



MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



MORTALIDADE MATERNA
RELACIONADA À PRÉ-ECLÂMPSIA
NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE

BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESPONSABILIDADE SOCIAL
DECORRENTE DO ABORTO
MASCULINO (ABANDONO AFETIVO)

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUDICIDADE
X
APRENDIZAGEM

APRESENTAÇÃO

A **SCIENTIFIC MAGAZINE (On-line)** com registro no **ISSN: 2177-8574**, composta pelo Conselho Editorial de pareceristas *ad hoc* e consultores sobre compreensibilidade, sendo publicada ininterruptamente desde 2006. É uma publicação eletrônica, mensal de caráter acadêmico, que tem o intuito de promover a divulgação de pesquisas, cumprindo a tríplice missão de proporcionar ensino, pesquisa e extensão de modo indissociável. Incentivando pesquisas e procura o envolvimento da comunidade acadêmica, tanto em nível de graduação pós-graduação *latu senso e estrito sensu* de interesse social, educacional, científico ou tecnológico. Aceita artigos originais, não publicados anteriormente, bem como de autores da comunidade científica nacional e internacional. Publicam artigos, notas científicas, relatos de pesquisas, estudos teóricos, relatos de experiência profissional, resenhas e revisão de literatura nas diversas áreas do conhecimento científico, sempre a critério de sua Comissão Editorial e de acordo com o formato dos artigos publicados

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

1. Procedimentos para Aceitação dos Artigos: Os artigos enviados devem ser originais, isto é, não terem sido publicados em qualquer outro periódico ou coletânea no país. O procedimento adotado para aceitação definitiva será o seguinte:

- **Primeira Etapa:** seleção dos artigos segundo critério de relevância e adequação às diretrizes editoriais. O Conselho Editorial constitui a instância responsável por essa etapa.

- **Segunda Etapa:** parecer de qualidade a ser elaborado por pareceristas “ad hoc”. A Comissão Editorial e os consultores científicos, por eles indicados, compõem o filtro de qualidade responsável por essa etapa.

Os pareceres comportam três possibilidades:

- a. aceitação integral;
- b. aceitação com alterações;
- c. recusa integral.

Em caso de recusa, o autor(es) receberá cópia do parecer do consultor.

1.1. Línguas: Serão aceitos trabalhos redigidos em inglês ou preferencialmente em português. Trabalhos em outras línguas poderão ser aceitos, dependendo de consulta prévia ao Conselho Editorial.

1.2. As opiniões e conceitos contidos nos artigos são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es).

2. Tipos de trabalhos aceitos pela Revista: serão aceitos trabalhos originais que se enquadrem nas seguintes categorias:

2.1. Artigos Científicos (máximo de 15 laudas);

2.2. Forma de Apresentação dos Artigos: normas de documentação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e a norma de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os artigos devem ser encaminhados em editor de texto Word, em espaço duplo, em fonte tipo Arial, tamanho 12, a página deverá ser em formato A4, com formatação de margens superior e esquerda (3 cm) e inferior e direita (2 cm).

2.3. Todo artigo encaminhado à revista deve ser acompanhado de ficha assinada pelo(s) autor(es), onde esteja explicitada a intenção de submissão ou nova submissão do trabalho a publicação. Esta deve conter, ainda autorização para reformulação de linguagem, se necessária. Em caso de trabalho de autoria múltipla, a versão final deverá ser acompanhada de ficha assinada por todos os autores.

2.4. A apresentação dos trabalhos deve seguir a seguinte ordem:

2.4.1. Folha contendo apenas:

- Título em português;

2.4.2. Folha contendo **Resumo** (redigido em parágrafo único, espaço simples e alinhamento justificado) e **Palavras-chave** (mínimo 3 e máximo 5) para fins de indexação do trabalho. Devem ser escolhidas palavras que classifiquem o trabalho com precisão adequada, que permitam que ele seja recuperado junto com trabalhos semelhantes, e que possivelmente serão evocados por um pesquisador efetuando levantamento bibliográfico.

2.4.4. Folha contendo **Abstract** e **Key words**, em inglês, compatível com o texto em português. O **Abstract** deve obedecer às mesmas especificações para a versão em português, seguido de **Key words**, compatíveis com as palavras-chave.

SCIENTIFIC MAGAZINE

Ano: XXI, V. 15. -Nº 138/dezembro - 2021

São Paulo. SP.

Publicação contínua

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com

ISSN: 2177-8574

Versão online

Resumo português

Resumo inglês

Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016. Quadrimestral: 2017- Mensal: 2018

Modo de acesso:

<http://scientificmagazine.com.br/>

A SCIENTIFIC MAGAZINE – (on-line)

Registro no ISSN: 2177-8574.

As opiniões emitidas nos textos publicados são de responsabilidade de seus respectivos autores.

Pareceristas ad hoc e consultores sobre compreensibilidade, sendo publicada ininterruptamente desde 2006.

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto
 Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS

Ms. André Luís
 Ms. Francisca Lira Schummer

ORGANIZADORES

Fabiana Catellan Erich
 Walmir Chagas
 Luiz Carlos Fabian
 Revisão:
 Joel Farias Pettiere
 Angela Costa Filage
 Marcondes Ferreira Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny
 Aparício Francis Ribeiro

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins
 Prof. Dr. Fabio Marques Barros
 Prof. Dr. José Contenatto
 Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa
 Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato
 Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani
 Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa
 Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz
 Prof^a Ms. Mara Cristina da Conceição
 Profa. Doutoranda Rosana Erenice X. da
 Silva Lucas
 Profa. Dra Paula Lerner Marques
 Profa. Dra. Maria Antônia Costa Pereira

**CONSELHO CIENTÍFICO
INTERNACIONAL**

Profa. Dra. Lemert Hernandez Paz
 Profa. Esp. Juliana Luz Rodrigues
 Profa. Dra. Pilar Castillo
 Profa. Dra. Llena Sánchez
 Profa. Dra. Ivet García Dussel
 Profa. Dra. Esther Muñoz Carriego

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof^a Jéssica Nelízia Santos da Silva
 Prof^a Lorena Lopes Vinente
 Prof^o Lucas Almeida Tenazor
 Prof^o Marquis Da Silva Melo
 Prof^a Esp. Simone Gonçalves da Silva
 Prof^a Esp. Viviane da Silva Mendes
 Prof^a Esp. Giane Patrícia Santos de Lima
 Prof^o Esp. Odilrei Pereira da Silva
 Prof^a Esp. Fabiana Mendonça Hegner
 Sossai
 Prof^o Ms. José Braz Serra Silva
 Prof^a Esp. Thamires Gomes Silva
 Prof^a Esp. Balbina Gomes Silva
 Prof^a Esp. Janaina Patrícia de Souza e Silva
 Prof^a Mestranda Jusimeire Auxiliadora
 Pinto Viana
 Prof^o Ms. Rogério Costa Batista
 Prof^a Leila Carvalho Vieira de Medeiros
 Prof^a Esp. Danielle Valéria Araujo Silva
 Prof^a Esp. Mônica Cristina Bernardo
 Rondon Dorileo
 Prof^a Esp. Zirley Ferreira Duarte
 Prof^a Esp. Inês Walker Ehrenbrienk
 Prof^a Esp. Giomara Camargo dos Santos
 Prof^a Esp. Viviane da Silva Mendes
 Prof^a Esp. Leila Carvalho Vieira Medeiros
 Prof^a Esp. Lisiane da Silva Mendes

SUMÁRIO

MORTALIDADE MATERNA RELACIONADA À PRÉ-ECLÂMPسيا NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE.....	6
Jéssica Nelízia Santos Da Silva.....	6
Lorena Lopes Vinente.....	6
Lucas Almeida Tenazor.....	6
Marquis Da Silva Melo.....	6
BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	21
Simone Gonçalves da Silva.....	21
MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	30
Viviane da Silva Mendes.....	30
Giane Patrícia Santos de Lima.....	30
Odilrei Pereira da Silva.....	30
Fabiana Mendonça Hegner Sossai.....	30
RESPONSABILIDADE SOCIAL DECORRENTE DO ABORTO MASCULINO (ABANDONO AFETIVO).....	44
José Braz Serra Silva.....	44
Thamires Gomes Silva.....	44
Balbina Gomes Silva.....	44
A IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMPARTILHANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS NO SISTEMA DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE NO ESTADO DE MATO GROSSO.....	64
Janaina Patrícia de Souza e Silva.....	64
Jusimeire Auxiliadora Pinto Viana.....	64
Rogério Costa Batista.....	64
LUDICIDADE X APRENDIZAGEM¹.....	82
Leila Carvalho Vieira de Medeiros.....	82
SABERES DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.	91
Danielle Valéria Araujo Silva.....	91
Zirley Ferreira Duarte.....	91
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	105
Giomara Camargo dos Santos.....	105
Viviane da Silva Mendes.....	105
Leila Carvalho Vieira Medeiros.....	105
Lisiane da Silva Mendes.....	105

MORTALIDADE MATERNA RELACIONADA À PRÉ-ECLÂMPسيا NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE

Jéssica Nelízia Santos Da Silva¹

Lorena Lopes Vinente²

Lucas Almeida Tenazor³

Marquis Da Silva Melo⁴

RESUMO

Introdução: A proposta deste estudo foi explicar mais conhecimento sobre a pré-eclâmpسيا, que é um dos distúrbios hipertensivos mais presentes nas complicações obstétricas mais importantes. A taxa de mortalidade materna tem sido questões consideradas críticas à saúde pública de proporção e consequências negativas. As síndromes hipertensivas são consideradas a primeira causa de mortalidade materna no Brasil e a terceira no mundo. A faixa etária mais acometida é entre 20 a 35 anos, o que pode ser explicado pelo período reprodutivo onde se encontram. A assistência pré-natal contribui para a diminuição de incidência de pré-eclâmpسيا. **Objetivo:** reconhecer determinantes causadoras da mortalidade materna causada por pré-eclâmpسيا, desenvolver ações que possam oferecer uma assistência de qualidade. **Método:** foram pesquisados artigos com as seguintes expressões “pré-eclâmpسيا”, “mortalidade materna”, “síndromes hipertensivas”. Nas bases de dados scielo, google acadêmico, nos idiomas inglês e português. **Resultados:** a pré-eclâmpسيا pode ser evitada com uma assistência pré-natal e de parto de qualidade. **Conclusão:** a falta de assistência adequada no pré-natal é o principal responsável pelas mortes maternas, por falta de atenção no período gravídico e puerperal.

