muito importante na aquisição da linguagem, mas para as crianças com autismo de alto funcionamento, esta é uma fase delicada, pois suas dificuldades sociais as levam ao isolamento.

Nesse sentido, programas de intervenção devem ser usados visando à abrangência das habilidades comunicativas verbais em situações naturais mediante a intervenção de adultos utilizando instruções diretas e claras associados a reforços naturais.

4.5- PSICOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os psicopedagogos educacionais desenvolvem o seu trabalho em conjunto com os educadores de forma a tornar o processo de aprendizagem mais efetivo e significativo para o educando, principalmente no que diz respeito à motivação e às dificuldades de aprendizagem. Focam a sua ação não apenas nas necessidades da criança na escola como, também, noutras áreas onde as experiências escolares têm impacto. (VYGOTSKY, 1993. p. 58).

O fato de uma instituição escolar ter em seu quadro um psicopedagogo institucional contratado, não invalida ou, não substitui as tarefas que só podem ser executadas por um assessor, ou seja, alguém que vem de fora, vê de fora, pontua, revela, identifica o latente naquilo que está manifesto.

Trabalhar com crianças que nos apresentam alguma dificuldade requer muita afetividade, perspicácia, alegria, calma e paciência, tudo isso exige do educador uma postura, uma atitude que vem de dentro da pessoa, no sentido psicanalítico, aceitação, firmeza, tentando ajudar a conduzir a criança, com participação ativa dos pais a ir vencendo pequenos obstáculos, dentro do processo de desenvolvimento, sempre através de tomadas de consciência de si mesma, do que faz de tudo e todos que estão à sua volta. (VYGOTSKY, 1993. p. 69).

Necessário se faz fazer um planejamento, onde o professor que atua com uma postura psicopedagógica, considera as vivências, os conhecimentos e as informações que o aluno carrega e a sua forma de ver e de viver no mundo moderno.

É de suma importância que o psicopedagogo assuma uma postura de investigador procurando conhecimentos que embasem sua prática.

Conhecer as fases de desenvolvimento da criança e informar aos pais sobre o que é esperado em cada uma delas esclarece e diminui a ansiedade dos mesmos com relação às atitudes dos filhos. A família deve conhecer a sua importância na formação da personalidade da criança, a partir dos primeiros vínculos. O vínculo afetivo é um laço relativamente duradouro e que o parceiro é importante como indivíduo único e não pode ser trocado por nenhum outro. Em um vínculo afetivo, existe o desejo de manter proximidade com o parceiro. (VYGOTSKY, 1993. p. 71).

A família cobra muito o desempenho da criança e a cobra de forma exagerada; isso gera na criança um quadro de estresse elevado e uma baixa autoestima.

5- INCLUSÃO SOCIAL

A inclusão social é temática, bastante ampla e complexa. Destaca-se que vivemos em uma sociedade onde os direitos sociais são identificados como favor, como tutela, como um benefício e não prerrogativa para o estabelecimento de uma vida social digna e de qualidade.

5.1- NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação de 0 a 5 anos (chamada de Educação Infantil) é um direito de todas as crianças brasileiras previstas na Constituição Federal de 1988, reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

A criança que apresenta qualquer dificuldade tem ainda mais a ganhar ao frequentar uma escola de Educação Infantil que lhe ofereça o convívio com crianças de sua idade, que lhe desafie em suas capacidades e que lhe ofereça modelos de desempenho de modo a incentivá-la a desenvolver seus potenciais.

5.2- NA CRIANÇA NA SALA DE AULA

Uma das principais angústias de um professor que recebe em sua classe um aluno com deficiência intelectual é, sem dúvida, saber o que fazer com ele. Infelizmente, os cursos de licenciatura ainda oferecem conhecimentos insuficientes aos professores em formação, principalmente na área de

Educação Especial, o que dificulta sobremaneira seu trabalho na prática cotidiana de sala de aula.

5.3- ESCOLA E PRÁTICA INCLUSIVA

A deficiência intelectual é um enorme desafio para a educação na escola regular e para a definição do conceito de apoio educativo especializado, inclusão é uma proposta que condiz com a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos em ambientes favoráveis já ‘garantidos’ por ela. Mas, nem sempre esse direito é de fato uma garantia aos cidadãos.

A integração da escola e da família deve ser mais constante nas atividades de socialização das crianças. E, os pais devem estar envolvidos numa procura por bem educar seus filhos.

5.4- A ESCOLA REGULAR

A escola tem um papel preponderante na denúncia de toda e qualquer forma de exclusão e, principalmente da exclusão de pessoas que necessitam de cuidados educacionais especiais. Ela deve promover a formação de pessoas críticas e cidadãos que estejam aptos a apontar mudanças e/ou alternativas para as relações sociais. Estas práticas adaptativas funcionam como um regulador externo da aprendizagem e são coerentes com uma perspectiva em que o grande objetivo é determinar “o que falta” ao aluno para ter sucesso. Não sendo possível dar-lhe “o que lhe falta”, desconta-se no rendimento final.

5.5- A IMPORTÂNCIA DO FOCO NAS EXPLICAÇÕES EM SALA DE AULA

É importante adequar a proposta à idade e, principalmente, aos assuntos trabalhados em classe. A meta é que, sempre que possível e mesmo com um trabalho diferente, o aluno esteja participando do grupo.

A falta de compreensão da função da escrita como representação da linguagem é outra característica comum em quem tem deficiência intelectual. Essa imaturidade do sistema neurológico pede estratégias que servem para a criança desenvolver a capacidade de relacionar o falado com o escrito.

A inclusão de músicas, brincadeiras orais, leituras com entonação apropriada, poemas e parlendas ajuda a desenvolver a oralidade.

É o convívio com os colegas que trará o desenvolvimento do estudante.

5.6- DIFICULDADES

Considerando o tempo e o espaço como fatores determinantes quando se trata da inserção social, cabe à escola favorecer aos alunos meios para que possam se identificar como integrantes de um grupo. Os grupos sociais humanos definem padrões normais ou estigmatizados. Assim, uma pessoa é considerada normal quando atende aos padrões que previamente são estabelecidos.

5.7- INTEGRAÇÃO

Integração é um fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional.

O processo de integração tem o caráter de um programa aberto que dá lugar a projetos diversificados nos diferentes centros educacionais, adequando seus recursos e metodologias, não somente aos alunos com necessidades especiais, mas também aos alunos regulares.

5.8- REJEIÇÕES

As atitudes de rejeição (estigmas e posturas preconceituosas transmitidas culturalmente) criam barreiras sociais e físicas dificultando o processo de integração. Dentre as rejeições, a maior barreira consiste na tendência de não se acreditar no potencial de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com necessidades especiais.

A escola deve fazer intervenções e oferecer desafios adequados ao aluno deficiente, além de valorizar suas habilidades, trabalhar sua potencialidade intelectual, reduzir as limitações provocadas pela deficiência, apoiar a inserção familiar, escolar e social.

5.9- EXPECTATIVAS DE FUTURO

Sabemos atualmente que 87% das crianças com deficiência intelectual só serão um pouco mais lentas do que a maioria das outras crianças na aprendizagem e aquisição de novas competências.

Mais tarde, na vida adulta, pode também acontecer que consigam levar uma vida bastante independente e responsável. Na verdade, as limitações serão visíveis em função das tarefas que lhes sejam pedidas.

Todas as pessoas com deficiência intelectual são capazes de crescer, aprender e desenvolver-se. Com a ajuda adequada, todas as crianças com deficiência intelectual podem viver de forma satisfatória a sua vida adulta.

5.10- INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO

A sociedade atual parece não estar preocupada com o bem-estar coletivo, mas com o triunfo de projetos individuais (ou individualizantes) que geram o sucesso profissional e econômico de poucos.

O mercado de trabalho no Brasil passa por uma grande revolução. Ao mesmo tempo em que o emprego formal decresce, o informal aumenta.

Os indivíduos deficientes não deveriam se ajustar ao meio social, como postula a teoria funcionalista, mas participar como seres reflexivos e questionadores de seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

Acreditamos que mediante o trabalho produtivo o deficiente poderá se integrar à sociedade. A inserção profissional desse indivíduo exige uma atuação coordenada por parte do Estado, empresas e meio social.

5.11- EMPREGABILIDADE

Trabalhar é um dos melhores instrumentos de que dispomos enquanto ser humano para nos realizarmos como pessoas, para manifestarmos operativamente nossas necessidades e nossa obrigação de servir os demais. Os empresários alegam alguns motivos para manterem mais resistência a disponibilizar vagas para pessoas com deficiência intelectual, como por exemplo, pessoas com síndrome de Down, optando por preencherem as cotas com pessoas com outros tipos de deficiência.

5.12- BARREIRAS ARQUITETÔNICAS E CULTURAIS

Barreiras são obstáculos que dificultam, principalmente, a circulação de idosos e de pessoas com deficiência, entendendo-se aquelas que andam em cadeiras de rodas, com muletas ou bengalas que têm dificuldades na marcha, que possuem redução ou perda total da visão ou audição e, até mesmo, os indivíduos que apresentam uma redução na capacidade intelectual.

Eliminar barreiras significa iniciar um processo de integração das pessoas com deficiências, pois dessa maneira é possível, entre outras coisas, facilitar a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho, já que tornar os ambientes acessíveis é condição para sua independência e autoconfiança. A adaptação ao ambiente predispõe a busca a maior confiança em si própria, contribuindo para que o indivíduo possa afirmar a sua individualidade,

passando aos outros um novo referencial de sua imagem. Isso só é possível quando o espaço propõe às pessoas formas alternativas de explorá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Crianças com autismo tem excelente capacidade de memorização de números e fatos, mas revelam limitações ao nível do pensamento abstrato. Entretanto, na comunicação e interação, existe alguma dificuldade na interpretação da linguagem, metáforas, frases indiretas ou, por outro lado, que possam ser levadas à letra.

Existem algumas características que podem ser observadas quando a criança apresenta o autismo:

- Não desfruta normalmente do contato social.
- Tem problemas de brincar com outras crianças.
- Não gosta de sair de casa.
- Apresenta mais birras que o normal. Chora com facilidade por tudo.
- Tem dificuldades para entender as intenções dos demais. É ingênuo.

Não tem malícia.

- Crê em tudo aquilo que lhes dizem e não entende as ironias. Interessa-se pouco pelo que dizem os outros. Custa-lhes entender uma conversa longa, e muda de tema quando está confusa.

- Fala muito, em tom alto e peculiar, e usa uma linguagem pedante, extremamente formal e com um extenso vocabulário.

- Inventa palavras ou expressões idiossincrásicas.
- Sente dificuldade em entender o contexto amplo de um problema.

Custa-lhe entender uma pergunta complexa e demora em responder.

- Demonstra escassa imaginação e criatividade, por exemplo, para brincar com bonecos.

- Tem um senso de humor peculiar.
- Repete compulsivamente certas ações ou pensamentos para sentir-se seguro.

- Gosta da rotina. Não tolera as mudanças imprevistas. Tem rituais elaborados que devem ser cumpridos.
- Custa-lhe vestir-se, desabotoar os botões ou fazer laço nos cordões do tênis.
- Medo, angústia devido a sons como os de um aparelho elétrico.
- Rápidas coceiras sobre a pele ou sobre a cabeça.
- Tendência a agitar-se ou contorcer-se quando está excitado ou angustiado.
- Falta de sensibilidade a níveis baixos de dor.
- São tardios em adquirir a fala, em alguns casos.
- Gestos, espasmos ou tiques faciais não usuais.

Construindo a socialização nas crianças portadoras de autismo é um tema bastante complexo, ainda mais no país em que vivemos, onde inúmeras questões complexas continuam ainda sem resposta, principalmente pela interdependência de inúmeros fatores cognitivos, sensoriais, linguísticos e afetivos.

Este artigo deve o intuito de demonstrar que de fato o nível de funcionamento intelectual com crianças com autismo, e que se faz necessário o acompanhamento com psicopedagogos, que a escola apresentem planos e medidas para a inclusão social dessas crianças, assegurando todo o amparo legal e assistência a essas crianças, que o governo incentive práticas de inclusão e socialização, não só para as crianças autistas, mas para todas as crianças que apresentam alguma deficiência, sendo esta física ou mental.

A aprendizagem carrega consigo um método de assimilação interna através da experiência que o ser histórico se produz e se socializa, sendo de sua responsabilidade a cognição das características e competências designadamente humanas, assim como a concepção e desenvolvimento de habilidades novas e funções psicológicas.

A base filogenética oferecida pelas funções psicológicas elementares para as funções psicológicas superiores, somente conseguirão o desenvolvimento, através do procedimento da construção social, onde o mesmo é intercedido por outros indivíduos mais desenvolvidos em um ambiente intersubjetivo. As funções psicológicas superiores se desenvolvem a

partir dos signos, ou seja, o signo nesse ângulo é o produto e a matéria na área do desenvolvimento do indivíduo, e tais funções ocorrem a partir da interação social por intermediação da utilização dos signos que são ferramentas psicológicas que agem sobre a transformação do psiquismo do ser humano.

A parte do pensamento e da linguagem são um conjunto de signos eficazes e possuem um significado como integração da análise. O significado fala sobre o que é externado pela linguagem e a sua adaptação quando representado na ordem do pensamento. Algumas pessoas possuem habilidades relacionadas a estímulos visuais, outras verbais e auditivos, isso é somente um problema da maneira de acessar o signo.