Palavras-chave: Perfil Epidemiológico. Síndromes Hipertensivas. Pré-Natal.

ABSTRACT

Introduction: The purpose of this study was to explain more knowledge about pre-eclampsia, which is one of the most frequent hypertensive disorders in the most important obstetric complications. The maternal mortality rate has been considered critical issues to public health of proportion and negative consequences. Hypertensive syndromes are considered the leading cause of maternal mortality in Brazil and the third in the world. The most affected age group is between 20 and 35 years old, which can be explained by the reproductive period in which they are found. Prenatal care contributes to reducing the incidence of pre-eclampsia. **Objective:** to recognize determinants that cause maternal mortality caused by pre-eclampsia, develop actions that can provide quality care. **Method:** articles were searched with the following expressions “pre-eclampsia”, “maternal mortality”, “hypertensive syndromes”. In scielo databases, academic google, in English and Portuguese. **Results:** pre-eclampsia can be avoided with quality prenatal care and delivery. **Conclusion:** the lack of adequate prenatal care is the main cause of maternal deaths, due to lack of attention during pregnancy and childbirth.

¹**Graduação:** Enfermagem – Estácio do Amazonas. jessica.nelizia21@gmail.com

²**Graduação:** Enfermagem – Estácio do Amazonas. lorenavinente91@gmail.com

³**Graduação:** Enfermagem – Estácio do Amazonas. lucastenazor95@gmail.com

⁴**Graduação:** Enfermagem – Estácio do Amazonas. marquisdasilvamel05@gmail.com

Keywords: Epidemiological Profile. Hypertensive Syndromes. Prenatal.

1. INTRODUÇÃO

A eclampsia é a forma mais grave dos distúrbios hipertensivos, continua presente nas complicações obstétricas mais importantes. Apresenta evolução pérfida e grave, em proporções mundiais, acompanhada de elevada morbiletalidade materno-fetal, principalmente em países em desenvolvimento, sendo responsável por aproximadamente 50.000 mortes maternas anuais¹.

Descreve-se que a eclampsia é uma séria complicação da gravidez, além de ser caracterizada pelo acometimento de convulsões nas pacientes, é também um acidente agudo paroxístico da toxemia gravídica, sendo a forma mais grave da PE, que consiste em acessos convulsivos persistentes podendo gerar eventos catastróficos seguidos algumas vezes por um estado comatoso².

A taxa de mortalidade materna tem sido questões consideradas críticas à saúde pública de proporção e consequências negativas. Podendo evitar o excesso de 90% dos casos. Portanto, grande número de morte materna, acredita-se que ocorre violação dos direitos reprodutivos humanos³.

Mortalidade materna, definida pela Organização Mundial de Saúde, é a morte de uma mulher durante a gestação ou dentro de um período de 42 dias após o término da mesma, independente da duração ou localização da gravidez, devido a qualquer causa relacionada com ou agravada pela gravidez ou por medidas tomadas em relação a ela, porém não devido a causas acidentais ou incidentais⁴.

Anualmente, 100 mil mulheres são tratadas de pré-eclâmpsia no mundo, sendo que 21 mil delas evoluem para pré-eclâmpsia grave. Estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS) apontam que a cada sete minutos, uma gestante morre por complicações hipertensivas, das quais a pré-eclâmpsia é a causa em 50% a 60% dos óbitos maternos, com predomínio nos países em desenvolvimento⁵.

As síndromes hipertensivas são consideradas a primeira causa de mortalidade no Brasil e a terceira no mundo. Em países desenvolvidos, a cada 100 gestantes, no

mínimo 2 e no máximo 8, desenvolvem tal evento. Diante desse fato, merecem maior importância na saúde pública mundial⁶.

A identificação das causas de mortes maternas motivou o estudo do perfil epidemiológico da mortalidade materna, bem como das causas evitáveis a partir da melhoria da qualidade na assistência à mulher no período reprodutivo⁷.

O presente projeto torna-se relevante em razão do índice elevado de incidência de óbitos maternos relacionados à pré-eclâmpsia evidenciando as tendências causadoras e suas falhas na condução e abrangência do pré-natal. Visando proporcionar uma abordagem para ampliar seus conhecimentos científicos, observando e buscando implementação de ações, incluindo a capacitação e monitoramento dos profissionais para que os protocolos de tratamento sejam aplicados, reconhecer o perfil epidemiológico da mortalidade materna no Brasil. Desta forma, este estudo tem como analisar a detecção precoce e o tratamento de assistência pré-natal de alta qualidade que podem reduzir a morbimortalidade das gestantes com base nas evidências científicas disponíveis.

2. PERFIL EPIDEMIOLÓGICO

Embora a etiologia da pré-eclâmpsia ainda seja desconhecida, os principais fatores de risco incluem: primiparidade, estado nutricional pré-gestacional ou gestacional inadequado, ganho ponderal importante, extremos de idade reprodutiva, doenças crônicas, histórico familiar e/ou pessoal de pré-eclâmpsia, más condições socioeconômicas, obesidade, dietas hipoproteicas ou hiper sódicas, baixa escolaridade⁸.

Em Alagoas foi evidenciado que os fatores genéticos na pré-eclâmpsia não foram conclusivos. Indivíduos com cor de pele negra parecem ter predisposição à hipertensão arterial. Isso pode ser explicado pelo fato de que mulheres negras apresentam maior incidência de hipertensão arterial crônica, o que aumenta a incidência de pré-eclâmpsia sobreposta à hipertensão⁸.

As muitas adaptações que ocorrem no organismo materno, incluindo a previamente citada, podem aumentar as complicações da síndrome hipertensiva. A faixa etária mais acometida é entre 20 a 35 anos, o que pode ser explicado pelo período reprodutivo onde se encontram⁹.

2.1. Síndromes hipertensivas

A hipertensão arterial induzida pela gestação é variável em sua apresentação clínica, algumas vezes manifestando-se com leves aumentos na pressão arterial, outras vezes como doença suficientemente grave para envolver vários órgãos ou sistemas¹⁰.

Baseia-se no desenvolvimento de hipertensão arterial com PA igual ou superior a 140x90 mmHg e proteinúria igual ou superior a 300mg/24 horas¹¹.

Dentre as complicações mais frequentes na gravidez, a síndrome hipertensiva é a primeira causa de mortalidade materna no Brasil, sendo a maior responsável pelo elevado número de óbitos perinatais, além do aumento significativo de neonatos com sequelas¹².

2.1.1. Assistência ao pré-natal

A assistência pré-natal contribui para a diminuição de incidência de pré-eclâmpsia, proporcionando à gestante, um ambiente propício para uma gestação segura⁸.

A redução da morbimortalidade materna e perinatal estão diretamente relacionadas com o acesso das gestantes ao atendimento pré-natal de qualidade e em tempo oportuno, no nível de complexidade necessário⁴.

A garantia da qualidade da atenção pré-natal pressupõe a acessibilidade ao cuidado, incluído aqui o aumento na oferta de serviços de saúde, o acesso a exames laboratoriais, e a existência de mecanismos formais de referência e contrarreferência entre os níveis de atenção¹³.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa trata-se de um estudo de revisão literária, com o método de abordagem qualitativa do tipo descritiva exploratória. Dessa forma, tal revisão contribui, também, na ampliação da discussão de um tema específico; promovendo, de acordo com critérios pré-estabelecidos, a análise e o agrupamento dos resultados de investigações de

determinados temas. Assim, possibilitando novos olhares para a produção de futuras pesquisas¹⁴.

O presente estudo utilizou a busca de artigos nas bases de dados: Scielo (scientific electronic library online), LILACS (scientific electronic library online), PubMed(U. S. National library of medicine) . Utilizaram-se os seguintes descritores: "pré-eclâmpsia", "mortalidade materna", "fatores de risco", "hipertensão gestacional".

Os critérios de Inclusão exclusão foram os seguintes:

- ✓ Inclusão nessa pesquisa foram escolhidos temas de acordo com os descritores em base de dados com artigos publicados, com acesso gratuito, originais e completos em língua portuguesa, artigos científicos gratuitos publicados nos anos de 2016 a 2021, essa coleta das informações para esta pesquisa ocorreu por meio da exploração de base de dados; LILACS, PubMed, Scielo.
- ✓ Exclusão: foram excluídos artigos que não continham as expressões chaves em seu resumo e que não abordavam a temática, artigos incompletos, com mais de seis anos de publicação e de outros idiomas. Ao final do processo da análise dos dados foram selecionadas 10 publicações.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Resultados

AUTORES	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS	CONCLUSÃO
NOVO et al ¹ .	Analisar fatores associados à mortalidade materna causada por eclâmpsia.	Estudo de coorte retrospectivo.	Registraram-se uma grande quantidade de partos, 179 casos de eclâmpsia, 52 com sérias complicações, 23 com permanência no tratamento intensivo e 8 evoluíram para óbito. A eclâmpsia decresceu no período (0,90% para 0,37%, mas mantendo a proporção de casos com sérias complicações. O óbito foi maior entre pacientes não brancas, e menor entre as tratadas com sulfato de magnésio.	Reduziu-se a proporção de eclâmpsia entre os partos assistidos, porém, a eclâmpsia continua sendo importante causa de óbito materno na região. Este estudo revela que é fundamental o aperfeiçoamento das medidas de diagnóstico precoce e tratamento da pré-eclâmpsia e a rede de atenção à saúde.
GOMES et al ² .	Esclarecer sobre as possibilidades de métodos de sulfatação em meio a crises hipertensivas graves	Descritivo	Resultados de sulfatação satisfatórios principalmente à redução da morbimortalidade de mulheres grávidas com crises hipertensivas recorrentes. Quando	Com a padronização de um modelo de sulfatação, é correto afirmar que mesmo existindo provas dos benefícios propostos pelo uso da medicação,

	gestacionais, e seus benefícios de tal prática específica.		realizado de forma eficaz e reflete resultados positivos de neuroproteção fetal em mulheres que estão perto do risco de parto prematuro	esbarramos nas variâncias de um modelo padrão em diversos serviços obstétricos.
SOARES et al ³ .	Identificar o perfil, a tendência e os determinantes da mortalidade materna por pré-eclâmpsia/eclâmpsia no estado do Paraná.	Estudo descritivo, de corte transversal.	Constatou-se, com relação ao tratamento, a subutilização ou o uso inadequado de medicamentos consagrados no tratamento da pré-eclâmpsia grave e eclâmpsia. A análise dos comitês apontou que o agravamento dos óbitos maternos por este agravo poderiam ter sido evitados.	Recomenda-se a implementação de ações voltadas à minimização dos óbitos por pré-eclâmpsia, incluindo a capacitação e o monitoramento dos profissionais para a aplicação dos protocolos de tratamento e a formalização de uma rede de referência ambulatorial e hospitalar qualificada para atendimento à gestação de alto risco e suas intercorrências.
DE REZENDE et al ⁴ .	Reconhecer o perfil da mortalidade materna do município de Uberlândia, MG.	Quantitativa	Do total de 204 óbitos, analisaram-se 173. Ocorreram 6 mortes maternas, sendo 4 até 42 dias após o parto e 2 de 43 dias a 1 ano; 5 foram devidas a causas obstétricas diretas. O CMM a partir das mortes maternas declaradas foi de 22,2 e o corrigido elevou-se para 66,6.	O CMM encontrado está acima do aceitável. Faz-se necessária uma análise acurada da qualidade do pré-natal e do registro das declarações de óbito.
PALÁCIOS et al ⁵ .	Conhecer as percepções sobre os cuidados de enfermagem prestados à gestante com pré-eclâmpsia, internada no CO.	Qualitativa, exploratório - descritiva	São apresentados em 20 manuscritos e um plano de cuidados. No 1º foi possível identificar, predominantemente, aspectos relacionados à humanização e acolhimento direcionados à mulher com pré-eclâmpsia. O 2º desvela que há divergências nos cuidados na verificação dos sinais vitais, repouso, dieta e informações, ratificando a necessidade da capacitação da equipe.	O estudo propicia a ampliação de saberes na área; aprimoramento técnico dos enfermeiros; construção de proposta de cuidados embasada nas boas práticas para as mulheres com pré-eclâmpsia, qualificando o cuidado e satisfazendo a mulher e seu acompanhante.
ZANATELLI et al ⁶ .	O objetivo do estudo é destacar as principais alterações decorrentes das síndromes hipertensivas no período gestacional e o impacto destas para a gestante e o feto, bem como estabelecer as causas, prevenção	Qualitativa	Com base no estudo observa-se que as gestações de alto risco e as síndromes hipertensivas merecem maior atenção, com um atendimento especializado, profissionais capacitados e o diagnóstico e as intervenções, maiores digno, deve-se adotar um acompanhamento pré-natal de qualidade, fornecendo as ferramentas necessárias para que a gestante possa ter uma	A hipertensão arterial na gestação, pode ocasionar danos irreparáveis para a gestante e para o feto, quanto mais precoce for o diagnóstico e as intervenções, maiores são as possibilidades de uma gestação sem complicações. As síndromes hipertensivas merecem maior atenção, com um atendimento

	e tratamento.		gestação normal e sem intercorrências.	especializado, profissionais capacitados e com acompanhamento digno.
MARTINS et al ⁷ .	Conhecer o perfil epidemiológico da mortalidade materna em Juiz de Fora, Minas Gerais	Quantitativa	Foram analisadas as 85 mortes de mulheres. A faixa etária entre 20 e 36 anos. As mulheres tiveram pré-natal com menos de seis visitas. A cesariana foi realizada em 38,8% dos partos. A primeira causa de morte materna foi o choque hipovolêmico 12 seguido de hipotonia uterina 6.	A taxa de cesariana é alta e a aderência pré-natal é menor do que a esperada, o que poderia justificar o número de óbitos no período estudado.
MIRANDA et al ⁸ .	O objetivo do presente trabalho foi conhecer a relação entre mortalidade materna e pré-eclâmpsia como também seus desfechos.	Qualitativa	Pode-se inferir que as causas obstétricas diretas foram as principais responsáveis pelas mortes maternas, além da etnia negra ser a mais acometida pela toxemia gravídica, principalmente a sobreposta.	A falha na condução e abrangência do pré-natal é a principal responsável pelas mortes maternas causadas por toxemia gravídica.
FERRAZ et al ⁹ .	O objetivo deste artigo é apresentar o perfil da mortalidade materna no Brasil nos anos de 2000 a 2009	Pesquisa descritiva	Os resultados mostram que houve aumento no número absoluto de mortes maternas brasileiras e no Coeficiente de Mortalidade Materna do país, de 52,29 para 65,13 mortes maternas a cada 100 mil nascidos vivos	Conclui-se que os coeficientes de mortalidade materna apontam para desigualdades regionais, apresentando uma realidade que necessita de intervenções na área da saúde, para que se tenham indicadores satisfatórios no setor materno-infantil.
GANEM et al ¹⁰ .	Este artigo tem a finalidade de apresentar a fisiopatologia, o tratamento farmacológico e as opções anestésicas para o parto normal ou cirúrgico, em pacientes com pré-eclâmpsia	Qualitativa	Embora a pré-eclâmpsia acometa pequena porcentagem da população obstétrica, ela é responsável por considerável morbidade e mortalidade maternas. Assim sendo, o controle anestésico adequado deste grupo de pacientes ainda hoje é um desafio para os anesthesiologistas	O conhecimento, pelo anesthesiologista, da fisiopatologia, das formas de tratamento e das características farmacológicas das drogas utilizadas para o controle da hipertensão arterial e a profilaxia das convulsões, assim como sua interação com as drogas e técnicas anestésicas, possibilita a redução das complicações peri-operatórias e da mortalidade materna e fetal.
DA LUZ et al ¹¹ .	Visar discorrer sobre a pré-eclâmpsia mostrando suas implicações à saúde materna e quais métodos que se pode	Qualitativa	É de suma importância o papel de todos da equipe, pois através da participação de cada um, é possível conscientizar essas gestantes da importância de uma gestação bem acompanhada, evitando	É no pré-natal que Identifica-se a pré-eclâmpsia. É importante o papel de todos da equipe, pois através da participação é possível conscientizar essas gestantes a

	adotar para prevenir e/ou tratar esta patologia.		qualquer preocupação garantindo um parto seguro e saudável.	realizar uma consulta bem acompanhada, evitando qualquer preocupação garantindo um parto seguro e saudável.
FASSARELLA et al ¹² .	Compreender através do levantamento bibliográfico o conhecimento da equipe de enfermagem sobre os cuidados direcionados a gestante portadora de HAS e identificar o conhecimento da enfermagem acerca das possíveis complicações desta gestante	Qualitativa	A DHEG é uma importante complicação obstétrica, onat, quando realizado enfermeiro deve responsabilizar-se por capacitar-se para que proveer os meios para que haja autocuidado com a saúde e adesão à assistência planejada a fim de evitá-la	A assistência no pré-natal, quando realizado corretamente, e a capacitação do profissional enfermeiro possibilitam a identificação precoce, permitindo a realização de medidas de prevenção e um tratamento adequado, para diminuir as complicações, e melhorar a qualidade de vida da mãe e do feto.
ALMEIDA, Katia Patricia de Lima ¹³ .	Compreender as dificuldades/facilidades na operacionalização do sistema de referência/contrarreferência no pré-natal de alto risco.	Qualitativa	Entrevistados com faixa etária entre 25 e 39 anos; do sexo feminino. Metade realizou capacitação específica para melhor execução do pré-natal e a maioria compartilha essa assistência com o profissional médico. Da análise das falas emergiram duas categorias: Existência de unidade de referência e dificuldades na operacionalização do sistema.	A existência de protocolos de saúde e unidade de referência para encaminhamento das gestantes de alto risco facilitam a operacionalização do sistema de referência e contrarreferência. Entretanto, o não recebimento da contrarreferência, as complicações quanto ao acesso e o acolhimento insatisfatório na unidade de referência são evidenciados como dificuldades nesse processo.