Enfim conclui-se que a educação para o autista baseada na concepção de Vygotsky se caracteriza através de uma maneira social de organização capaz de levar o mesmo a apropriar-se do conhecimento histórico social, admitindo e levando as derradeiras consequências que os signos transportam para uma específica estrutura na área do comportamento que destaca-se o desenvolvimento biológico e inventa maneiras novas de processamentos psicológicos aprofundados na cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A.C.S.; DIAS, M.G.B.B.; SOBRAL, A.B.C. A relação entre a brincadeira de faz de conta e o desenvolvimento de habilidades na aquisição de uma Teoria da Mente. *psicologia em Estudo*, Maringá, v.12, n.2 2007.

BRANTS, G. W. Relevância dos processos discursivos na constituição do desenvolvimento cognitivo na primeira infância. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*. São Paulo, n.4 v.8, 2008. Acesso em 28 janeiro de 2015. ISSN 1807-5193

CARDOSO, C.; FERNANDES, F.D.M. Relação entre os aspectos sócios cognitivos e perfil funcional da comunicação em um grupo de adolescentes do espectro autístico. *Pró-Fono*, Barueri, n.18, v.1, Jan./Abr. 2006.

CARVALHO, A. M. Fatores contextuais na emergência do comportamento de cuidado entre crianças. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, n. 13, v.1, 2000.

FERNANDES, P.T.; SOUZA, E.A.P. Terapia comportamental na síndrome de Asperger: um estudo exploratório. Temas sobre desenvolvimento, São Paulo, n.9, v.50 p.19-23, maio-jun. 2000.

GRANDIN, T. Teaching tips for children and adults with autism. Disponível em www.autism.org. 2000.

GILLBERG, C. Transtorno do Espectro do Autismo. Palestra no INCOR, São Paulo, 2005.

KLIN, A.; et al. Avaliação clínica de crianças com risco de autismo. Educação, Porto Alegre, Ano XXIX, v.1, n.58 p.255-297, jan./abr., 2006. Disponível em: Acesso em: 28 janeiro 2015.

LOPES-HERRERA, S. A. Transtornos de linguagem expressiva nos transtornos invasivos do desenvolvimento. In: CAMARGOS JR. W. (Org.). Autismo no terceiro milênio. Brasília: MEC, 2002.

LOPES-HERRERA, S.A. Avaliação de estratégias para desenvolver habilidades comunicativas verbais em indivíduos com autismo de alto grau de funcionamento e síndrome de Asperger. Tese (doutorado) Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2005.

LOPES-HERRERA, S.A. Habilidades comunicativas verbais em autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) São Carlos, 2000.

VYGOTSKY, Lev. S. Obras Escogidas II (Problemas Generales de la defectologia contemporanea). Editorial Pedagógica. Madrid, 1997.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Psicologia Pedagógica. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. A formação social da mente. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**- RANÇOS SEMÂNTICOS EDUCACIONAIS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA
ATUAL DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA O
ENSINO SUPERIOR DE UMA INSTITUIÇÃO NO MUNICÍPIO DE ARARAS
(Maria Estela Hernandes Carlotti)**

RANÇOS SEMÂNTICOS EDUCACIONAIS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA ATUAL DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA O ENSINO SUPERIOR DE UMA INSTITUIÇÃO NO MUNICÍPIO DE ARARAS

Maria Estela Hernandes Carlotti

RESUMO

Este estudo teve como objetivo resgatar a produção acadêmica de alunos formados no Curso de Pós-Graduação – Especialização em Docência para o Ensino Superior de uma instituição localizada no município de Araras. Analisamos termos utilizados na Língua Portuguesa, que por questões semânticas ainda se referem às palavras remanescentes da concepção de ensino “Tradicional”. Embora os trabalhos tenham sido produzidos nos últimos quatro anos do Curso de Pós-Graduação oferecido neste local, com referenciais atualizados e novas tendências, encontramos na linguagem escrita os ranços de abordagens mais antigas e arraigadas no ideário pedagógico. Nesse sentido, problematizamos o discurso dos artigos científicos entregues como trabalho de conclusão de curso, visando encontrar as indicações de termos como, por exemplo: transmitir, reter, passar, fixação, etc. que remetam a termos de abordagens tradicionais e que nos permitiu uma análise semântica e pedagógica conflitante.

Palavras-chave: Conceitos educacionais. Semântica. Abordagens de ensino.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos intensificaram-se os debates e as análises sobre a produção semântica e a problematização do desempenho discursivo através da análise de produções escritas.

Desta forma torna-se relevante retomar os conceitos que envolvem os modelos semânticos a partir de referências que problematizam a concepção de linguagem como atividade verbal e mediadora da interação humana – e como espaço da constituição dos sujeitos no mundo real.

Para tanto, a proposta incide sobre a análise da gênese e do pensamento em relação à linguagem, e as relações que se estabelecem na modelação, organização, e a orientação da atividade mental pela materialização da palavra como signo social (BAKHTIN, 1995).

Entretanto, é preciso ampliar a visão sobre linguagem entendendo como leitura, escrita, letramento, práticas e abordagens pedagógicas a colocar em evidência a premente necessidade de (re)avaliar o trabalho que está sendo

produzido nas Instituições de Ensino Superior. A pesquisa buscou compreender estes ranços semânticos dentro de um processo educacional e de ensino-aprendizagem que enfrenta problemas históricos de formação dos alunos.

A discussão que se propôs nesta pesquisa consistiu em analisar os termos das produções dos TCCs - Trabalho de Conclusão de Curso - dos alunos da Pós-Graduação em Docência no Ensino Superior de uma instituição do município de Araras, à luz das concepções das abordagens de ensino tradicionais e às teorias argumentativas da língua.

A importância deste trabalho encontrou-se na possibilidade de verificar o conflito entre os vocábulos utilizados na produção dos alunos e compreender a dinâmica, as marcas, os resquícios destes termos que estão sendo superados, mas que prevalecem na escrita destes alunos, desde a formação inicial até aos trabalhos finais de conclusão de cursos.

Para buscarmos uma melhor compreensão desta questão, foi realizada uma revisão de literatura, constituída de diversos autores que discutem a concepção de linguagem, de modelos semânticos e desempenho discursivos a partir da perspectiva bakhtiniana, vygotskiana e outros autores que tratam de vínculos entre linguagem e educação.

Este trabalho está organizado em três tópicos. O primeiro refere aos aspectos teóricos que fundamentam a concepção de linguagem. O segundo concentra-se em analisar ensaios sobre modelos semânticos. O terceiro apresenta e os ranços semânticos encontrados nas produções dos TCCs dos alunos (Trabalhos de Conclusão de Curso –TCCs- apresentados no formato de artigo científico. Finalizando apresenta-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM: REFLEXÕES SOBRE OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Na perspectiva de Vygotsky (2001), o homem cria instrumentos podendo transformar e facilitar sua ação sobre a natureza. Os instrumentos desenvolvidos modificam o comportamento do homem que deixa de ter uma

ação direta sobre o meio. Desta forma o ser humano transforma a natureza e a si mesmo.

Neste contexto o signo para Vygotsky (2001) constitui um instrumento psicológico usado pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente, por exemplo: a palavra, o desenho, os símbolos como uma bandeira ou emblema, etc.

Enquanto o instrumento está orientado externamente para modificar o ambiente, o signo é internamente orientado para modificar o funcionamento psicológico do homem (FONTANA, 1997).

Os signos e os instrumentos são usados na experiência pessoal de cada pessoa e também pela incorporação de experiências das gerações anteriores que são passadas de geração em geração; assim como a escrita, as notações musicais, as convenções gráficas e a palavra que adquirimos através da interação com o outro. Por exemplo, a linguagem, que é o sistema de signos mais importante para o homem, é produto das relações históricas entre os homens.

Quanto ao *pensamento e a linguagem*, para Vygotsky (2001), o pensamento passa a existir por meio das palavras, ou seja, da linguagem. A linguagem tem duas funções: de intercâmbio social, que seria a necessidade de comunicação que todo ser humano possui inclusive os bebês que utilizam sons, gestos, expressões para comunicarem o que precisam. E a outra função é o pensamento generalizante, ou seja, ordenar fatos, falas, objetos, tudo o que representa o real de forma que as ocorrências de uma mesma classe de eventos e situações sejam agrupadas sob o mesmo conceito. Por exemplo, a palavra 'gato' sempre tem o mesmo significado para as pessoas que usam a Língua Portuguesa.

Em função da linguagem ser um instrumento do pensamento, isto pressupõe um processo de internalização da língua, que é denominado *discurso interior*, ou seja, é uma forma interna de linguagem, dirigida ao próprio sujeito e não a um interlocutor externo, um discurso sem vocalização, sem som, voltado para o pensamento com a função de auxiliar o indivíduo nas suas operações psicológicas.

Por outro lado, tem-se o discurso enunciado, expressivo, que na perspectiva de Bakhtin (2000 *apud* LIMA, 2003) constitui a expressividade, que denota a intenção e a contextualização, ou seja, quando utilizamos uma palavra apresentamos intenções que presidem nosso discurso.

[...] a expressividade da palavra isolada não é, pois, propriedade da própria palavra, enquanto unidade da língua, e não decorre diretamente de sua significação. Ela se prende quer à expressividade padrão de um gênero, quer à expressividade individual do outro que converte a palavra numa espécie de representante do enunciado do outro em seu todo – um todo por ser instância determinada de um juízo de valor (BAKHTIN, 2000, *apud* LIMA, 2003, P. 75)

Para Pêcheux (*apud* LIMA, 2003), ao reconhecer que a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido acrescenta que o indivíduo é o sujeito do seu discurso que representa as formações ideológicas que lhes são correspondentes.

A tendência atual de considerar a linguagem como um lugar privilegiado de interlocução e de constituição de sujeitos, bem como de afirmar que a interação entre os homens é a sua finalidade maior, não nos autoriza a ignorar a vocação pensante (e, conseqüentemente, criativa) do ser humano, no processo singular de estabelecer a sua visão de mundo (LIMA, 2003, 77)

Neste sentido a produção escrita dos autores dos TCCs, objeto de análise deste trabalho, representa a ideologia e a visão de mundo dos mesmos. Nossa hipótese inicial era de que na produção acadêmica, apesar de grandes avanços conceituais na área da educação, ainda poderiam existir “ranços” que remetesse aos conceitos mais ligados à Abordagem Tradicional de ensino (MIZUKAMI, 1986). Tais conceitos podem ser identificados quando a concepção ideológica envolve a tradição escolar pautada na memorização, transmissão de saberes, reprodução de conteúdos, disciplina, etc.

ENSAIOS SOBRE MODELOS SEMÂNTICOS

Segundo Viaro (2015) os modelos semânticos atuais possuem como elementos essenciais o estudo da diacronia e da aquisição da linguagem. Alguns destes modelos possuem elementos comuns, outros enunciam diversas

perspectivas teóricas e mudanças dentro do desenvolvimento do sistema linguístico num determinado período de tempo. Ao compreender estes modelos e processos é possível analisar a utilização de vocábulos que remetem ao modelo tradicional de ensino num dado momento histórico e avaliar a produção, herança histórica e cultural da linguística que permeiam a realidade.

Ainda de acordo com Viaro (2015) alguns pressupostos para análise dos campos semânticos da língua fornecem subsídios para a interpretação das produções dos artigos que constituem objeto de estudo desta pesquisa. São eles:

Pressuposto (1): Os fenômenos de língua não nasceram no momento atual. Pressuposto (2): Os fenômenos de Língua sistematizam combinações de sons (modelos fônicos) e lidam com um grande conjunto de conceitos e visões culturais acerca dos fatos. Pressuposto (3): Os fenômenos de língua sistematizam combinações de sons (moldes fônicos) e lidam com um grande conjunto de conceitos e visões culturais acerca dos fatos (VIARO, 2015, p. 1)

A partir de tais pressupostos e já relacionando com o estudo diacrônico e da aquisição da linguagem é possível verificar a importância dos fenômenos da língua na atualidade e as concepções e conceitos histórico-culturais que a envolvem. Uma vez que, o aluno que se encontra concluindo a formação de uma pós-graduação em ensino superior e produz um trabalho utilizando termos referentes ao ensino tradicional como: transmitir, memorizar, repetir, expor – compreende-se a expressão das relações históricas e culturais, ou seja, traz em sua produção os aspectos da formação básica enquanto aluno do ensino fundamental fruto do ensino tradicional.

A proposta tradicional de ensino visa a reprodução, a memorização, estabelece uma relação ensino-aprendizagem distante em que o aluno recebe um conteúdo pronto do professor que constitui o detentor do saber (MIZUKAMI, 1986). Desta forma, o imperativo prevalece à reflexão.

O contexto em que o aluno se formou vai refletir na sua postura e assim, em sua produção escrita. A aprendizagem do ser humano possui como finalidade desenvolver as suas capacidades, permitindo assim que haja interação como o meio em que vive. Para isso os fatores afetivos, sensório-motores, cognitivos e linguísticos são essenciais. Isso significa que a

aprendizagem é um processo complexo, tornando assim difícil apontar uma única causa das dificuldades de aprendizagem.