Tabela 1 – Trabalhos mais relevantes para a pesquisa

4.2. Discussão

O referido estudo de Novo et al. (2010) teve o objetivo de analisar fatores associados à mortalidade materna causada por eclâmpsia. Revisou-se prontuários médicos dos partos assistidos no Conjunto Hospitalar de Sorocaba. Variáveis pesquisadas: ano do parto, características sociodemográficas maternas, antecedentes familiares, pessoais e obstétricos, características da gestação, parto, puerpério, atendimento realizado, evolução e condições de alta. os resultados registraram-se 35.973

partos, 179 casos de eclampsia, 52 com sérias complicações, 23 com maior permanência no tratamento intensivo e 8 evoluíram para óbito. A proporção de eclampsia decresceu no período (0,90% para 0,37%), mas mantendo a proporção de casos com sérias complicações (0,25% para 0,17%). A proporção de óbitos foi maior entre pacientes não brancas, e menor entre as tratadas com sulfato de magnésio. Concluindo a redução da proporção de eclampsia entre os partos assistidos, porém, a eclampsia continua sendo importante causa de óbito materno na região. Este estudo mostra que a melhoria da rede de atenção à saúde é fundamental para o diagnóstico e tratamento precoce da pré-eclâmpsia e da eclâmpsia.

No outro estudo de Gomes et al. (2019), o objetivo foi esclarecer sobre as possibilidades de métodos de sulfatação em meio a revisão crises hipertensivas graves gestacionais, e seus benefícios de tal prática específica. De acordo com as observações, com base nos critérios de seleção de artigos / publicações acadêmicas, os resultados obtidos são formulados de acordo com os interesses buscados neste estudo. O estudo concluiu que a seguinte afirmação quanto à padronização do modelo de sulfatação a ser seguido é adequada: Embora haja evidência de que o uso correto de medicamentos na padronização trará benefícios, a pesquisa mostra diferenças no modelo padrão em diversos serviços obstétricos

O estudo realizado por Soares et al. (2009) teve o objetivo de identificar o perfil, a tendência e os determinantes da mortalidade materna por pré-eclâmpsia/eclâmpsia no estado do Paraná. Os dados foram obtidos para avaliar a tendência, as variáveis analisadas foram idade, renda, escolaridade, número e complicações nas gestações, condições do pré-natal, sinais e sintomas, via de parto, tempo da gestação, condições do RN, acesso e tratamento, evitabilidade e medidas de prevenção. As mulheres acima de 40 anos e com baixo status socioeconômico apresentaram maiores riscos às primigestas. Constatou-se, com relação ao tratamento, subutilização ou o uso inadequado de medicamentos consagrados no tratamento da pré-eclâmpsia grave e da eclâmpsia. O estudo recomenda ações que visem minimizar os determinantes do óbito por pré-eclâmpsia, incluindo treinamento e acompanhamento dos profissionais de saúde para aplicação das opções de tratamento e formalização das redes de referência ambulatorial e hospitalar qualificadas para o atendimento à gestação de alto risco e suas complicações, e vinculação da gestante no pré-natal

O referido estudo de De Rezende et al. (2000) tem o objetivo de conhecer o perfil da mortalidade materna desse município. Utilizaram-se, como fonte de dados, as declarações de óbito de mulheres falecidas entre 10 e 49 anos de idade. Entrevistaram-se as famílias dessas mulheres para identificar o estado gestacional no momento do óbito. Foram analisados os óbitos maternos ocorridos até um ano após o término da gestação, considerando-se: pré-natal, período gestacional, tipo de parto, complicações em gestações anteriores, causa básica da morte, local de ocorrência e possibilidade de se evitar o óbito. Do total de 204 óbitos, analisaram-se 173 de residentes no município. Ocorreram 6 mortes maternas, sendo 4 até 42 dias após o parto e 2 de 43 dias a 1 ano; 5 foram devidas a causas obstétricas diretas e 1, indireta (cardiopatia). O CMM de mortes maternas declaradas foi 22,2, e o CMM revisado aumentou para 66,6. Concluiu que o CMM encontrado estava acima da faixa aceitável. É necessário analisar com precisão a qualidade da assistência pré-natal e do parto, bem como o registro das declarações de óbito.

Neste estudo de Palacios et al. (2016) teve por objetivo conhecer as percepções sobre os cuidados de enfermagem prestados à gestante com pré-eclampsia, na percepção da equipe de conhecer a produção científica e construir um plano de cuidados. O estudo foi realizado no CO da Maternidade do Hospital Universitário do sul do país com resultados apresentados em dois manuscritos. No primeiro foi possível identificar, predominância dos aspectos relacionados à humanização e acolhimento direcionados à mulher com pré-eclâmpsia. O segundo desvela que há divergências na realização dos cuidados, na verificação dos sinais vitais, repouso, dieta e informações insuficientes sobre as síndromes hipertensivas, ratificando a necessidade de problematizar a temática e propiciar a capacitação da equipe de enfermagem. Revela limitações administrativas e estruturais que têm influências na assistência prestada à gestante. foi possível estabelecer um plano de cuidados para melhorar a qualidade do atendimento, dando suporte e embasamento teórico para o profissional de enfermagem. O estudo propicia a ampliação de saberes na área; aprimoramento técnico dos enfermeiros; a construção de proposta de cuidados embasada nas boas práticas para as mulheres com pré-eclâmpsia, qualificando o cuidado e satisfazendo a mulher e seu acompanhante.

Neste referido estudo de Zanatelli Et al. (2016) o objetivo da pesquisa é destacar as principais alterações decorrentes das síndromes hipertensivas no período gestacional e o impacto destas para a gestante e o feto, bem como estabelecer as causas, prevenção e

tratamento. Tratando-se de uma pesquisa para verificar os riscos causados por uma gestação acompanhada de Síndromes Hipertensivas. Com base no estudo observou-se que por caracterizarem gestações de alto risco, as síndromes hipertensivas merecem maior atenção, com um atendimento especializado, profissionais capacitados e com acompanhamento digno, deve-se adotar um acompanhamento pré-natal de qualidade, principalmente para as gestantes de risco, fornecendo todas as ferramentas necessárias para que a gestante possa ter uma gestação normal e sem intercorrências.

O estudo de Martins et al. (2018), tem o objetivo de conhecer o perfil epidemiológico da mortalidade materna em Juiz de Fora. A coleta de dados foi realizada de abril a dezembro de 2016. O resumo da investigação confidencial de morte materna. Nos resultados foram identificadas e analisadas as 85 mortes de mulheres residentes em Juiz de Fora. A faixa etária foi compreendida entre 20 e 36 anos. As mulheres tiveram pré-natal (74,1%), com menos de seis visitas (34,0%). A cesariana foi realizada em 38,8% dos partos, e o tratamento obstétrico foi considerado correto (32,9%). A primeira causa de morte materna foi o choque hipovolêmico 12 (14,10%), seguido de hipotonia uterina 6 (7,0%). O estudo concluiu que a taxa de cesariana é alta e a aderência pré-natal é menor do que a esperada, o que poderia justificar o número de óbitos no período estudado.

Neste estudo Miranda et al. (2019), o objetivo do presente trabalho foi conhecer a relação entre mortalidade materna e pré-eclâmpsia como também seus desfechos. Foram pesquisados artigos publicados entre 2010 até 2018. Os resultados podem-se inferir que as causas obstétricas diretas foram as principais responsáveis pelas mortes maternas, além da etnia negra ser a mais acometida pela toxemia gravídica, principalmente a sobreposta. A pesquisa conclui-se que a falha na condução e abrangência do pré-natal é a principal responsável pelas mortes maternas causadas por toxemia gravídica.

O referido estudo de Ferraz et al. (2012), trata-se de uma pesquisa com dados secundários do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Os resultados mostram que houve aumento de 11,9% no número absoluto de mortes maternas brasileiras e no Coeficiente de Mortalidade Materna do país, de 52,29 para 65,13 mortes maternas. As principais causas dos óbitos maternos foram: outras doenças da mãe, mas que complicam a gravidez, o parto e o puerpério (17,1%); eclâmpsia (11,8%); hipertensão gestacional com proteinúria significativa (6,2%); hemorragia pós-parto (5,8%); infecção puerperal (5,1%) e

descolamento prematuro de placenta (4,2%). Verificou-se maior número de óbitos maternos nas mulheres com 4 a 7 anos de escolaridade (23,8%), da raça/cor parda (42,7%), com estado civil solteira (53,1%) e de 20 a 29 anos de idade (41,8%). O local de ocorrência do óbito é predominantemente o Hospital (91,2%). O estudo concluiu que o coeficiente de mortalidade materna do Brasil aponta para desigualdades regionais, termo que representa a realidade da necessidade de intervenção no setor da saúde para obtenção de indicadores satisfatórios nos setores materno-infantil.

O estudo de Ganem et al. (2002), mostra que embora a pré-eclâmpsia acometa pequena porcentagem da população obstétrica, ela é responsável por considerável morbidade e mortalidade maternas. O controle anestésico adequado deste grupo de pacientes ainda hoje é um desafio para os anestesiológicos. Este artigo tem a finalidade de apresentar a fisiopatologia, o tratamento farmacológico e as opções anestésicas para o parto normal ou cirúrgico, em pacientes com pré-eclâmpsia. Estão descritos a classificação e terminologia da hipertensão arterial induzida pela gestação, a fisiopatologia, as alterações nos diversos órgãos e sistemas, os princípios gerais no controle das pacientes e as opções anestésicas para o parto normal e cirúrgico. A conclusão do estudo é que a compreensão dos anestesiológicos da fisiopatologia, modalidade de tratamento e características farmacológicas dos medicamentos usados para controlar a hipertensão e prevenir convulsões, bem como sua interação com medicamentos e técnicas anestésicas, pode reduzir complicações perioperatórias e mortalidade materno e fetal.

O estudo de Da Luz et al. (2013), visa discorrer sobre a pré-eclâmpsia mostrando suas implicações à saúde materna e quais métodos que se pode adotar para prevenir e/ou tratar esta patologia. A hipertensão arterial gestacional é uma doença que acomete cerca de 8% das gestantes a partir da 20ª semana de gestação. Os sinais e sintomas no início assemelham-se a sintomatologia fisiológica da gestação, o que faz com que o profissional de saúde tenha uma atenção dobrada diante dos fatores de risco desta doença, tanto que se não detectada a tempo, traz sérias consequências tanto para a mãe quanto para o feto podendo levar à morte de ambos. Conclui-se que é de suma importância o papel de todos da equipe da rede básica de saúde, pois através da participação de cada um, é possível conscientizar essas gestantes da importância de uma gestação bem acompanhada, evitando qualquer preocupação garantindo um parto seguro e saudável.

O estudo de Fassarella, et al., (2020), justifica-se pela necessidade de os profissionais da saúde conhecerem as diversas patologias que acometem mulheres durante a gravidez e, em especial, a DHEG, a qual é considerada um dos principais problemas de saúde pública. O conhecimento dessas informações é essencial para reduzir as estatísticas de morbimortalidade materna e fetal, visto que essa é a patologia de maior incidência entre as gestantes, Seu objetivo é compreender através do levantamento bibliográfico o conhecimento da equipe de enfermagem sobre os cuidados direcionados a gestante portadora de HAS e identificar o conhecimento da enfermagem acerca das possíveis complicações desta gestante, o enfermeiro deve responsabilizar-se por prover os meios para que haja autocuidado com a saúde e adesão à assistência planejada a fim de evita-la. Conclui-se que o cuidado pré-natal adequado e o treinamento dos profissionais de enfermagem podem identificar precocemente o DHEG para que medidas preventivas e tratamento adequado possam ser implementados para reduzir complicações e melhorar a qualidade de vida da mãe e do feto.

No estudo de Almeida, (2013) teve o objetivo de compreender as dificuldades/facilidades na operacionalização do sistema de referência/contrarreferência no pré-natal de alto risco. Foram entrevistados com faixa etária entre 25 e 39 anos; do sexo feminino. Metade realizou capacitação específica para melhor execução do pré-natal e a maioria compartilha essa assistência com o profissional médico. Da análise das falas emergiram duas categorias: Existência de unidade de referência e dificuldades na operacionalização do sistema. A existência de protocolos de saúde e unidade de referência para encaminhamento das gestantes de alto risco facilitam a operacionalização do sistema de referência e contrarreferência. Entretanto, o não recebimento da contrarreferência, as complicações quanto ao acesso e o acolhimento insatisfatório na unidade de referência são evidenciados como dificuldades nesse processo.

CONCLUSÃO

Durante toda a evolução da gravidez é necessário um acompanhamento sistemático para atender todas as necessidades precisas tanto da mãe quanto do recém-nascido, para que se tenha um parto e pós-parto tranquilo e sem complicações.

A morte de uma mulher durante o período gravídico ou puerperal é um fato preocupante para a saúde, sendo algo inaceitável, logo tendo grandes chances de ser evitada com uma assistência de qualidade no pré-natal.

Nesta pesquisa retifica-se a importância de uma assistência multidisciplinar, voltada para a diminuição no índice de mortalidade materna em especial por pré-eclâmpsia e eclâmpsia, como se descreve no decorrer deste estudo. Identifica-se o papel fundamental da enfermagem na promoção e prevenção de agravos no período gravídico e puerperal. A prevenção da mortalidade materna tem como ação fundamental nas portarias do ministério da saúde, para fins de diminuir a óbitos maternos, neonatal e facilitar o acesso a atenção à saúde da mulher e da criança.

Caracteriza o papel do enfermeiro promover e exercer ações preventivas para cuidados individuais, das famílias e nas comunidades. Ressaltando que a prevenção da mortalidade materna (sendo uma condição evitável), é objetivo crucial do enfermeiro oferecer uma boa assistência no pré-natal, parto e pós-parto em uma realidade no presente momento tão questionável em termos de atenção à saúde da mulher e da criança.

REFERÊNCIAS

1. NOVO et al¹., Joe Luiz Vieira Garcia; GIANINI, Reinaldo José. Mortalidade materna por eclâmpsia. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 10, p. 209-217, 2010.
2. GOMES et al²., Kleberon Adriano Silva et al. Manejo de sulfatação nas crises hipertensivas gestacionais. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 19, p. e222-e222, 2019.
3. SOARES et al³., Vânia Muniz Néquer et al. Mortalidade materna por pré-eclâmpsia/eclâmpsia em um estado do Sul do Brasil. **Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia**, v. 31, p. 566-573, 2009.
4. DE REZENDE et al⁴., Carlos HA; MORELI, Daniela; DE REZENDE, Irina MAA. Mortalidade materna em cidade de médio porte, Brasil, 1997. **Revista de Saúde Pública**, v. 34, p. 323-328, 2000.
5. PALÁCIOS et al⁵., Sonia Gonçalves Costa Saldias et al. Cuidados de enfermagem à gestante internada com pré-eclâmpsia na percepção da equipe de enfermagem. 2016.
6. ZANATELLI et al⁶., Carla et al. Síndromes hipertensivas na gestação: estratégias para a redução da mortalidade materna. **Revista saúde integrada**, v. 9, n. 17, p. 73-81, 2016.

7. MARTINS et al⁷., Ana Claudia Sierra; SILVA, Lélia Souza. Perfil epidemiológico de mortalidade materna. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, p. 677-683, 2018.
8. MIRANDA et al⁸. Freddy Franklin Sposito et al. Pré-eclâmpsia e mortalidade materna. **Cadernos da Medicina-UNIFESO**, v. 2, n. 1, 2019.
9. FERRAZ et al⁹., Lucimare; BOR10.DIGNON, Maiara. Mortalidade materna no Brasil: uma realidade que precisa melhorar. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 36, n. 2, p. 527-527, 2012.
10. GANEM et al¹⁰., Eliana Marisa; CASTIGLIA, Yara Marcondes Machado. Anestesia na pré-eclâmpsia. **Revista brasileira de anesthesiologia**, v. 52, p. 481-497, 2002.
11. DA LUZ et al¹¹., GISLAINE CANDIDO; REZENDE, CENY LONGHI. Pré-eclâmpsia e suas Implicações à Saúde da Mulher. **REVISTA UNINGÁ**, v. 35, n. 1, 2013.
12. FASSARELLA et al¹²., Bruna Porath Azevedo et al. Cuidados de enfermagem direcionados à gestante portadora de doença hipertensiva específica da gravidez. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 9, pág. e343996768-e343996768, 2020.
<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2234/1/PDF%20-%20K%C3%A1tia%20Patr%C3%ADcia%20de%20Lima%20Almeida.pdf>
13. MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & contexto-enfermagem**, v. 17, p. 758-764, 2008.

BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simone Gonçalves da Silva⁵

RESUMO

O assunto abordado neste trabalho vem quebrando paradigmas de uma educação tradicional ultrapassada, trazendo um novo olhar para a educação infantil, inserindo a brincadeira como forma de proposta pedagógica, onde o professor se torna mediador frente às atividades lúdicas, dirigidas ou livres. A pesquisa tem como ponto de partida o brincar como uma necessidade da criança para viver, pois o brincar é uma ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, físico, social, emocional e cultural. Por meio de atividades diferentes introduzidas pelo professor como forma de facilitar a aprendizagem, agregando brincadeiras aos conteúdos estabelecidos, onde a criança estará estabelecendo relações sociais, desenvolvendo habilidade e construindo conhecimentos de forma prazerosa, contribuindo assim com uma aprendizagem mais significativa.

Palavras-Chave: Brincadeira; Infância; Educação Significativa.

ABSTRACT

The subject addressed in this work has been breaking paradigms of an outdated traditional education, bringing a new look to early childhood education, inserting games as a form of pedagogical proposal, where the teacher becomes a mediator in relation to recreational, directed or free activities. The research has as its starting point playing as a child's need to live, as playing is a tool for cognitive, physical, social, emotional and cultural development. Through different activities introduced by the teacher as a way to facilitate learning, adding games to established content, where the child will be establishing social relationships, developing skills and building knowledge in a pleasurable way, thus contributing to a more meaningful learning.

Keywords: Play; Childhood; Meaningful Education.