No processo de desenvolvimento humano, existem alguns fatores que influenciam, interferem negativamente na aprendizagem. No contexto escolar, surgem fatores externos e/ou internos ao aluno que originam as chamadas dificuldades de aprendizagem que são definidas como:

[...] dificuldade de aprendizagem refere-se a um retardamento, transtorno, ou desenvolvimento lento em um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética ou outras áreas escolares, resultantes de uma deficiência causada por uma possível disfunção cerebral e/ou alteração emocional ou condutual. Não é o resultado de retardamento mental, de privação sensorial ou fatores culturais e instrucionais (KIRK, 1962 *apud* SÂNCHEZ, 1998, p.33)

Muitos alunos possuem problemas no processo de ensino-aprendizagem. Tais dificuldades na aprendizagem são bastante comuns no ensino da leitura, da escrita que se perpetua da educação básica ao ensino superior. Para Silva (2009):

Entre as críticas mais frequentes ao ensino de língua portuguesa, dito tradicional, destacavam-se: a desconsideração de atividades de uso da língua; o uso do texto como pretexto para ensinar valores morais e para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da norma linguística, através de regras de exceção; ensino descontextualizado, com ênfase na metalinguagem, normalmente vinculado à memorização de terminologias e associado à identificação de fragmentos em frases soltas; e a apresentação de uma teoria gramatical, sem a devida reflexão do funcionamento da língua em seus vários níveis (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático) (SILVA, 2009, p. 77-78).

Sendo assim, o uso de termos que restringe sua forma de pensar, que limitam sua reflexão pode ser associado ao contexto de sua aprendizagem da língua nos anos iniciais. Momento este em que o foco estava na decodificação e armazenamento dos aspectos da gramática e à interpretação que preconizava uma espécie de alicerce da educação.

Por outro lado, a mesma autora (SILVA, 2009) apresenta a Teoria da Argumentação da Língua como um contraponto à proposta tradicional do ensino da língua, a qual possibilita a reflexão acerca do uso da língua e o desenvolvimento de suas competências interativas e argumentativas.

(...) o tratamento da língua em uso, com ênfase em atividades de leitura e de produção de texto, e a abordagem dos mecanismos gramaticais como meio para o desenvolvimento das competências interativa e textual. Nesse sentido, é dado relevo à questão gramatical como estando a serviço das estratégias argumentativas do autor na leitura e na escrita. Com isso, o nível semântico da língua, através do trabalho com os efeitos de sentido dos usos lexicais e da organização sintática produzidos na interlocução, passa a ser bastante tematizado. (...) É justamente por isso que consideramos relevante a abordagem da Semântica Argumentativa no tratamento da língua em uso e em sua reflexão para o desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical. Na Teoria da Argumentação na Língua, as relações argumentativas do enunciado são o foco de estudo, porque o discurso não é composto de informação, mas de argumentação. Como exemplo podemos citar o segmento “este livro é interessante”, que não traz uma informação acerca do livro, mas uma argumentação em favor dele. Ligada a isso, temos a defesa, na teoria, de que o discurso é doador de sentido e que, portanto, não é a situação de enunciação que lhe garante significação, já que esta é justamente construída pelo enunciado. Assim, é o discurso que constrói o contexto, e não o contrário, o que possibilita interpretar a palavra pelas relações que ela mantém no discurso e pelos pontos de vista ali expressos (SILVA, 2009, p. 94).

Como evidencia a autora, o foco nos aspectos gramaticais do ensino da língua, traz em sua essência uma concepção tradicional de ensino que estará evidente apenas na produção escrita do aluno. Por outro lado, a abordagem argumentativa trará remete à reflexão, ao questionamento e permite a construção de interpretação das palavras pelas relações expressas e construídas.

No subitem a seguir os termos levantados nos TCCs serão apresentados e analisados à luz destas concepções teóricas estabelecendo um paralelo entre as concepções tradicionalistas e contemporâneas de ensino.

OS RANÇOS NA PRODUÇÃO ESCRITA: DAS PRÁTICAS CONSERVADORAS AS PERSPECTIVAS DESAFIADORAS

A produção textual dos alunos que finalizaram os trabalhos de conclusão de curso (TCCs) foi selecionada a partir de leituras e pesquisas realizadas no banco de dados de uma Instituição de Ensino Superior em Araras. A pesquisa dos compêndios das três turmas reuniu dezessete artigos, sendo esse número o total de produções existentes até o momento, produzidos pelos discentes

como Trabalho de Conclusão de Curso no cumprimento dos requisitos para obtenção do Certificado de Especialista do Curso de Docência para o Ensino Superior. Foram analisadas e destacadas as seguintes produções:

- 1 Compêndio - Especialização em Docência Para o Ensino Superior Turma B- ano de publicação 2012;
- 2 Compêndio - Especialização em Docência Para o Ensino Superior Turma C- ano de publicação 2012;
- 3 Compêndio - Especialização em Docência Para o Ensino Superior - ano de publicação 2014;

Para melhor compreensão da proposta, enquadraram-se as palavras e a contextualização num quadro associativo para expor às finalidades discursivas dos relatos produzidos pelos alunos.

Quadro: Ranços Semânticos

Palavras encontradas	Concepção no texto	Significado no dicionário
Absorção	compreensão e absorção do conhecimento adquirido	Ato ou efeito de absorver, deixar penetrar, reter (...)
Passam	docentes passam o conteúdo para esses alunos através das análises de revisões de literaturas	Passar. Transportar, atravessar, percorrer de um lado a outro (...)
Fixação	estudos sobre os diferentes tipos de abordagens, visando a fixação dessa aprendizagem.	Tornar (se) fixo firme (...)
Receberá	na vida acadêmica preocupando-se com a fixação do conteúdo, é como esse receberá o conhecimento da parte do docente	Receber, obter, ganhar, conseguir algo como recompensa, favor ou merecimento (...)
Ordens Racional	...as práticas e ordens pedagógicas sejam analisadas a fim de obtermos os melhores resultados para que o processo racional de ensino-	Ordem, determinação emanada de uma autoridade (...) Racional, que se fundamenta na razão e no raciocínio (...) que é razoável, coerente, lógico,

	aprendizagem chegue aos seus determinados fins com a maior qualidade possível a esses alunos.	inteligente (...)
Implantar	...a nunca conseguirá implantar uma aprendizagem significativa.	Estabelecer (se), introduzir (se), fixar (se) (...)
Transmitir	...abordagem adotada pelo docente a fim de transmitir o conhecimento...	Ato ou efeito de transmitir, fazer algo chegar a alguém, passar (...)
Repassado	...alunos consigam compreender o conteúdo, e também que estes, mostrem esforços e interesse no conhecimento repassado, a fim de aplicar em sua futura profissão...	Tornar a passar, voltar (...)
Reter	...reter menos conhecimento para sua qualificação profissional...	Guardar na memória, saber de cor (...)

Fonte: quadro produzido pela autora.

Como se verifica nessas primeiras passagens o aluno identifica que o “conhecimento” deve ser *absorvido*. Essa forma de interpretar a construção do conhecimento demonstra uma educação verticalizada e pouco dialógica. Os conteúdos que deveriam sugerir diferentes orientações, a partir de problemáticas e temas postos pela prática social, ao longo do texto são definidos como instrumentos e práticas voltadas a memorização, ou seja, os professores precisam “passar” e os alunos precisam “fixar” os conteúdos apresentados.

Os textos escritos mostram alunos passivos que apenas receberam o conhecimento ao longo de sua trajetória escolar. A prática pedagógica no texto é contemplada de forma “racional” e os resultados devem ser estabelecidos como “ordens” pedagógicas. Os alunos utilizam a palavra “transmitir” para delimitar essa concepção. Em outro ensaio as palavras “repassar” e “reter” são

enunciadas num processo de relação vertical entre o educador e o educando e vice-versa.

Essas abordagens foram descritas por Paulo Freire (1981) como uma concepção bancária de educação, ou seja, o ensino tradicional pautado pelo “adestramento” entre opressor e oprimido. Segundo o autor:

[...] Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida. [...] Não é de estranhar, pois, que nesta visão ‘bancária’ da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento (FREIRE, 1981, p.68).

A partir da (re)produção escrita pelos alunos, percebemos um modelo de educação que parte do pressuposto que o aluno nada sabe e o professor é detentor do saber. Neste contexto os alunos abandonam a perspectiva de um ensino pautado em constantes interações, diálogos, troca de experiências e vivências. Pelo contrário, os ensaios semânticos pautados nos textos remetem concepções de ensino sem sentido e desprovido de um processo de ensino-aprendizagem contextualizado.

Ainda pode-se constatar, além da presença marcante das palavras que envolvem a educação tradicional em que o professor detém o conhecimento e os transmite aos alunos para sua “absorção”, há também a presença de alguns indicativos da abordagem Comportamentalista, pois a repetição, o treino constante resultaria em aprendizagem, nesse sentido, as palavras “ordem pedagógica” e “fixação”, podem indicar laços conceituais ainda evidentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de algumas palavras extraídas do texto dos alunos formados no Curso de Pós-Graduação – Especialização em Docência verificou-se a concepção bancária intrínseca ao discurso, assim como ainda a presença do comportamentalismo que espera que o aluno fixe o conteúdo. Essa constatação foi possível a partir da análise de termos utilizados na Língua Portuguesa, uma vez que as palavras possuem apelo semântico a qual prioriza

a transmissão do conhecimento, memorização, imposição e constituem uma perspectiva tradicional de ensino.

Embora os trabalhos tenham sido problematizados pelos professores com perspectivas e referenciais atualizados de novas tendências educacionais, que valorizam uma educação problematizadora, que instiga o aluno a pensar, a criar, a construir seus próprios conhecimentos – sobrepôs-se nos textos analisados, uma linguagem escrita com muitos ranços de abordagens tradicionais que foram se constituindo historicamente na produção escrita destes alunos. Portanto, este trabalho finaliza oportunizando novas questões para futuras problemáticas, a partir de novas análises semânticas no campo da pedagogia conflitante.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Dicionário escolar da Academia de Letras: Língua Portuguesa/ Evanildo Bechara (organizador), - São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1995.

DICIONARIO ESCOLAR DA ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS: língua portuguesa/ Evanildo Bechara (organizador), - São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

FONTANA, R. A. C. e CRUZ, M. da C. N. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo. Atual. 1997.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LIMA, M. C. A. de. Produção textual e ensino: os aspectos lógico-semântico-cognitivos da linguagem e o desempenho discursivo escolar. Tese de doutorado, Assis: 2003.

MIZUKAMI, M. G. N., Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, C. L. da C. Teorias do discurso e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SÀNCHEZ, J. N. G. Historia y Concepto de las Dificultades de Aprendizaje. In BERMEJO, V. S. e LLERA, J. A. B, Dificultades de Aprendizaje. Madri: Sintesis, 1998.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2000.

VIARO, M. E. Estudo diacrônico na formação e mudança semântica dos sufixos eiró/eira na Língua Portuguesa. São Paulo: FFLCH/USP, s/d. disponível em <http://www.usp.br/gmhp/publ/Via33.pdf> Acesso em 03/02/2015.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**- RELATO DE EXPERIÊNCIA: OS 56 ANOS DE SANTA INÊS-MA (Francisco
Ribeiro dos Santos)**

RELATO DE EXPERIÊNCIA: OS 56 ANOS DE SANTA INÊS-MA

Francisco Ribeiro dos Santos

Nas últimas décadas foi possível observar um acelerado crescimento no número de habitantes nos centros urbanos. O aumento da população urbana implicou necessidade de novos lugares para moradia, tendendo à descentralização e ao surgimento de setores residenciais seletivos, à formação de periferias e novos territórios.

O método adotado para abordagem do problema foi a pesquisa mista, tendo em vista os aspectos quantitativos e qualitativos do território pesquisado. O enfoque qualitativo, como o nome o sugere, preocupa-se mais com a qualidade, em relação a pesquisas preocupadas com o quantitativo dos dados. Considera-se, quanto aos objetivos, uma pesquisa explicativa, que objetiva identificar e apresentar os aspectos ou fatores que determinam, ou contribuem, para o acontecimento de fenômenos, bem como estudar a relação entre eles (TUZZO; BRAGA, 2016).

A urbanização desenfreada pela qual passaram as cidades brasileiras nas últimas décadas, resultante do êxodo rural, desenhou o perfil da nossa população urbana atual. O Brasil ultrapassou a marca de 80% de pessoas que residem em áreas urbanas, diminuindo consideravelmente os núcleos rurais.

Milton Santos (2018) aponta que a urbanização brasileira, no terceiro terço do século XX, tornou-se praticamente generalizada, difundindo-se frequentemente a partir de processos de macro urbanização e metropolização. Desenvolveram-se cidades intermediárias ao lado de cidades locais, ambas com um modelo de crescimento espreado — consequência do modo de produção capitalista e da especulação imobiliária (SANTOS 2018).

Ponta da Linha era o nome do povoado mais famoso da cidade de Pindaré-mirim/MA, onde existiam as grandes plantações de cana-de-açúcar que abasteciam o Engenho Central inaugurado na cidade em 1884. Com a falência do engenho, em 1910, o povoado Ponta da Linha começou a investir em novas atividades. A vinda de imigrantes trouxe um novo alento ao

povoado, que investiu em outras culturas. Aos poucos, superou a Cidade-mãe Pindaré.

Conforme o povoado, cresciam também os movimentos populacionais e políticos em torno do sonho de independência. “Ponta da Linha” virou “Conceição”, depois “Santa Inês”. A Câmara Municipal de Pindaré-mirim/MA, sob a presidência de Josué Diniz Alves, o Tenente, promovia sessões de debates sobre o projeto do Vereador Luís Pereira Neves, que pedia a separação. Depois de três acaloradas sessões veio a aprovação. Na Assembleia Legislativa, comandada pelo Deputado Eurico Galvão, concebeu-se, enfim, o Projeto n.º 87, aprovado pelo Governador José Sarney como Lei n.º 2.723, de 19 de dezembro de 1966. Assim, criava-se o município de Santa Inês/MA.

Objetivos de uma sociedade”. Em sua etimologia, política deriva do termo grego pólis (*politikós*), “que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público e até mesmo sociável e social”(BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 954).

Desse modo, analisando o conceito de política, podemos refletir a respeito de quais seriam os elementos que nos possibilitariam aliar esses conceitos à população. Ainda de acordo com Verriére (1991), toda medida do Estado afeta à população, como as leis trabalhistas ou de habitação.

Após a criação do município de Santa Inês/MA, em 19 de dezembro de 1966, pela Lei n.º 2.723, faltava apenas a instalação. No dia marcado para a instalação, 14 de março de 1967, o governador José Sarney estava em viagem pela Europa. Compareceu, então, o vice-governador, Antônio Jorge Dino, e o desembargador Tácito Caldas, do Tribunal de Justiça, e a festa aconteceu.

Como disponibilizado nos documentos oficiais deste município:

A festa da Instalação consistiu, basicamente, na posse do Interventor, que administraria o Município, até a posse do primeiro Prefeito eleito pelo voto. O nome escolhido foi: Josué Diniz Alves, o Tenente, três vezes Vereador de Pindaré-mirim. Empossado, em 14 de março de 1967, iniciou logo a nova administração que se estendeu até o dia 04 de janeiro de 1969, dia da Posse do primeiro Prefeito eleito: Benedito Sabbak Thomé.

Observarmos que a criação do município obedeceu à Lei nº 2.723, de 19 de dezembro de 1966, mas a instalação ocorreu apenas em 14 de março de 1967, data do aniversário da cidade.

As cidades, em incessante evolução, transformam a configuração dos seus espaços urbanos e sociais a todo o momento. À medida que as cidades se expandem, os problemas inerentes à organização do território se acentuam nos mais diversos campos e atividades urbanas. Analisar as cidades consiste em compreender que se trata de um objeto de estudo interdisciplinar, a maior, mais contraditória e mais complexa estrutura feita pelo homem (FERREIRA, 2011).

Vários municípios brasileiros se desenvolvem abruptamente. O crescimento populacional intensificado é acompanhado por problemas de habitação, relativos à criminalidade, entre outras questões sociais, maiores à medida que população cresce sem a devida atenção dos representantes políticos, sendo assim:

Municípios em todo o mundo, inclusive os brasileiros, estão vivenciando processos de rápida urbanização que ocorrem de maneira dispersa e criam grandes vazios urbanos que prejudicam o alcance de uma densidade demográfica qualificada nas regiões expandidas. O termo designado para tal fenômeno é o *urbansprawl* ou *espraiamento urbano*. O tecido urbano se alastra sem controle deixando vazios dentro da mancha urbana, dificultando o acesso às infraestruturas urbanas e agravando as desigualdades socioespaciais (DAS NEVES NACIFF; KNEIB; ANTUNES, 2021, p.3).

Em escala estadual, verifica-se que o processo de desenvolvimento do Maranhão apresenta as mesmas desigualdades percebidas nas escalas mundial e nacional. Ilustrando as desigualdades em escala mundial, Chesnais (1996, p. 37) argumenta que “há uma polarização internacional, aprofundando brutalmente a distância entre os países situados no âmago do oligopólio mundial e os países da periferia”. Em âmbito nacional, as regiões apresentam níveis de desenvolvimento diferenciados, mais prósperos no sul e sudeste, enquanto o Nordeste é o mais atrasado socioeconomicamente, com baixíssimos indicadores. A santa padroeira de Santa Inês/MA é homenageada no nome da cidade, muito bem aceito para o município antes conhecido como Ponta da Linha, época em que era um povoado da cidade de

Pindaré-Mirim/MA. A população gostou do nome em referência à santa e logo o local foi rebatizado⁶:

Virgem e Mártir do século III, filha de família nobre fez voto de castidade perpétua, tentaram seduzi-la e violentá-la, mas o sedutor ficou cego por um raio de luz, ela o perdoou e ele recuperou a visão. Morreu decapitada aos 14 anos. Inês, em grego e latim, significa “Agnes” em grego significa “pura e casta” e em latim, significa “ovelha”, segundo a tradição, intercede pelas jovens para encontrarem um noivo para um casamento feliz.

A cidade de Santa Inês conseguiu autonomia política em 19 de dezembro de 1966, e está inserida na mesorregião oeste maranhense, na microrregião de Pindaré (Figura 1), compreendendo uma área de 768.681 km², uma população de 85.014 habitantes e uma densidade demográfica de 202,76 habitantes/km², segundo dados do IBGE de 2010. Segundo o Relatório Diagnóstico do Município de Santa Inês (CORREIA FILHO, 2011), a cidade limita-se, ao Norte, com o município de Pindaré-Mirim; ao Sul, com Altamira do Maranhão; a Leste, com Monção, Bela Vista do Maranhão, Satubinha e Vitorino Freire, e a Oeste, com Pindaré-Mirim, Tufilândia e Santa Luzia.

A localização às margens das BRs 222 e 316, e MA 320, fez a população da região mudar para esse entroncamento, de modo que a cidade cresceu muito rapidamente, devido à gestão política que lutava para o desenvolvimento do município desde sua gênese. Muitos comerciantes chegaram à Santa Inês/MA e tornaram a chamada “princesinha do vale do Pindaré” a cidade mais desenvolvida da região, sede dos principais empreendimentos da microrregião de Pindaré. Isto explica muito bem, em parte, o crescimento do município, por conta da ótima localização de sua sede.

O município foi elevado à condição de cidade de Santa Inês através da Lei Estadual n.º 2.723, de 19 de dezembro de 1966. Segundo o IBGE de 2010, cerca de 94,71% da população reside na zona urbana. A incidência de pobreza e o percentual dos que estão abaixo do nível de pobreza no município são de 59,62% e 48,6%, respectivamente.

Na educação, segundo dados do IMESC (2010), destacam-se os seguintes níveis escolares: Educação Infantil (16,41%); Educação de Jovens e Adultos (3,47%); Educação Especial (0,46%); Ensino Médio Profissional (1,45%); Ensino Fundamental (59,43%); Ensino Médio (18,77%). O analfabetismo atinge mais de 18% da população da faixa etária acima de 7 anos, segundo dados da CNM (2000).

No campo da saúde, a cidade tem 28 estabelecimentos públicos de atendimento e nove privados. No censo de 2000, o Estado do Maranhão teve o pior índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil e Santa Inês obteve baixo desempenho, com IDH de 0,671.

O Programa de Saúde da Família (PSF) está organizando a prática assistencial em novas bases e sob novos critérios, a partir de seu ambiente físico e social, com procedimentos que facilitam a compreensão ampliada do processo saúde/doença e da necessidade de intervenções que vão além de práticas curativas. Em Santa Inês, a relação entre profissionais da saúde e a população é 1/163 habitante, segundo o IMESC (2010).

A pecuária, o extrativismo vegetal, as lavouras permanente e temporária, as transferências governamentais, o setor empresarial (com 1.235 unidades atuantes), e o trabalho informal são as principais fontes de recursos para o município.

A água consumida na cidade de Santa Inês é distribuída pelo Serviço Autônomo de Água e Esgoto (CAEMA), autarquia municipal que atende aproximadamente 11.979 domicílios através de uma central de abastecimento (IBGE, 2010). O município possui um sistema de escoamento superficial dos efluentes domésticos e pluviais lançados em cursos d'água permanentes. A disposição final do lixo urbano não ocorre adequadamente em um aterro sanitário.

De acordo com os dados da CNM (2000), 75,15% dos domicílios têm coleta de lixo, enquanto 24,5% lançam seus dejetos diretamente no solo ou os queimam, enquanto 0,35% jogam o lixo em lagos ou outros destinos. Dessa forma, a disposição final do lixo urbano e do esgotamento sanitário não atendem às recomendações técnicas necessárias, pois não há tratamento do chorume, dos gases produzidos pelos dejetos urbanos, nem dos efluentes

domésticos e pluviais, como forma de reduzir a contaminação dos solos, bem como a poluição dos recursos naturais e a proliferação de vetores de doenças de veiculação hídrica. Além disso, a coleta de lixo dos estabelecimentos de saúde é acondicionada em vazadouro com os demais resíduos urbanos, elevando o risco de poluição dos recursos hídricos subterrâneos.

A CEMAR (2011) fornece energia elétrica através do Sistema Regional de Miranda (ELETRONORTE), que compreende as regiões norte, centro-norte e centro-oeste maranhenses. O sistema é composto atualmente por 26 subestações, duas na tensão de 138/69/13,8KV, dezesseis na tensão de 69/13,8KV (quinze da CEMAR e uma Consumidor Especial), uma na tensão de 69/34,5KV, seis na tensão de 34,5/13,8 KV e uma na tensão 230/69KV. Segundo o IMESC (2010), existem 22.678 ligações de energia elétrica no município de Santa Inês.

A partir dos valorosos empreendimentos instalados na sede do distrito municipal desde sua gênese, observa-se grande crescimento populacional, cadavez maior. A partir da chegada de povos de outras regiões em busca de terras para plantar e de água, muitos saindo de regiões mais secas ou até mesmo de outros estados, como Ceará, Piauí e Pernambuco. Em Santa Inês, encontraram terras bastante férteis, produtivas, e um grande mercado consumidor crescendo em torno da cidade, que atraiu vários investidores, e estes ainda gente para trabalhar nos novos empreendimentos. Portanto, o município hoje concentra grande parte dos investimentos da região e é a cidade polo da microrregião de Pindaré.

Para Rodrigues (2003, p.), “O processo de expansão das cidades leva gradativamente à incorporação de novas áreas, a criação de novos centros, o aparecimento das zonas ditas deterioradas e a modificação de uso dos imóveis”. Desta forma, subsidiados pela leitura das publicações selecionadas e pela revisão bibliográfica, pode-se dizer que foram vários os atores responsáveis pela urbanização dessa área, atualmente cidade de Santa Inês/MA. Além disso, entendemos que os latifundiários responsáveis pela produção da cana-de-açúcar para o Engenho Central de Pindaré tiveram papel extremamente importante para firmar as primeiras famílias na localidade

e aumentar a população que formou o bairro Ponta da Linha, o qual integrava o município de Pindaré-Mirim/MA, até que atores como o vereador Luís Pereira Neves e Josué Diniz Alves lutaram na câmara municipal de Pindaré-Mirim/MA e conseguiram aprovar o projeto de separação por meio da Assembleia Legislativa, aprovado pelo então governador José Sarney, em 1966. Com isto, Santa Inês se tornou, finalmente, cidade.

Josué Diniz Alves também foi responsável por instalar a nova sede administrativa do poder público municipal, papel que desempenhou bem até que o primeiro prefeito eleito, Biné Sabbak, assumiu, em 1969. Esta foi a primeira das dez legislaturas mencionadas neste trabalho. Em paralelo a esse acontecimento muitas pessoas se instalaram na área. Logo, o mercado consumidor aumentou e vários investidores adotaram Santa Inês/MA como sua nova casa. Desde então, a cidade cresce a passos largos, com grandes empreendimentos, enquanto a população aumenta a cada dia. Hoje, a “princesinha do vale”, como é apelidada a cidade, é conhecida na região como a cidade que tem o melhor comércio.

Por fim, entendemos que existem vários problemas que ainda perduram até o momento, como relatamos ao exemplificar o bairro Parque Santa Cruz, nascido de Santa Inês/MA. Após décadas, os benefícios estão alcançando às populações menos abastadas da cidade, conseqüentemente, diminuindo a violência.

Os alunos do 2º ano da turma 201 do Ensino Fundamental lema Bilíngue Integral de Santa Inês- MA, após entrevista com moradores em sala sobre a temática, foi aplicado como metodologia ativas sobre o tema supracitado acompanhados de seus pais, realizaram uma visita nos principais locais da cidade para aprofundar os conhecimentos, desenvolvendo uma ação de registro fotográficos de alguns pontos históricos locais e registrando através da escrita os mesmos também.

**- RELATO DE UMA PROFESSORA RECÉM FORMADA (Rafaela Lucilia
Silva Bandeira; Treicy Daiane R. Carneiro)**

RELATO DE UMA PROFESSORA RECÉM FORMADA

Rafaela Lucilia Silva Bandeira

Treicy Daiane R. Carneiro

Me formei no ano 2016, licenciatura plena em pedagogia. Acreditava que depois de formada encontraria um ambiente voltado para a aprendizagem e para a formação de cidadãos. No primeiro ano de formada, passei a trabalhar como professora na educação infantil, no “CMEI Governador José Garcia Neto”. O lugar era lindo, tudo novinho com muitos materiais pedagógicos disponíveis à inteira disposição ao educador. O CMEI é uma creche escola, as crianças são matriculadas de 0 à 5 anos de idade. Começam no berçário até a pré-escola. São oferecidas 4 refeições diárias, café da manhã, almoço, lanche da tarde, e janta. As crianças começavam a chegar às 6h30 e saíam às 17hs. E na pré-escola as crianças ficam só meio período. Fui muito bem acolhida na unidade de ensino. Uma equipe gestora maravilhosa.