⁵**Graduação:** Licenciatura em pedagogia/ CEUCLAR_Centro Universitário Claretiano. Licenciatura em Matemática/ FIAR _ FACULDADE INTEGRADAS DE ARIQUEMES. **Pós-graduação:** Educação Infantil Práticas na sala de aula/ Faculdade São Braz. **Pós-graduação** Alfabetização e Letramento/ Faculdade São Braz. simoneeloa2018@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca conscientizar os professores da importância das brincadeiras na educação infantil, onde é preciso que o mesmo entenda que seu papel é importante como motivador deste processo educativo. Durante o estágio na educação infantil foi percebido em muitos casos desmotivação por parte dos professores, uns por não terem o apoio da gestão, outros por simples cansaço.

Brinquedos, jogos e brincadeiras são reconhecidos por diversos educadores e demais profissionais envolvidos na educação como um fator importante no processo ensino-aprendizagem da educação infantil, uma vez que as atividades lúdicas promovem a oportunidade de desencadear o desenvolvimento da criança. Por meio da brincadeira, a criança inventa, descobre, aprende, vivencia e primeiras habilidades. As atividades recreativas proporcionam o desenvolvimento do pensamento, da atenção, da concentração e da linguagem, além de estimular a autoconfiança, a curiosidade e a autonomia.

O objetivo deste trabalho é estimular a vontade de querer fazer diferente, mesmo quando as coisas parecem estar difíceis é possível desenvolver um bom trabalho, fazendo valer a real prática pedagógica, reinventando a metodologia dia após dia para não deixar nada a desejar e sim despertar o orgulho de ser educador.

2. O ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE BRINCADEIRAS DURANTE A INFÂNCIA

Ao longo dos anos a educação vem se transformando e com ela as práticas pedagógicas em favor de nossas crianças, se em algum tempo a criança era vista sem distinção dos adultos, onde não havia nenhuma preocupação com as mesmas, hoje há leis que as protegem e garantem uma melhor aprendizagem, claro que os educadores precisam estar reinventando constantemente as metodologias.

Foi Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), filósofo e escritor Iluminista, pioneiro do Romantismo, que superou a ideia de que a criança era um adulto em miniatura, ele valorizava a criança, a via como ser único.

[...] Nunca sabemos colocar-nos no lugar das crianças; não penetramos em suas ideias, emprestamos-lhes as nossas; e seguindo sempre nossos próprios raciocínios, com cadeias de verdades só enchemos suas cabeças de extravagâncias e erros” (ROUSSEAU, 1968, p. 179-180).

Para ele a criança se diferenciava do adulto e tinha um papel muito importante na sociedade, devido a isso devemos respeitar suas necessidades, as deixando livres para que desenvolvam em seu ritmo e em seu tempo, valorizando as características específicas de sua idade.

Em um dado momento da história as brincadeiras, como jogos, dinâmicas entre outras atividades eram vistas como ações não-sérias, considerada futilidade, e ainda, vista de maneira negativa e como mera bagunça e desordem.

Após a idade média e com o começo da idade moderna, essa teoria foi tomando novos rumos, servindo a brincadeira como recurso em sala, onde o jogo passou a servir como auxílio nas atividades, “para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de história, geografia e outros [...] vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo” (KISHIMOTO, 2000, p. 28).

O professor que adota em suas aulas na educação infantil o lúdico, as brincadeiras e os jogos como recurso, facilitam a aprendizagem de forma prazerosa, além de despertar o interesse da criança em ir para a escola, desenvolvendo assim, o raciocínio lógico, social e cognitiva.

[...] Ensinar por meio de jogos é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com os inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola, despertando ou estimulando sua vontade de frequentar com assiduidade a sala de aula e incentivando seu envolvimento no processo ensino e aprendizagem, já que aprende e se diverte, simultaneamente” (SILVA, 2004, p. 26 apud PASQUALI et al., 2011).

Realmente o brincar se usado de maneira adequada ajuda e muito no desenvolvimento de nossas crianças, pois muitas brincadeiras possuem regras onde a mesma estará aprendendo seus limites e respeito aos colegas, mas existem também brincadeiras que exploram a imaginação e através desse faz de conta o professor pode estar identificando suas habilidades, pois este é o momento que ela expressa suas emoções.

[...] Brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de contas conscientes, porém capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando

simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair (MELO & VALLE, 2005, p. 45).

A brincadeira proporciona à criança um contato com todos os seus sentimentos, como a alegria, tristeza, sucesso e realizações de seus próprios desejos, esses é o momento onde todas essas emoções os ajudarão a criar uma personalidade, aprendendo a lidar com angústias e problemas do cotidiano, mas o brincar por outro lado ajuda nas atividades desenvolvidas em sala, como prendendo atenção, despertando a concentração e estimulando a autoestima para que aja a interação, ou seja, o contato uns com os outros.

2.1 O BRINCAR NAS ESCOLAS

Brincar atualmente nas escolas está ausente de uma proposta pedagógica que incorpore o lúdico como eixo do trabalho infantil. Minha aproximação com a realidade do brincar nas escolas levou-me a perceber a inexistência de espaço para o desenvolvimento cultural dos alunos. Esse resultado, apesar de apontar na direção das ações do professor, não deve atribuir-lhe culpabilidade. Ao contrário, trata-se de evidenciar o tipo de formação profissional do professor que não contempla informações nem vivências a respeito do brincar e do desenvolvimento infantil em uma perspectiva social, afetiva, cultural, histórica e criativa.

É rara a escola que invista neste aprendizado. A escola simplesmente esqueceu a brincadeira, na sala de aula ou ela é utilizada com um papel didático, ou é considerada uma perda de tempo.

Porém, com o esforço e dedicação daqueles que estão percebendo a importância de tal ato vem mostrando como o agregar da brincadeira em sala pode modificar e transformar pessoas, devido a isso as escolas estão revendo o valor do brincar. Valorizar neste caso significa cada vez mais levar brinquedo para a sala de aula e também munir os profissionais de conhecimentos para que possam entender e interpretar o brincar, assim como utilizá-lo para que auxilie na construção do aprendizado da criança. Para que isso aconteça, o adulto deve estar muito presente e participante nos momentos lúdicos.

Em qualquer época da vida e crianças e adolescentes e porque não de adultos, as brincadeiras devem estar presentes. Brincar não é coisa apenas de crianças pequenas, erra a escola ao subsidiar sua ação, dividindo o mundo em lados opostos: de um lado o

jogo da brincadeira, do sonho, da fantasia e do outro: o mundo sério do trabalho e do estudo. Independente do tipo de vida que se leve, todos adultos, jovens e crianças precisam da brincadeira e de alguma forma de jogo, sonho e fantasia para viver.

A capacidade de brincar abre para todos: crianças, jovens e adultos, uma possibilidade de decifrar enigmas que os rodeiam. A brincadeira é o momento sobre si mesmo e sobre o mundo, dentro de um contexto de faz-de-contas. Nas escolas isto é comumente esquecido.

[...] Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos (GARDNEI *apud* FERREIRA; MISSE; BONADIO, 2004, p. 222-223).

São inúmeros os benefícios que a brincadeiras traz para a criança, e este ato deve ser reforçado nas escolas, equipe gestora dando suporte necessário a nossos professores e esses estarem atentos para essa prática lúdica e aprimorar uma contextualização para a brincadeira, contribuindo com uma aprendizagem significativa.

Projetos deverão ser incorporados àqueles de praxe que acontecem durante o ano letivo, um exemplo que está acontecendo em algumas escolas e que estão dando muito certo é a brinquedoteca, um ambiente cheio de vida, cheio de cores, ocupando o tempo das crianças com atividades dinâmicas, promovendo à oportunidade de aprender brincando, um espaço criativo com diversas atividades, como a promoção de atividades lúdicas através de jogos pedagógicos, brincadeiras populares, brinquedos diversos, leituras de livros de história infantis, a produção dos seus próprios brinquedos, entre outras. De acordo com Cunha (2001) criadora da primeira Brinquedoteca do Brasil:

[...] É um espaço onde as crianças... vão para brincar livremente, com todo o estímulo à manifestação de as potencialidades e necessidades lúdicas. Muitos brinquedos, jogos variados e diversos materiais que permitem expressão da criatividade... (CUNHA, 2001. P. 15).

Neste sentido, a brinquedoteca assume uma grande responsabilidade, pois é um espaço onde a criança passa a vivenciar situações do seu cotidiano e a criar e desenvolver sua própria personalidade, valores, ética e atitudes diante outras crianças.

Claro que uma sala como esta não é apenas um lugar onde deixamos os alunos a vontade, ou seja, apenas para eles passarem o tempo, sem nenhum objetivo, sem

nenhuma estratégia de trabalho, este espaço é mais um recurso que o professor tem para auxiliá-lo em seu cotidiano com a turma. Assim como em sala, neste o professor estará registrando e observando o desenvolvimento da criança.

É importante ressaltar que tanto o professor quanto o aluno precisara estar consciente que após a utilização do ambiente deverá permanecer organizado para que outros possam usar e ao mesmo tempo as crianças já estarão aprendendo a manter o lugar arrumado e com o tempo nem precisarão pedir, eles próprios farão como se fosse uma atividade normal. Em sala devemos considerar também que haja um período em que as crianças e o professor possam conversar sobre as brincadeiras que vivenciaram as questões que se colocaram o material que utilizaram os personagens que assumiram.

Enfim, a brincadeira é uma atividade voluntaria e consciente, é uma forma de atividade social infantil onde a característica imaginativa e diversa do significado da vida, favorece uma ocasião educativa única para criança. Sendo assim, é através da brincadeira que a criança representa o discurso externo e o interioriza construindo o seu próprio pensamento, desenvolvendo assim suas potencialidades.

2.2. O Professor

Sabemos que a brincadeira está ligada diretamente com o desenvolvimento da aprendizagem, o que pretendo buscar com este trabalho é mostrar a nossos professores da importância dessas práticas em todos os momentos da educação básica, e principalmente na educação infantil. Para Freire, as crianças brincam, e com muita intensidade em sua fase pré-escolar e brincam, também, quando não estão em horários de aula. As crianças são especialistas em brincadeiras.

Sabendo disso o professor facilitador da aprendizagem precisa utilizar esse meio para desenvolver as habilidades e capacidades, pois sem dúvida, a melhor forma de trabalhar com os pequenos é através de brincadeiras.

Dessa forma, é imprescindível a utilização de brincadeiras no meio pedagógico. Como coloca Ferreira, Misse e Bonadio (2004), o brincar deve ser um dos eixos da organização escolar: a sala de aula fica mais enriquecida de desenvolvimento motor, intelectual e criativo da criança.

Ao ensinar os números, por exemplo: podemos brincar de esconde-esconde, ou de amarelinha, antes de ensinar a escrever conscientizá-las da importância desse ato, com passeios em torno da escola, mostrando os nomes de cada setor, ou seja, a diretoria, cozinha, secretaria, quadra esportiva, etc.

Nesse aspecto podemos citar Queiroz, Maciel e Branco (2006):

[...] Cabe ao professor, como adulto mais experiente, estimular brincadeiras, ordenar o espaço interno e externo da escola, facilitar a disposição dos brinquedos [...]. Outras formas de intervenção podem ser propostas [...], mas só como incitações, nunca obrigações, deixando-as tomarem a decisão de se engajarem na atividade (QUEIROZ, MACIEL e BRANCO, 2006, p. 176-177).

Enfim, trabalhar as competências necessárias para essa idade de forma que as crianças sintam motivadas a participar das atividades e, às vezes sem mesmo perceber o que está sendo trabalhado, mas o professor deve saber, e muito bem, o que e para que esteja aplicando cada atividade.

2.3. O BRINCAR LIVRE E O DIRIGIDO

Sabemos que devemos utilizar da brincadeira como um recurso pedagógico em nossas aulas, mas como usá-la de maneira adequada?

A maneira como a criança brinca e desenha reflete de maneira implícita na forma como está lida com a realidade. Ao mesmo tempo em que se diverte, constrói laços de amizade, compartilha o funcionamento de um grupo, aprende a respeitar limites e a ceder para que o outro também se satisfaça. É um processo constante de construção da consciência de si mesmo e do outro (OLIVEIRA, 1992 apud SOUZA, 2009).

O brincar livre apesar de existir regras a serem cumpridas, estimula a capacidade individual da criança, faz com que ela busque o porquê das coisas, é o momento de descobertas, explorar o espaço que ela está inserida. O brincar livre além de desenvolver socialmente por meio da interação, este é o momento em que podemos identificar algumas preferências da criança, se ela comanda, se é tímida, se gosta de interagir, enfim verificar suas dificuldades e habilidades.

O brincar dirigido é tão importante quanto o livre, pois através dele a criança desenvolve habilidades específicas como: percepção, atenção, concentração, entre outras.

Brincadeiras dirigidas sempre terá uma regra, um ponto de partida, com esse tipo de atividade estaremos proporcionando a criança, que se organize, para cumprir os objetivos com eficácia. Por meio do brincar dirigido as crianças têm uma outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades estendendo-se a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade (MOYLES, 2002).

Essas atividades dirigidas requerem muita atenção, comprometimento e dedicação por parte do professor, por ser algo que exige um planejamento rigoroso, onde se analisa os objetivos a serem alcançados com tal atividade e em muitos casos o professor deixa de ser um simples observador para ser participante, interagindo com as crianças atuando como um facilitador da aprendizagem.

CONCLUSÃO

Diante da pesquisa bibliográfica sobre “A importância da brincadeira na educação infantil”, trazendo conhecimentos relevantes sobre a importância do brincar especialmente para as crianças pequenas, vemos que a criança aprende enquanto brinca.

Podemos concluir que a brincadeira se olhar todos seus benefícios, sendo utilizada pelo professor de maneira adequada ela além de facilitar a aprendizagem tornara a aula divertida e prazerosa, levantando a autoestima de nossos pequenos, deixando sempre um gostinho de quero mais nas aulas, fazendo com que os mesmo tem vontade de voltar e aprender a aprender com atividades novas, interessantes e dinâmicas, pois através do conquistar, ganhamos a admiração e confiança daqueles que por fim se sentem acolhidos e se tornam mais presentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8,069, 13 de julho de 1990.

CUNHA, N. H. S.. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 3. Ed. São Paulo: Vetor, 2001.

FERREIRA, C.; MISSE, C.; BONADIO, S.. **Brincar na educação infantil é coisa séria**. *Akrópolis*, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 222-223, out./dez.2004.

KISHIMOTO, T. M.. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, p.28, 2000.

MELO, L.; VALLE, E.. **O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil**. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar.2005.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista**. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200005>. Acesso em: 10 jun. 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Viviane da Silva Mendes⁶
 Giane Patrícia Santos de Lima⁷
 Odilrei Pereira da Silva⁸
 Fabiana Mendonça Hegner Sossai⁹

RESUMO

O presente trabalho trata de esclarecer alguns aspectos sobre o ensino da matemática na Educação Infantil e a importância do desenvolvimento cognitivo das crianças. Baseada na perspectiva Piagetiana do desenvolvimento, a criança na fase da Educação Infantil encontra-se num período com características bem demarcadas no processo de desenvolvimento denominado pré-operatório. Com o objetivo de discutirmos a importância das fases do desenvolvimento cognitivo das crianças da perspectiva construtivista para a aprendizagem dos conceitos matemáticos. Faltará também sobre os jogos e brincadeiras no cotidiano da aprendizagem e suas importâncias. Será apresentado as abordagens pelo Parâmetro Curricular Nacional, assim como a sugestão de algumas atividades visando contribuir significativamente para a formação do professor da educação Infantil Por fim, indicamos uma metodologia coerente com o referencial adotado, a dizer, a Resolução de Problemas, por explorar as potencialidades do raciocínio lógico matemático das crianças, oportunizando a descoberta e tornando-as agentes de sua aprendizagem.

Palavras-chave: Matemática. Aprendizagem. Desenvolvimento. Criança.

ABSTRACT

The present work tries to clarify some aspects about the teaching of mathematics in Kindergarten and the importance of children's cognitive development. Based on the Piagetian perspective of development, the child in the Early Childhood Education stage is in a period with well-defined characteristics in the development process called preoperative. In order to discuss the importance of the cognitive development phases of children from a constructivist perspective for learning mathematical concepts. There will also be a lack of games and games in everyday learning and their importance. The approaches by the National Curriculum Parameter will be presented, as well as the suggestion of some activities aiming to contribute significantly to the formation of the Early Childhood Education teacher. potentialities of children's logical mathematical reasoning, providing opportunities for discovery and making them agents of their learning.

Keywords: Mathematics. Learning. Development. Kid.

⁶**Graduação:** Licenciada em Pedagogia – UNOPAR -UNIVERSIDADE UNIÃO NORTE DO PARANÁ; **Pós-graduação:** Ensino Lúdico – Faculdade São Braz. vivia_mendes2011.cj@hotmail.com.

⁷**Graduação:** Licenciada em Pedagogia – UNEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso. Licenciada em Letras com Habilitação em Línguas e Literatura – UNEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso. **Pós-graduação:** Educação Inclusiva: Portadores de Necessidades Educativas Especiais – Faculdade da Amazônia – Fama. aronmiguelcj@hotmail.com

⁸**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso; Licenciado em Matemática – UNOPAR - Universidade Norte do Paraná; **Pós-graduação:** Educação Inclusiva: Portadores de Necessidades Educativas Especiais- FAMA - Faculdade da Amazonia. odirleyleymell@gmail.com

⁹**Graduação:** Licenciada em Pedagogia – Universidade Luterana do Brasil. **Pós-graduação:** Alfabetização e Letramento na Educação Infantil e Series Iniciais do Ensino Fundamental. Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultura. fabi_egner@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A matemática na educação infantil baseia-se na concepção de que a criança aprende exercitando algumas noções numéricas, como por exemplo, o reconhecimento do algarismo, o nome dos números, o domínio da sequência numérica e os nomes de algumas figuras geométricas. Percebemos que por traz desse tipo de trabalho, a concepção do ensino da matemática baseado na figura do professor, em que a criança desempenha um papel secundário e expectador da construção do conhecimento. Atualmente, metodologias de ensino como essa não encontram mais espaço e necessitam de mudança.

A criança desde o nascimento está imersa em um universo do qual os conhecimentos matemáticos são parte integrante. A Educação Infantil representa uma etapa muito importante. A Educação Infantil representa uma etapa muito importante no processo de ensino e aprendizagem na vida do aluno. Uma das preocupações da elaboração desse projeto, é que a matemática considera a maturação dos processos cognitivos como uma condição para aprendizagem das crianças.