No meu primeiro dia tive muitas dificuldades em me adaptar, pois não tinha experiência nenhuma como professora. Fiquei bastante preocupada se iria conseguir continuar com o meu trabalho. Lembro-me das crianças chorando e correndo sem parar de um lado para o outro, me senti tão perdida! Não sabia por onde começar. Foi então que a minha colega de sala percebeu o meu desespero, e falou: “Calma respira, é assim mesmo, aos poucos você irá se acostumar com a rotina.” Essas palavras foram essenciais me fizeram entender que “dificuldades existem, mas a perseverança também! “

Passei a buscar incessantemente por meios preparatórios, onde eu pudesse realmente ter uma experiência mais integrada. Então comecei a fazer cursos de práticas pedagógica, pesquisas e trocando experiências com outros educadores, e experimentando várias técnicas nas formações. Que passei a consolidar e a ter uma visão na prática que a preparação de um bom professor está nas suas experiências vividas em sala de aula, no dia a dia, a formação acadêmica é importante, porém são nas experiências vivenciadas que aos poucos passamos ter uma visão ampla da realidade. Diante disso para a realização de um trabalho bem desenvolvido, é necessário ter conhecimento na

prática, conhecer as especificidades de cada aluno, buscando práticas pedagógicas que realmente consolidam esse aprendizado. Trabalhei lá por dois anos, e ano seguinte, decidi trabalhar em uma unidade educacional Nomeada de “CEIC Helenita Paes de Assunção”. É basicamente uma creche. Temos uma equipe gestora composta por duas pessoas a diretora e a coordenadora, é onde trabalho nos dias atuais. Lá fui bem acolhida por todos, e fiz boas amizades. O Ambiente é bem diferente do CMEI, a rotina é diferente, o espaço é bem menor, mas tive uma boa adaptação. Comecei a trabalhar nesse local no ano de 2019. No fim desse mesmo ano prestei concurso público e consegui com as graças de Deus passar, e finalmente ser efetivada

SAÚDE

**- CUIDADOS DE ENFERMAGEM AO INDIVÍDUO COM LINFOMA DE
HODGKIN (Tainá Ingrid Marques Dutra)**

CUIDADOS DE ENFERMAGEM AO INDIVÍDUO COM LINFOMA DE HODGKIN

Tainá Ingrid Marques Dutra

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso Técnico de Enfermagem Integrado ao Ensino Médio da E.E.E.P. Júlio França, como requisito para obtenção do título de Técnico de Enfermagem, sob a orientação da professora Thaís Furtado de Moraes.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que me permitiu concluir o presente trabalho com zelo e paciência, além de proporcionar todas as condições necessárias para a construção e conclusão do estudo.

Agradeço ainda àqueles que me puseram no mundo e são de valor, apoio e influência ímpar na minha vida: meus pais, Maria Gorete e Roberto Carlos, responsáveis por construírem em mim uma base de valores e princípios que me impulsionaram desde cedo a ser obstinada e buscar minhas metas e sonhos. Outrossim, neste momento, cabe ressaltar minha gratidão aos dois, por terem plantado em mim, durante minha trajetória escolar anterior ao ensino médio, a imensa vontade de ingressar na E.E.E.P Júlio França.

Aos meus irmãos, pelo companheirismo, experiências compartilhadas e apoio. Ao Betinho, sobretudo, por me auxiliar durante meu processo inicial de compreensão acerca de sua patologia, fornecendo dados e informações que me impulsionaram a aprofundar o estudo e conduzir, por meio deste trabalho, a luz do conhecimento acerca dessa temática a outras pessoas.

Ao núcleo gestor, por fazer-nos buscar nosso mais elevado padrão e nos instruírem de maneira ímpar, considerando nossa realidade além do ensino médio, tanto no quesito profissional, quanto pessoal. Afunilando ainda mais minha gratidão, agradeço aos professores da base comum, que durante o ensino médio, repassaram-nos sua gama de conhecimentos com excelência, dedicação e paciência.

À coordenadora do curso, Arilene Moreira, por ser minha mais sólida e principal referência profissional e pessoal durante a jornada técnica, assumindo o papel de mãe em diversos momentos e preparando-nos para um voo alto, com cada um de seus puxões de orelha, conselhos e momentos construídos ao longo desses três anos. Aos professores da base técnica, Davi Farias, Paula Aragão, Danielle Osterno, David Dário, Rayan Ibiapina, Níobe Guimarães, Brennda Vasconcelos e Thais Furtado, sou grata por terem me preparado, de maneira holística, para encarar o mundo da Enfermagem com sabedoria e segurança, sendo também espelhos para todos nós. Agradeço, em especial, à minha orientadora de TCC, Thaís Furtado, por ter auxiliado a mim e meus colegas de grupo, durante este período de capacitação profissional, sendo essencial para que a construção e conclusão do presente trabalho alcançassem êxito.

Aos meus colegas de classe, responsáveis por contribuir com meu desenvolvimento e processo de amadurecimento, além de proporcionarem todas as vivências que tornaram meus três anos na E.E.E.P. Júlio França inesquecíveis e merecidos de serem lembrados com grande carinho e saudade.

Agradeço, no entanto, com um carinho especial àqueles que não só conviveram diariamente comigo, como marcaram de maneira singular esse lindo ciclo e jornada: Raíssa Brandão, minhas asas e meu raio de sol; Ana Beatriz S. e Ana Luiza, que me mostraram o valor da amizade; Carlos Gustavo, que me impulsionou diversas vezes a alcançar minha melhor versão; e João Pedro, que sempre me arrancou um sorriso, mesmo nos piores dias. Ademais, sou grata à minha Raíssa Souza, que, apesar de não ser companheira de classe, acompanhou minha evolução de perto e sempre esteve presente nos momentos mais importantes da minha vida. Vocês fazem parte das minhas memórias-base em bolinhas amarelas.

Aos meus cúmplices diários, Taylor Swift, Zé Ramalho, Fagner e Harry Styles, por terem me acompanhado intimamente durante a construção desse trabalho, constituindo a trilha sonora perfeita durante noites solitárias por horas a fio.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram de alguma forma para que eu seja quem sou hoje. Nem todas as palavras presentes em dicionários seriam capazes de externar e caracterizar minha gratidão diante de cada ensinamento, conselho ou momento especial que cada um me proporcionou. Minha vida não seria a mesma se meus caminhos e os de vocês não tivessem se cruzado em algum momento.

"Não importa o que aconteça na vida, seja bom para as pessoas. Ser bom para as pessoas é um maravilhoso legado para deixar para trás."

Taylor Swift

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Oliveira e colaboradores (2021), os linfomas correspondem a alterações neoplásicas malignas no sistema linfático. O Linfoma de Hodgkin (LH) ou Doença de Hodgkin (DH), por sua vez, é um neoplasma raro, se manifestando em 3 a 4 pessoas a cada 100.000 (ORTEGA *et al*, 2021), e caracterizando-se e diferenciando-se a partir da presença de células Reed-Sternberg, específicas dessa patologia.

Apesar de não possuir etiologia e fatores de risco bem definidos, percebeu-se que doenças autoimune e infecções por Epstein-Barr ou HIV correlacionam-se ao surgimento do LH. Ademais, os grupos mais propensos a desenvolverem este câncer são homens e indivíduos na faixa infante-juvenil (RODRIGUES *et al*, 2020).

Segundo Rodrigues e colaboradores (2020) e Araújo e colaboradores (2019), os pacientes podem apresentar ainda fadiga, anorexia, hepatomegalia, esplenomegalia e dor decorrente do consumo de bebidas com teor alcoólico. No entanto, tal sintomatologia não é específica do LH, podendo estar associada a outras doenças, o que impossibilita o diagnóstico precoce e

contribui para a evolução tumoral sem tratamento adequado (ORTEGA *et al*, 2021).

A partir do supracitado, considerando a incidência de LH, a escassez de estudos e o grau de desprovisionamento de informação dos profissionais de saúde acerca deste tipo de neoplasma, senti-me motivada para efetivar a construção deste estudo. Ademais, emergiu em mim tal interesse pela abordagem dessa temática em razão do diagnóstico de DH em Francisco Roberto, meu irmão mais velho. Inicialmente, em março de 2020, quatro meses após os sintomas iniciais, o mesmo realizou uma ultrassonografia cervical, que revelou a presença de expansividade anormal de células e linfonodos de aspecto atípico. No entanto, apesar de as informações obtidas não terem sido suficientes para o reconhecimento da doença, este exame foi de suma importância para a suspeita da presença de uma neoplasia. Desta forma, somente após quatro biópsias, que sinalizaram negativamente a existência de células cancerígenas, e três anos após o surgimento dos primeiros sinais de câncer linfóide, obteve-se, através de uma imunoistoquímica o, enfim, diagnóstico de DH clássico com celularidade mista.

Posto isto, por meio de uma revisão sistemático-bibliográfica atualizada, busca-se colaborar com a comunidade acadêmico-científica e promover melhoria significativa na assistência de saúde para com o paciente diagnosticado com LH, tendo em vista, ainda, a absorção aprofundada dos dados, informações e conceitos trazidos por esta temática, para, por conseguinte, compreender os cuidados de Enfermagem necessários e primordiais exigidos pelo indivíduo acometido por tal doença.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Coletar e sintetizar informações referentes aos diversos aspectos que compreendem o Linfoma de Hodgkin, visando assimilar os cuidados de Enfermagem demandados pelo paciente com esta patologia.

2.2 Objetivos Específicos

- Identificar e compreender as características deste neoplasma, com base em pesquisas científicas atualizadas;
- Colaborar significativamente para com a comunidade acadêmica, por meio da elaboração de estudo aprofundado e referenciado em bases sólidas e seguras;
- Investigar e caracterizar os cuidados de Enfermagem necessários ao paciente com LH, com foco no aprimoramento da assistência e conforto deste indivíduo;
- Informar e descrever os principais e mais importantes traços do LH aos demais profissionais de saúde do núcleo escolar, objetivando a compreensão destes a respeito desta neoplasia e, conseqüentemente, uma prestação de cuidados holística e humanizada.

3. METODOLOGIA

Durante este estudo, foi empregado o método revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, com o intuito de reunir, reforçar e repassar informações concisas acerca desta temática. Esta metodologia

[...] tem papel fundamental no trabalho acadêmico, pois é através dela que você situa seu trabalho dentro da grande área de pesquisa da qual faz parte, contextualizando-o. [...] pode ser vista como o momento em que você situa seu trabalho, pois ao citar uma série de estudos prévios que servirão como ponto de partida para sua pesquisa, você vai “afunilando” sua discussão (SANTOS, 2006 *apud* ANA, LEMOS, 2018).

Para tanto: analisaram-se os artigos e livros publicados dentro do período temporal de 2013 a 2023, utilizando como palavras-chave os termos “Linfoma de Hodgkin”, “Doença de Hodgkin”, “câncer nos linfonodos” e “células Reed-Sternberg”; coletou-se informações nos referidos bancos de dados: Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e Literatura Latino-Americana do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS); reuniu-se um número mínimo inicial de dez artigos que

melhor correspondiam aos aspectos que serão explanados no decorrer do presente trabalho.

Os critérios de escolha foram embasados na relação dos artigos de pesquisa com o tema escolhido, publicação entre os anos 2013 e 2023 e ligação a no mínimo um dos seguintes tópicos exigidos: etiologia, fatores de risco, epidemiologia, fisiopatologia, sinais e sintomas, diagnóstico, tratamentos, prognóstico e cuidados de Enfermagem. Já os critérios de exclusão se deram com base no ano de publicação anterior a 2013 e tangenciamento da temática. Deste modo, ao final desta apuração minuciosa e rigorosa, obteve-se como resultado um número mínimo de dez artigos, livros e sites que se associavam aos critérios expostos ao longo deste trabalho.

4. ESTUDO DA PATOLOGIA E CUIDADOS DE ENFERMAGEM

4.1. Conceito

Os cânceres são uma multiplicação desenfreada de células anormais em um ser vivo, e, atualmente, constituem um dos maiores problemas de saúde pública ao redor do mundo, em razão de seu caráter fisiopatológico, demográfico e social (BATISTA; MATTOS; SILVA, 2019). Os linfomas, por sua vez, são neoplasias malignas proliferativas variadas que acometem o tecido linfóide (HORTA *et al*, 2020).

Tais distúrbios podem ser amplamente classificados em Linfoma Não-Hodgkin (LNH) – que corresponde a 90% de todos os linfomas – e Linfoma de Hodgkin ou Doença de Hodgkin – que corresponde a somente 10% das neoplasias linfáticas – e, no geral, afetam mundialmente uma média de 3 a 4 pessoas a cada 100.000 (ORTEGA *et al*, 2021).

A DH foi investigada pela primeira vez em 1832 pelo médico inglês Thomas Hodgkin. Este tipo de linfoma se diferencia dos demais, sobretudo, em virtude da presença das células *Reed-Sternberg* (RS), exclusivas deste tipo de câncer e com traços próprios, sendo assim descritas como linfócitos de tamanho aumentado com múltiplos núcleos, também mais evidentes, comparados aos de uma célula normal (OLIVEIRA *et al*, 2021).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o LH pode ser rotulado como sendo de predomínio linfocitário, que equivale a 10% de todos os casos, ou clássico, representando os demais números. Já o tipo clássico, ainda possui subdivisões (BRASIL, 2020), que estão classificadas na tabela abaixo:

TABELA 01: Classificação do Linfomas de Hodgkin, de acordo com a OMS

SUBTIPOS DO LINFOMA DE HODGKIN	
Doença de Hodgkin de predomínio linfocitário	
Doença de Hodgkin clássica	Esclerose nodular
	Celularidade mista
	Rica em linfócitos
	Esgotada de linfócitos

Fonte: (BRASIL, 2020)

4.2. Etiologia

O LH surge, em suma, a partir do acúmulo de transformações e mutações em uma célula, tornando-a maligna e promovendo sua posterior multiplicação (ORTEGA *et al*, 2021). No entanto, assim como nos demais cânceres, não se sabe ao certo o que desencadeia tais mudanças.

Cabe citar ainda que, apesar de não bem definidas, algumas condições apresentam relação com o surgimento deste neoplasma, sendo comuns diante da análise de diagnósticos de pacientes distintos. Segundo Nogueira e Lima (2016), o desenvolvimento não só do LH, mas de outras neoplasias, se associa intimamente ao mecanismo de atuação do sistema imunitário, que tem como função reconhecer e eliminar células mutantes com caráter cancerígeno. Com isso, caso o indivíduo possua alguma condição que reduza a eficácia desse processo, o aparecimento do LH torna-se facilitado.

Ademais, a infecção pelo vírus Epstein-Barr (EBV) se destaca em diversos estudos como fator atrelado ao LH e outros tipos de linfoma (RODRIGUES *et al*, 2020), uma vez que o EBV aparenta possuir capacidade de provocar alterações nas células linfocíticas e, como consequência, desencadear um distúrbio linfoproliferativo (ORTEGA *et al*, 2021).

4.3. Fatores de Risco

Como dito anteriormente, condições que levam o indivíduo a ter um funcionamento inadequado do sistema imunológico, tornam-o propenso a manifestar o Linfoma de Hodgkin. Diversos autores reconhecem e descrevem a afinidade entre o LH e doenças autoimunes. Dessa forma, percebeu-se que lúpus eritematoso sistêmico (LES), trombocitopenia, anemia hemolítica e artrite reumatóide são patologias associadas ao linfoma, podendo surgir após o diagnóstico de DH, mas também concomitante a ele ou até mesmo antes. Outrossim, pacientes que realizaram transplante de órgãos, uma vez que são tidos como imunossuprimidos, podem apresentar risco de desenvolver DH, tal qual pacientes com doença auto-imune (JERÓNIMO *et al*, 2020).

Outrossim, não somente a infecção por EBV mostra-se associada à neoplasia, mas acometimento por *Mycobacterium tuberculosis*, Vírus da imunodeficiência humana (HIV) e herpes vírus 6 também se caracterizam como relacionadas à DH, supostamente também em razão do comprometimento imune (ARAÚJO *et al*, 2021).

Ortega *et al* (2021), por sua vez, destacam o histórico familiar como um importante fator a ser considerado. Em familiares de primeiro grau de pacientes com LH, o risco torna-se 3,1 vezes maior de desenvolver o câncer. Os mesmos autores abordam, ainda, sobre fatores de risco comumente associados às neoplasias como um todo, como o tabagismo, obesidade, implantes mamários, tabagismo e exposição prolongada a radiação e herbicidas.

4.4. Epidemiologia

O LH é descrito em diversos momentos como um câncer raro, apresentando somente cerca de um a quatro casos a cada 100.000 indivíduos (NOGUEIRA; LIMA, 2016). Além dessa faceta, esta neoplasia é

majoritariamente predominante na população de sexo masculino, e possui, curiosamente, uma incidência bimodal, que pressupõe a influência de fatores ambientais no desenvolvimento tumoral. Em países em desenvolvimento, a DH afeta inicialmente pacientes na faixa-etária infanto-juvenil, sendo a terceira neoplasia mais comum entre eles e correspondendo a aproximadamente 5% dos cânceres que acometem crianças e adolescentes de até quinze anos; e 15% dos cânceres que acometem adolescentes de quinze a dezenove anos. Já em países desenvolvidos, o LH é mais recorrente em adultos jovens (RODRIGUES *et al*, 2020), retomando seu pico de incidência em pacientes com idade por volta dos 50 anos, tanto em países industrializados como em países em desenvolvimento (MONTEIRO *et al*, 2016).

Apesar de este linfoma não possuir dados epidemiológicos tão bem detalhados e expostos a nível mundial, Araújo e colaboradores (2022) afirmam que no ano de 2017, foram diagnosticados por volta de 79 mil casos de doença de Hodgkin, dentre os quais, percebeu-se uma concentração maior na Nova Zelândia, Austrália, América do Norte e alguns países da Europa. Outrossim, segundo dados fornecidos pelo site *Cancer Today*, no ano de 2020, houve uma incidência de 83.087 pessoas acometidas, e 23.376 óbitos causados por Linfoma de Hodgkin. Já a respeito da prevalência deste neoplasma, confirmaram-se 281.112 casos nos últimos cinco anos, o que valida e vai de acordo com a tênue curva de desenvolvimento deste tumor.

No tocante às informações de DH em território nacional, o fluxo de incidência se assemelha bastante aos demais já citados. De acordo com Brasil (2022), este câncer é o 20º mais frequente no mundo e o 16º mais frequente em homens no Brasil. Além disso, conforme informações disponibilizadas pelo Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS), nos últimos quatro anos, a incidência de DH vem sendo reduzida gradualmente, revelando também uma maior predominância de casos na região Sudeste, como mostra a Tabela 01. Já em relação à mortalidade, de acordo com o Instituto Nacional do Câncer (INCA), de 2010 a 2020, 5844 pessoas vieram a óbito. Infere-se ainda, de acordo com os dados, que a idade é um fator colaborador, uma vez que a taxa se apresentou maior na população idosa, conforme visto na Tabela 03.

TABELA 02

DIAGNÓSTICOS DE DOENÇA DE HODGKIN NO BRASIL DESDE 2020: ESPECIFICAÇÃO POR REGIÃO					
REGIÃO	2020	2021	2022	2023	TOTAL P/ REGIÃO
NORTE	120	116	44	01	281
NORDESTE	499	477	188	10	1174
CENTRO-OESTE	155	153	61	-	369
SUL	448	461	167	09	1085
SUDESTE	1020	986	495	41	2542
TOTAL	2242	2193	955	61	5451

Fonte: (DATASUS, 2023)

TABELA 03: Taxas de mortalidade por câncer, brutas e ajustadas por idade, pelas populações mundial e brasileira, por 100.000

Localidade	Taxas Específicas												Taxa Bruta	Classificação	Taxas Padronizadas	
	00 a 04	05 a 09	10 a 14	15 a 19	20 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 59	60 a 69	70 a 79	80 ou mais	Idade ignorada			Pop. Mundial(1)	Pop. Brasil(2)
Centro-Oeste	0,00	0,02	0,04	0,13	0,21	0,20	0,15	0,33	0,52	0,97	1,59	0,00	0,22	3	0,20	0,22
Nordeste	0,00	0,01	0,07	0,14	0,20	0,21	0,17	0,26	0,41	0,76	0,86	0,00	0,20	4	0,18	0,20
Norte	0,01	0,04	0,12	0,15	0,17	0,14	0,15	0,20	0,45	0,84	1,15	0,00	0,17	5	0,18	0,19
Sudeste	0,00	0,02	0,04	0,14	0,28	0,28	0,23	0,35	0,62	1,13	1,56	0,00	0,31	2	0,25	0,27
Sul	0,00	0,01	0,04	0,14	0,28	0,30	0,21	0,42	0,67	1,35	1,54	0,00	0,33	1	0,26	0,29
Brasil	0,00	0,02	0,06	0,14	0,24	0,25	0,20	0,33	0,56	1,04	1,36	0,00	0,26		0,23	0,25

Disponível em:

<https://mortalidade.inca.gov.br/MortalidadeWeb/pages/Modelo05/consultar.xhtml#panelResultado>

O Ceará, por sua vez, também apresentou taxa de incidência com redução gradativa nos últimos anos, tendo sido diagnosticados 203 casos desde 2020 (BRASIL, 2023). Quanto à mortalidade, de 2010 a 2020, 249 indivíduos com LH vieram a óbito, número este que teve variações, ora aumentando, ora diminuindo.

TABELA 04

INCIDÊNCIA DE DOENÇA DE HODGKIN NO CEARÁ DESDE 2020				
2020	2021	2022	2023	TOTAL
94	80	28	01	203

Fonte: (BRASIL, 2023)

TABELA 05

MORTALIDADE POR DOENÇA DE HODGKIN NO CEARÁ DE 2010-2020											
2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	TOTAL
26	25	24	19	23	30	12	21	21	33	15	249

Fonte: (BRASIL, 2023)

Afunilando ainda mais estas informações, na capital do Ceará, Fortaleza, desde 2020 foram diagnosticados um total de 162 casos de Linfoma de Hodgkin, indo de acordo com a curva antes vista. Já em relação à mortalidade, 106 indivíduos vieram a óbito em virtude da DH, o que corresponde a mais de 50% das mortes nos últimos dez anos de todo o Ceará.

TABELA 06

INCIDÊNCIA DE DOENÇA DE HODGKIN EM FORTALEZA DESDE 2020				
2020	2021	2022	2023	TOTAL
74	63	24	01	162

Fonte: (BRASIL, 2023)

TABELA 07

MORTALIDADE POR DOENÇA DE HODGKIN EM FORTALEZA HADE 2010-2020											
2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	TOTAL
10	10	09	09	11	12	05	08	11	18	03	106

Fonte: (BRASIL, 2023)

4.5. Fisiopatologia

O sistema linfático, através de mecanismos de defesa e ataque, é incumbido pela proteção do organismo contra estímulos patogênicos e multiplicação de células danificadas. Ele é constituído por órgãos e tecidos linfáticos, além de vasos que transportam a linfa, fluido que contém células de defesa denominadas leucócitos (MOREIRA, 2015).

Dentre as categorias de glóbulos brancos, existem os linfócitos, que dividem-se em subcategorias. Os do tipo B (LB) desencadeiam resposta imunológica, gerando anticorpos, enquanto os do tipo T (LT) aniquilam microrganismos estranhos ao indivíduo e conduzem os linfócitos B à ativação de sua função. Com base nisso, será a partir de alterações nas funções dessas células – principalmente as pertencentes ao subtipo B – que a DH surgirá. Por meio de mutações, o LB perde sua capacidade de produzir anticorpos e, com isso, deve passar pelo processo de apoptose, processo esse que ocorre de forma fisiológica a fim de evitar o desenvolvimento neoplásico. No entanto, alguns linfócitos adquirem a habilidade de sobreviver e, posteriormente, multiplicam-se desenfreadamente de forma gradativa (ÁLVAREZ-VERA *et al*, 2022).

Seguindo outro viés, há ainda o que leva estas células a sofrerem mutações. Em primeira análise, é imprescindível compreender o metabolismo oxidativo e caracterizar o estresse oxidativo, uma das supostas causas do desenvolvimento tumoral. Durante a respiração, há a quebra das ligações de glicose e redução de oxigênio, atividades moleculares que liberam água, gás carbônico e energia. Esse processo descrito – denominado metabolismo oxidativo – ocorre nas mitocôndrias e, durante cada fase do processo, há a formação de subprodutos que, em sua maioria, trazem benefícios para o organismo. No entanto, uma baixa parcela dos subprodutos, apresenta toxicidade quando em elevada quantidade. O estresse oxidativo, por sua vez, ocorre quando há um desequilíbrio entre a formação e erradicação das substâncias oxidativas. Quando isso ocorre, há prejuízo no funcionamento de diversas estruturas, e quando há danos no DNA e seu sistema de reparo, o indivíduo está propenso ao desenvolvimento de um câncer (SILVA; JASIULIONIS, 2014).

A partir dessas alterações, surgem as manifestações clínicas. De acordo com Horta e colaboradores (2020), Thomas Hodgkin foi o primeiro a observar as diferenças explícitas nos linfonodos e acometimento do baço em pacientes com esta patologia. Além do mais, como já dito, esse linfoma diferencia-se dos demais em razão da presença de células RS, que em alguns estudos são apontadas como derivadas do LB, no entanto, não há comprovação de tal afirmação (MAGGIONCALDA *et al*, 2010 *apud* NOGUEIRA; LIMA, 2016.)

4.6. Sinais e Sintomas

Os linfomas, em sua totalidade, correspondem a uma multiplicação de células cancerosas que, conseqüentemente, gera aumento ganglionar progressivo – podendo ou não vir acompanhado de dor –, denominado adenopatia. Esses tumores localizam-se geralmente onde há concentração de gânglios, ou seja, região cervical, axilar, abdominal, inguinal e torácica (GONÇALVES; FERREIRA; SCOLFARO, 2017).

No entanto, mesmo sendo descrito na maioria dos pacientes com LH, as adenopatias também podem gerar outros diagnósticos, associados ou não a processos infecciosos, o que significa que não são específicas dos linfomas, dificultando, desse modo, o diagnóstico prévio (ORTEGA *et al*, 2021).

A DH também se manifesta, recorrentemente, através da perda de mais de 10% do peso corporal no período de seis meses, febre acima de 38 °C e sudorese noturna. Essa tríade, que auxilia no estadiamento da patologia, é também responsável por demarcar o prognóstico da doença como desfavorável, se presente (BRASIL, 2020). Ademais, segundo Rodrigues *et al* (2020) e Araújo *et al* (2019), os pacientes podem apresentar ainda fadiga, anorexia, hepatomegalia, esplenomegalia e dor decorrente do consumo de bebidas com teor alcoólico.

4.7. Exames e Diagnóstico

Em primeira instância, cabe ressaltar como o diagnóstico desta neoplasia acaba sendo, quase sempre, tardio, uma vez que os sinais e sintomas que o paciente manifesta – em razão de seu caráter inespecífico – não podem ser inteiramente associados à patologia em estudo. Dessa forma,

segundo Rodrigues e colaboradores, (2020) faz-se necessário submeter o paciente a exames laboratoriais e, principalmente, biópsia. Nesse procedimento cirúrgico, opta-se por remoção excisional, onde há a retirada total do tecido linfóide ou órgão extralinfático, como medula óssea, para posterior identificação das células características deste neoplasma por meio de análise imunohistoquímica, preferencialmente (GONÇALVES; FERREIRA; SCOLFARO; 2017).

A partir desse exame, é possível reconhecer quais células estão presentes no indivíduo, sejam elas, células de Hodgkin, Reed-Sternberg ou predominantes de linfócitos e, a partir disso, qualificar o tipo de LH que o paciente desenvolveu (Tabela 01).

Além da classificação, deve-se estadiar o neoplasma. Para isso, o indivíduo deve realizar uma Tomografia Computadorizada por Emissão de Pósitrons (*Positron Emission Tomography – Computed Tomography: PET-CT*), exame considerado primordial para avaliação prévia do paciente recém-diagnosticado. Segundo Branco (2013). Através da PET-CT, "obtem-se informações funcionais e anatômicas sobre as alterações metabólicas e estruturais que ocorrem em situações de doença", de forma que pode-se, além de observar o estágio tumoral, avaliar se a intervenção terapêutica foi eficiente (BRASIL, 2020).

Durante o estadiamento do Linfoma de Hodgkin, é utilizado o sistema de Ann Arbor, que analisa a disposição dos sítios tumorais no corpo do indivíduo e também leva em consideração a presença dos sintomas constitucionais – perda de mais de 10% do peso corporal em seis meses, febre acima de 38 °C e sudorese noturna – para subdivisão da DH (PÉREZ-ZÚÑIGA *et al*, 2020). Dessa maneira, utilizando de biópsias, exame físico, análise citológica, hemograma, radiografia de tórax, tomografia computadorizada, além da já citada PET-CT, essa neoplasia pode ser estadiada conforme a tabela abaixo.:

TABELA 08

ESTÁGIO	DESCRIÇÃO	FREQUÊNCIA RELATIVA
Estágio I	Acometimento de uma única cadeia linfonodal ou estrutura linfóide (ex. baço,	13% IA: 12%

	timo) ou de um local extralinfático (IE).	IB: 1%
Estágio II	Acometimento de duas ou mais cadeias linfonodais ou estruturas linfóides no mesmo lado do diafragma, com ou sem contiguidade com local extralinfático (IIE)	IIA: 35% IIB: 12%
Estágio III	Acometimento de cadeias linfonodais ou estruturas linfóides em ambos os lados do diafragma. III1: Apenas o andar superior do abdome (celíacos, portais, hilo esplênico) III2: Acomete o andar inferior do abdome (para-aórticos, ilíacos, mesentéricos, inguinais)	30% IIIA: 17% IIIB: 13%
Estágio IV	Acometimento extranodal (fígado, medula óssea) não decorrente de extensão direta de um sítio linfonodal conhecido. O baço não está incluído, por ser considerado uma estrutura linfóide.	10% IVA: 3% IVB: 7%
Sufixos	A: Sem sintomas B B: Com sintomas B E: Acometimento de um sítio extranodal, contíguo a uma cadeia linfonodal conhecida (ex.: IIE - acometimento cervical, mediastinal e pulmonar contíguo) X: Presença de grande massa (>30% do mediastino ou maior que 10 cm de diâmetro máximo). EC: Estágio Clínico (estadiamento sem contar com a laparotomia exploradora). EP: Estágio Patológico (estadiamento contando com a laparotomia exploradora).	

Fonte: (ENGEL, 2013)

4.8. Tratamento

Mesmo sendo um câncer raro, o Linfoma de Hodgkin possui uma alta taxa curativa, sendo uma das neoplasmas mais facilmente tratáveis, em especial, quando se há a detecção precoce, evidenciando a importância do diagnóstico em tempo hábil (ARAÚJO *et al*, 2019).

A abordagem terapêutica está voltada, principalmente, para o uso da quimioterapia isolada ou associada à radioterapia, responsável por elevar o índice de cura dessa neoplasia para cerca de 80% (HORTA *et al*, 2020). Conforme Perez-Zuniga e demais pesquisadores, a terapia combinada apresenta maior efetividade na redução da progressão neoplásica, fazendo-se necessária, no entanto, uma avaliação da dosagem de agentes radioterápicos

e intervalo entre ciclos quimioterápicos e adaptação do tratamento conforme estadiamento da doença. O objetivo destes procedimentos é lesionar e eliminar as células cancerígenas, afetando minimamente as células normais (NOGUEIRA; LIMA, 2016).

A radioterapia isolada, apesar de ter apresentado sucesso curativo, gerou muitos efeitos adversos, em razão do envolvimento de grandes extensões corporais. No entanto, a sua combinação com a quimioterapia tornou-a menos nociva, já que a especificidade das regiões afetadas pelos nódulos, conseqüentemente reduz a proporção de áreas que recebem tal irradiação (ENGEL, 2013).

Ademais, em relação à quimioterapia, os esquemas multi-agentes comumente utilizados são o ABVD (Doxorrubicina + Bleomicina + Vimblastina + Dacarbazina), com ciclo de aplicação a cada 28 dias, e o BEACOPP (Bleomicina + Etoposídeo + Ciclofosfamida + Vincristina + Procarbazina + Prednisona), com ciclo de aplicação cada 21 dias. O primeiro esquema é relativamente mais fraco, enquanto o segundo só deve ser escolhido mediante verificação do quadro do paciente e condições de suporte para aplicação. (BRASIL, 2020).

4.9. Evolução

Conforme os estudos de Pérez-Zuñiga e colaboradores (2020), o desenvolvimento tumoral linfático se altera dependendo de vários fatores, como classificação. Nos casos de apresentação cancerígena agressiva, o LH apresenta evolução progressiva e acelerada, enquanto em outros quadros clínicos mais favoráveis, percebe-se crescimento gradativo e lento ao longo dos anos.

Deste modo, mesmo possuindo alta taxa curativa, a evolução da Doença de Hodgkin, na ausência de tratamento, pode resultar em inúmeras complicações. O crescimento e avanço tumoral, ao afetarem sítios extralinfáticos – como sistema ósseo e órgãos próximos a cadeias ganglionares –, acentuam a expressão e intensidade dos sinais e sintomas, podendo o paciente manifestar dispnéia grave, fadiga, dor abdominal e prurido (HERNANDEZ; MARTÍNEZ; CRUZ, 2022).

Outra complicação, também explicada pela compressão do nódulo que está em multiplicação constante, é a invasão epidural, que resulta em outras patologias, como paraplegia, paralisia da laringe e Síndrome de Horner (ARAÚJO *et al*, 2019). Dadas as condições, é evidente a importância do diagnóstico precoce em razão do risco iminente de morte (ARAÚJO *et al*, 2022).

4.10. Estratégias de Prevenção e Promoção da Saúde

Uma vez que a etiologia e fatores de risco do LH não são bem desenhados, as estratégias que podem prevenir o seu desenvolvimento também não estão explícitas. Ressalta-se ainda que, dentre os fatores que favorecem o surgimento do LH, existem os não modificáveis, que não podem ser prevenidos, e os modificáveis, que são comuns aos demais cânceres (ORTEGA *et al*, 2021). Com base nisso, os métodos de prevenção para a Doença de Hodgkin voltam-se, integralmente, para a adoção de um estilo de vida e escolhas de consumo.

Como descrito na fisiopatologia, o estresse oxidativo pode acarretar o desenvolvimento tumoral. No entanto, para reduzir o risco dessa situação, o sistema de defesa antioxidante age por meio de mecanismos que objetivam a homeostase entre a produção e eliminação dos subprodutos moleculares e reparo das funções de estruturas afetadas. Assim, um dos métodos antioxidantes dá-se através da alimentação, considerada como mecanismo não-enzimático (BARBOSA *et al*, *apud* CAMPOS; LEME, 2018)

Conforme Silva e Ferreira (2019), a qualidade da alimentação de um indivíduo é primordial para sua saúde, uma vez que a ausência do equilíbrio de nutrientes pode acarretar condições como obesidade, desnutrição e, no caso do presente objeto de estudo, o surgimento de doenças crônicas não transmissíveis. Dessa maneira, Atolini e Gallon (2010) *apud* Nascimento *et al*, (2015) atribuem que

A relação entre dieta e câncer está bem estabelecida, e estima-se que fatores de nutrição e estilo de vida sejam determinantes em um terço de todos os casos de câncer. A otimização da nutrição por meio do uso de alimentos específicos e seus componentes bioativos é uma estratégia admissível não invasiva de redução de risco.

Fundamentadas nisso, as pesquisadoras caracterizam as vitaminas C e E, isotiocianatos, indóis, glicosilados, fibras e flavonoides como sendo substâncias antioxidantes, em virtude das alterações por elas produzidas, capazes de reduzir o surgimento de células mutantes.

A atividade física também reduz as condições favoráveis ao câncer, uma vez que, quando praticada corretamente, não só atua sobre o controle de peso corporal e reduz os níveis de sedentarismo (MUNHOZ *et al*, 2016), como também acarreta a produção de substâncias antioxidantes (SILVA; JASIULIONIS, 2014).

4.10. Cuidados de Enfermagem

Os pacientes com câncer, em sua totalidade, constantemente sentem-se impotentes frente a diversos fatores que o mundo oncológico permeia, tais como as manifestações clínicas que os enfraquecem e limitam; o medo diante da incerteza do prognóstico; a apreensão e insegurança dos familiares acerca do tratamento e diversos outros pontos. Assim, é impreterível que a equipe de Enfermagem conduza esses pacientes por um caminho com o menor nível de sofrimento possível (VICENZI *et al*, 2013).

Os profissionais devem promover conforto, reduzir a dor, aliviar sintomas e proporcionar uma vida digna ao paciente. Para tanto, ao empenhar-se no alcance desses objetivos, a equipe deve buscar a prestação de cuidados envolta pela humanização, que está associada

... ao direito à saúde, e ao desenvolvimento do cuidado nos serviços de saúde que almeja a qualidade da assistência, desconsiderando os fundamentos da caridade e filantropia, mas entendendo a autonomia dos sujeitos e seu protagonismo no contexto da cidadania (FREITAS; FERREIRA, 2016 *apud* ANACLETO; CECCHETTO; RIEGEL, 2020).

Primeiramente, é atribuição da equipe de Enfermagem possuir embasamento técnico-científico para sanar as dúvidas do paciente em relação à doença, vias de tratamento e suas alterações fisiológicas provocadas. Saliencia-se ainda como a maneira de comunicar-se com o cliente e seus familiares é essencial para definir a boa adesão ao tratamento, levando em

consideração a efetividade do repasse das informações que farão o paciente sentir-se mais seguro (VASQUES *et al*, 2008 *apud* SOUZA *et al*, 2019).

Assim, de acordo com Guimarães e colaboradores (2015), a toxicidade da quimioterapia gera diversos efeitos colaterais, dentre eles, o enjoo, êmese e diarreia. Então, após informar ao paciente sobre a consequência do tratamento, deve-se estimulá-lo a consumir alimentos com baixa concentração de fibra e beber a quantidade correta de água, bem como informá-lo acerca da prescrição de antieméticos. Ademais, o cuidado com a ingestão de nutrientes deve estar voltada também para a prevenção ou tratamento da caquexia, uma vez que os sintomas resultantes da quimioterapia fragilizam o paciente e tornam-no propenso a apresentar queda da qualidade nutricional devido à anorexia.

Por fim, conforme Ribeiro *et al* (2016), é válido salientar que é preciso atentar-se não somente às necessidades fisiológicas e biológicas do indivíduo, sendo elas: oxigenação, hidratação, nutrição, eliminação, sono e repouso, cuidado corporal, motilidade, locomoção, integridade física, integridade cutâneo-mucosa, abrigo, sexualidade, regulação (térmica, hormonal, neurológica, hidrossalina, eletrolítica, imunológica, crescimento celular, vascular), percepção (visual, olfativa, gustativa, auditiva, tátil e dolorosa), ambiente e terapêutica.

É necessário olhar o cliente de maneira holística, avaliando-o psicologicamente e espiritualmente. Fatores como auto-estima, comunicação, percepção diante da doença, medos, compreensão e orientação acerca da situação, além da visão espiritual e filosófica precisam ser considerados e avaliadas, a fim de que esse paciente encare o processo-doença do LH maior facilidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo, compreendeu-se que o LH é um neoplasma com características citológicas próprias que o tornam diferente dos demais linfomas. A análise minuciosa das particularidades patológicas da DH evidenciou baixa distribuição epidemiológica e sintomatologia inespecífica, fatores esses que

dificultam o diagnóstico precoce e contribuem para a evolução silenciosa da doença. Com base no exposto, é imprescindível ressaltar que, apesar de a doença não possuir porcentagem de casos elevada, há o acometimento de milhares de pessoas anualmente em âmbito nacional, reforçando a necessidade, por parte dos profissionais de saúde, de um olhar mais voltado à identificação do LH em tempo hábil.

Portanto, para atender esse objetivo, os profissionais devem adquirir embasamento sólido acerca dos diversos aspectos patológicos do LH, tais como manifestações clínicas, fisiopatologia e fatores de risco. Dessa maneira, essa neoplasia tornar-se-á mais conhecida não somente entre a comunidade científica, mas entre a equipe de atenção à saúde, evitando, dessa maneira, o avanço tumoral e, conseqüentemente, a dor e incômodos provocados pela doença.

Em suma, essa pesquisa foi de inegável valia para o reconhecimento da importância do papel da equipe de Enfermagem diante de indivíduos diagnosticados com LH. Cada componente do conjunto de assistência à saúde deve avaliar este paciente sob perspectiva holística em todos os segmentos do processo de adoecimento e cura, acompanhando-o e proporcionando-lhe conforto e autonomia, considerando, ainda, durante esse percurso, seu estado psicoespiritual. Caracteriza-se, ainda, o papel do técnico de enfermagem como primordial, uma vez que este acompanha de maneira individualizada e mais aproximada o indivíduo acometido por LH, promovendo uma série de cuidados fundamentais e indispensáveis à promoção da qualidade de vida do paciente.

6. REFERÊNCIAS

ALVAREZ-VERA, José L. *et al.* Consenso mexicano de linfoma de Hodgkin. *Gaceta Médica de México*, Ciudad de México, v.157, n.2, p.1-18, 2021. Disponível em <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0016-38132021000800001&lng=es&nrm=iso> / Acesso em 27 de MAIO de 2023

ANA, Wallace Pereira Sant; LEMOS, Glen César. METODOLOGIA CIENTÍFICA: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. *Revista*

Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, Mossoró, v.4, n.12, p.531-541, 2018. Disponível em <<https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1710/1669>> / Acesso em 30 de ABR de 2023

ANACLETO, Graziela; CECCHETTO, Fátima Helena; RIEGEL, Fernando. Cuidado de enfermagem humanizado ao paciente oncológico: revisão integrativa. Revista Enfermagem Contemporânea, Salvador, v.9, n.2, p.246–254, 2020. Disponível em <<https://www5.bahiana.edu.br/index.php/enfermagem/article/view/2737>> / Acesso em 28 de MAIO de 2023

ARAÚJO, Joelma Alvez Firmino de *et al.* Linfoma de hodgkin: a importância de um diagnóstico precoce pela equipe de enfermagem. Brazilian Journal of health Review, Curitiba, v.2, n.1, p.171-176, 2019. Disponível em <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/878/759>> / Acesso em 26 de ABR de 2023

ARAÚJO, Lucele Gonçalves Lima *et al.* Perfil Demográfico e Clínico de Casos de Neoplasias Hematológicas em Crianças e Adolescentes. Revista Brasileira de Cancerologia, Rio de Janeiro, v.68, n.2, 2022. Disponível em <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2022/07/1378548/art24_parapublicar.pdf> / Acesso em 29 de ABR de 2023

BATISTA, Delma Riane Rebouças; MATTOS, Magda de; SILVA, Samara Frizzeira da. CONVIVENDO COM O CÂNCER: DO DIAGNÓSTICO AO TRATAMENTO. Revista de Enfermagem da UFSM, Rondonópolis, v.5, n.3, p.499-510, 2015. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/15709/pdf>> / Acesso em 30 de ABR de 2023

BRANCO, Susana. XVI Congresso Nacional da ATARP: Resumos das comunicações científicas do XVI Congresso Nacional da ATARP. Lisboa: Associação Portuguesa dos Técnicos de Radiologia, Radioterapia e Medicina Nuclear - ATARP, 2013. Disponível em <<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5460>> / Acesso em 17 de MAIO de 2023

BRASIL. Atlas On-line de Mortalidade, 2023. Disponível em: <<https://mortalidade.inca.gov.br/MortalidadeWeb/>> / Acesso em 04 de MAIO de 2023

BRASIL. Ministério da Saúde. PORTARIA CONJUNTA Nº 24, de 29 de dezembro de 2020. Brasília, 2020. Disponível em <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/protocolos-clinicos-e-diretrizes-terapeuticas-pcdt/arquivos/2020/20201230_pcdt_linfoma-de-hodgkin.pdf> / Acesso em 01 de MAIO de 2023

CAMPOS, Marco Túlio Gomes; LEME, Fabíola de Oliveira Paes. Estresse oxidativo: fisiopatogenia e diagnóstico laboratorial. Revista Pubvet, Maringá, v.12, n.1, p.1-8, 2018. Disponível em <https://web.archive.org/web/20180721141217id_/http://www.pubvet.com.br/uploads/b6549d41cf307ea6ef99fec75354f20f.pdf> / Acesso em 27 de MAIO de 2023

DATASUS Tecnologia da Informação a Serviço do SUS. Tabnet. Painel de monitoramento de tratamento oncológico: painel-oncologia, 2023. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/dhdat.exe?PAINEL_ONCO/PAINEL_ONCOLOGIABR.def> / Acesso em 03 de MAIO de 2023

ENGEL, Cássio L. A Série Branca. Rio de Janeiro: MedyKlin Editora, 2013. v.3. / Acesso em 06 de MAIO de 2023

FERREIRA, Janaína dos Santos *et al.* O sistema imunológico e a autoimunidade. Revista Científica do UBM, Barra Mansa, v. 20, n. 39, p.40-58, 2021. Disponível em <<https://revista.ubm.br/index.php/revistacientifica/article/view/950/198>> / Acesso em 28 de MAIO de 2023

GONÇALVES, Thales Henrique Costa e; FERREIRA, Tadeu Garcia; SCOLFARO, Marcia de Carvalho. Linfoma Hodgkin clássico de apresentação incomum. Relato de caso.Revista da Sociedade Brasileira de Clínica Médica, São Paulo, v.15, n.3, p.192-193, 2017. Disponível em <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2017/11/875533/sbcm_153_192-193.pdf> / Acesso em 30 de ABR de 2023

GUIMARÃES, Rita de Cássia Ribeiro *et al.* Ações de enfermagem frente às reações a quimioterápicos em pacientes oncológicos. Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online, v.7, n.2, p. 2440-2452, 2015. Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/5057/505750946034.pdf>> / Acesso em 28 de MAIO de 2023

HORTA, Rafael Datrino *et al.* Prevalência de Linfoma de Hodgkin numa população brasileira. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.6, n.7, p.46004-46012, 2020. Disponível em <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/13089/11009>> / Acesso em 25 de ABR de 2023

HERNÁNDEZ, Dianelí Lorely Reyes; MARTÍNEZ, Lidia Brito; CRUZ, Roselí González. Metástasis ósea como presentación del linfoma de Hodgkin. Reporte de un caso. Revista Finlay, Cienfuegos, v.12, n.2, 2022. Disponível em <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2221-24342022000200245&lang=pt> / Acesso em 27 de MAIO de 2023

INTERNATIONAL AGENCY FOR RESEARCH ON CANCER. Câncer Today, 2020, Data visualization tools for exploring the global cancer burden in 2020.

Disponível em: <<https://gco.iarc.fr/today/home>> / Acesso em 06 de MAIO de 2023

JERÓNIMO, Mónica *et al.* Linfoma de Hodgkin e Autoimunidade: Existirá uma Relação? Revista Científica da Ordem dos Médicos, Coimbra, v.28, n.6, p.749-753, 2015. Disponível em <https://www.researchgate.net/profile/Monica-Jeronimo/publication/290248456_Hodgkin's_Lymphoma_and_Autoimmunity_Is_There_a_Relationship/links/58376fc608ae3d91723bbd73/Hodgkin-s-Lymphoma-and-Autoimmunity-Is-There-a-Relationship.pdf> / Acesso em 26 de ABR de 2023

MONTEIRO, Talita Antonia Furtado *et al.* Linfoma de Hodgkin: aspectos epidemiológicos e subtipos diagnosticados em um hospital de referência no Estado do Pará, Brasil. Revista Pan-Amazônica de Saúde, Belém, v.7, n.1, p.27-31, 2016. Disponível em <<http://scielo.iec.gov.br/pdf/rpas/v7n1/2176-6223-rpas-7-01-27.pdf>> / Acesso em 30 de ABR de 2023

MOREIRA, Catarina. Linfa. Revista Ciência Elementar, v.3, n.4, 2015. Disponível em <<https://rce.casadasciencias.org/rceapp/art/2015/209/>> / Acesso em 28 de MAIO de 2023

MOREIRA, Catarina. Sistema Linfático. Revista Ciência Elementar, v.3, n.3, 2015. Disponível em <<https://rce.casadasciencias.org/rceapp/art/2015/151/>> / Acesso em 28 de MAIO de 2023

MUNHOZ, Mariane Pravato *et al.* EFEITO DO EXERCÍCIO FÍSICO E DA NUTRIÇÃO NA PREVENÇÃO DO CÂNCER. Revista Odontológica de Araçatuba, Araçatuba, v.37, n.2, p.09-16, 2016. Disponível em <<https://revaracatuba.odo.br/revista/2016/08/trabalho5.pdf>> / Acesso em 22 de MAIO de 2023

NASCIMENTO, Franciele Santos Meireles do. A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO NUTRICIONAL NO TRATAMENTO E NA PREVENÇÃO DO CÂNCER. Caderno De Graduação - Ciências Biológicas E Da Saúde - UNIT - SERGIPE, Sergipe. v.2, n.3, p.11-24, 2014. Disponível em <<https://periodicos.set.edu.br/cadernobiologicas/article/view/1787>> / Acesso em 27 de MAIO de 2023

NOGUEIRA, Henrique Stelzer; LIMA, Walecir Paula. LINFOMA DE HODGKIN, QUIMIOTERAPIA E EXERCÍCIO FÍSICO: RESPOSTAS HEMATOLÓGICAS E DE DESEMPENHO FÍSICO. Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, São Paulo, v.10, n.62, p.782-797, 2016. Disponível em <<http://www.rbpfex.com.br/index.php/rbpfex/article/view/1052>> / Acesso em 26 de ABR de 2023

OLIVEIRA, Lorena Sena *et al.* Aspectos clínicos e histopatológicos dos linfomas Hodking e não Hodking: uma revisão sistemática. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.2, p.15808-15815, 2021. Disponível em

<<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/24750>> / Acesso em 30 de ABR de 2023

ORTEGA, Juan Pablo Garcés *et al.* Linfoma de Hodgkin y no Hodgkin: desde una perspectiva molecular, diagnóstica y terapéutica. Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, Venezuela, v.40, n.3, p.309-326, 2021. Disponível em <<https://www.redalyc.org/journal/559/55969712014/55969712014.pdf>> / Acesso em 25 de ABR de 2023

PÉREZ-ZUÑIGA, Juan Manuel *et al.* Linfoma de Hodgkin. Revista de Hematología, San Francisco, v.20, n.2, p.124-130, 2019. Disponível em <<https://www.medigraphic.com/pdfs/hematologia/re-2019/re192i.pdf>> / Acesso: 25 de ABR de 2023.

RODRIGUES, Ana Julia Silva *et al.* LINFOMA DE HODGKIN EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES: ESTUDO CLÍNICO E EPIDEMIOLÓGICO. Revista Thêma et Scientia, Cascavel, v.10, n.1, p.36-46, 2020. Disponível em <<https://themaetscientia.fag.edu.br/index.php/RTES/article/view/1206/1237>> / Acesso em 26 de ABR de 2023

RIBEIRO, Juliane Portella *et al.* Assistência de enfermagem ao paciente oncológico hospitalizado: diagnósticos e intervenções relacionadas às necessidades psicossociais e psicoespirituais. Revista Online de Pesquisa Cuidado É Fundamental, Rio de Janeiro, v.8, n.4, 2016. Disponível em <<http://seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/4016>> / Acesso em 28 de MAIO de 2023

SILVA, Camila Tainah da; JASIULIONIS, Miriam Galvonas. Relação entre estresse oxidativo, alterações epigenéticas e câncer. Ciência e Cultura, São Paulo, v.66, n.1, 2014. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252014000100015> / Acesso em 27 de MAIO de 2023

SILVA, Julyana Gal da, FERREIRA, Maria de Assunção. Alimentação e saúde na perspectiva de adolescentes: contribuições para a promoção da saúde. Texto & Contexto Enfermagem, Florianópolis, v.28, 2019. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/tce/a/L5bjjRshHWqpptbShNrmfBv/?format=pdf&lang=pt>> / Acesso em 27 de MAIO de 2023

SOUZA, Flávia dos Santos Lugão de *et al.* Cuidados de enfermagem ao paciente oncológico em tratamento quimioterápico ambulatorial. Revista Eletrônica Acervo Saúde, v.31, p.1-12, 2019. Disponível em <<https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/838/743>> / Acesso em 28 de MAIO de 2023

VICENZI, Adriana *et al.* CUIDADO INTEGRAL DE ENFERMAGEM AO PACIENTE ONCOLÓGICO E À FAMÍLIA. Revista de Enfermagem da UFSM, Santa Maria, v.3, n.3, p.409-417, 2013. Disponível em

<<https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/8816>> / Acesso em 28 de MAIO de 2023.