Para Piaget (1952) o desenvolvimento intelectual dos indivíduos foi fortemente influenciado pela sua formação e por seu trabalho como biólogo, segundo ele os atos biológicos são atos de adaptação ao meio físico que ajudam organizar o ambiente.

Orientados pela egiptologia genética piagetiana, acreditamos que o fator determinante para o desenvolvimento da inteligência é a equilibrarção progressiva das ações do indivíduo e que a ação pedagógica do professor deve respeitar as fases de desenvolvimento cognitivo dos alunos para que haja equilibrarção.

O projeto possibilitou a criatividade, a investigação e a observação para a realização de atividades voltadas para a valorização das noções do conhecimento lógico matemático.

Portanto, na educação infantil o projeto desenvolvido com alunos de 3 anos, por meio do desenvolvimento das atividades de brincadeiras, jogos, números, vídeos, confecções de cartazes, quantidades e medidas e músicas. Onde foi trabalhado a oralidade, a memorização, com o propósito de ampliar o raciocínio lógico, através de suas estruturas.

2. ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança desde o nascimento está imersa em um universo do qual os conhecimentos matemáticos são parte integrante. A educação infantil representa uma etapa muito importante no processo de ensino aprendizagem na vida do aluno. Na Educação Infantil o trabalho com noções matemáticas deve atender, por um lado às necessidades da própria criança de construir conhecimentos que nos incidam mais variados domínios do pensamento, e por outro lado precisa corresponder a uma necessidade social de melhor instrumentalizá-la para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “A abordagem da Matemática tem a finalidade de proporcionar oportunidades para o aluno a fim de que possa se comunicar matematicamente, ou seja descrever, representar e apresentar resultados argumentando a respeito de suas conjecturas, utilizando, para isso a linguagem oral e a representação por meio de desenhos e da linguagem matemática”. (MEC/SEF, 1998).

Para Piaget (apud KAMII, DEVRIES, 1985), “todo conhecimento, incluindo a capacidade de raciocinar logicamente, é construído pelo indivíduo na medida em que age sobre objetos e pessoas e tenta compreender sua experiência”. Dessa forma, a fonte de conhecimento físico está principalmente no objeto e na forma como este objeto proporciona oportunidades de observação à criança. Na experiência física, a criança obtém informações do objeto por abstração empírica. Entretanto, a experiência física não ocorre sozinha, ocorre junto com a experiência lógico matemático.

Na experiência lógica-matemática, o conhecimento é derivado da ação do sujeito em relação com o objetivo, na forma como o sujeito organiza a realidade. O conhecimento lógico-matemático é construído pela abstração reflexiva, que é diferente da abstração reflexiva, que é diferente da abstração empírica, pois se dá por meio da ação do indivíduo em introduzir relações entre e nos objetivos. Assim não pode haver conhecimento físico sem uma estrutura lógico-matemático. O termo ação segundo a terminologia piagetiana pode ser compreendido de duas formas: a primeira como entender, é a ação mental que a criança faz sobre o objeto sem mesmo tocá-lo.

A ação mental é necessária para a construção tanto do conhecimento físico como do conhecimento lógico-matemático, mas a manipulação física é indispensável para que a ação mental se torne possível (KAMII; DEVRIES, 1985).

As atividades de conhecimento físico, baseadas no construtivismo Piagetano, estabelecem que a criança construa seu conhecimento físico e logico-matemático por meio de suas ações sobre os objetos e, quanto mais variadas e estimulantes forem essas ações, mais o funcionamento da inteligência será estimulado. Nesse sentido, o papel do professor é proporcionar situações variadas que estimulem os alunos nesse processo criando condições para seu desenvolvimento. Segundo Kamii e Devries (1985), Piaget faz uma distinção entre conhecimento em um sentido em sentido restrito. Conhecimento no sentido restrito é “porções específicas de conhecimento que só podem ser entendidas por assimilação dentro da totalidade de conhecimento no sentido amplo”.

A construção do conhecimento no sentido amplo depende de uma vasta rede de relações, não sendo, portanto, uma coleção de fatos específicos, mas uma rede de ideias organizadas. As atividades de conhecimento físico auxiliam na coerência entre as porções específicas de informações, contribuindo para a aprendizagem no sentido amplo do termo, pois permitem que a criança estabeleça relações bem estruturadas em que cada ideia é apoiada por uma rede total de outras ideias, enriquecendo as porções de conhecimento anteriores.

O conhecimento logico-matemático é construído a partir do pensar sobre as experiências com objetivos e eventos. A criança inventa o conhecimento, ele não é inerente ao objeto, mais sim uma construção que a criança realiza com base em suas ações sobre os objetos. Nesse caso, os objetos servem apenas como um meio para permitir essa construção.

Existe uma dificuldade em compreender o significado atribuído aos Termos jogo, brincadeira e brinquedo. Segundo Kishimoto (1996), isso se dá pela variedade de fenômenos considerados como jogo e brincadeira, sendo que muitas vezes somente o contexto social em que tais atividades se encontram inseridas nos permitirá compreender o sentido desses termos.

De acordo com Kishimoto (1994) o brinquedo é representado como um "objeto suporte da brincadeira", ou seja, brinquedo aqui estará concebido por objetos como piões, bonecas, carrinhos etc. Os brinquedos podem ser considerados: estruturados e não estruturados. Os estruturados aqueles que já

São adquiridos prontos, é o caso dos exemplos acima, os brinquedos não estruturados não são provenientes de indústrias, assim são simples objetos como paus ou pedras, que nas mãos das crianças adquirem novo significado, podendo transformar-

se em um brinquedo.

A brincadeira se distingue por alguma estruturação e pela utilização de regras. É uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual. Na brincadeira a existência das regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, adotar as próprias regras, por fim, existe maior liberdade de ação para as crianças. O conhecimento social é o conhecimento obtido pelas convenções estabelecidas por grupos sociais ou culturais, como por exemplo, regras sociais, leis, moral, valores, o sistema de linguagem, entre outros. Como esses conhecimentos variam de um grupo social para outro, ele não pode ser construído das ações das crianças sobre os objetos, mas sim das ações e interações das crianças com as outras pessoas. À medida que a criança interage uma com as outras e também com os adultos, elas se deparam com oportunidades para a construção do conhecimento social.

Segundo Wadsworth (1997), a formulação de Piaget a respeito do conhecimento tem grandes implicações na prática educacional.

O conhecimento não pode ser derivado diretamente da leitura ou da fala do professor. Antes do desenvolvimento das operações formais, “o conhecimento só pode ser construído a partir da experiência com objetos significativos; ele não pode ser adquirido de representações (por exemplo, palavras faladas e escritas) dos objetos e eventos” (WADSWORTH, 1997, pg. 29)

Como a criança se desenvolve continuamente, e em cada fase de seu desenvolvimento ela apresenta peculiaridades na construção, é essencialmente necessário que os professores de maneira geral, mais especificamente os professores de crianças, compreendam como se dá o desenvolvimento segundo a teoria construtivista piagetiana.

Para Piaget (1952) o desenvolvimento cognitivo é construído mediante a interação do indivíduo com o meio. Seus estudos apontam para uma teoria epistemológica, caracterizada como interacionista. A inteligência do indivíduo, que se desenvolvem com adaptações novas situações, esta relacionadas com a complexidade das interações que o indivíduo estabelece, com o meio. Em outras palavras, quanto mais complexas forem essas interações, melhor será o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Os estudos das teorias construtivistas abrem campo de pesquisa não somente com a sociologia e a antropologia. Esses estudos podem ser aproveitados também pelas pesquisas em educação que visam basear uma metodologia no construtivismo Piaget ano.

De acordo com seus estudos o desenvolvimento do indivíduo se inicia ainda no período intrauterino e vai até aproximadamente 15 ou 16 anos, assim a construção da inteligência dá-se, portanto em etapas sucessivas, com complexidades crescentes, encadeadas umas as outras.

O ensino da matemática na educação infantil deve oferecer oportunidades de situações significativas de aprendizagem, e que o lúdico deve estar sempre presente, auxiliando no ensino do conteúdo, proporcionando a aquisição de habilidades e desenvolvendo capacidades motoras.

Segundo Piaget (1978, p. 235), “os estágios das operações intelectuais constituem um caso privilegiado e que não podemos generalizar a outros domínios”. Isto porque nesse domínio podemos perceber a formações de estruturas e acabamentos, em que diversa estrutura pode-se suceder-se ou se integrar múltiplas combinações. Para que haja estágios, Piaget (1978) destaca algumas características:

- ✓ A ordem de sucessões das aquisições seja constantes;
- ✓ O caráter integrativo das estruturas, em que a estrutura construída numa idade torna-se parte integrante das estruturas das idades seguintes;
- ✓ Apresentar uma estrutura de conjunto de tal forma que uma vez atingida de tal estrutura, podemos determinar todas as operações que ela recobre;
- Um estágio comporta ao mesmo tempo um nível de preparação e um de acabamento;
- ✓ E necessário distinguir nas sucessões de estágio os processos de formação e as formas de equilíbrio finais.

De maneira geral, Piaget (1978) reúne o estágio de desenvolvimento cognitivo das seguintes formas:

1. Estágio de inteligência sensório motora de 0 a 2 anos: neste estágio, o comportamento da criança é basicamente motora. Ela ainda não apresenta eventos internamente e conceitos, mas seu desenvolvimento cognitivo é constatado a medida que os esquemas são construídos;

2. O estágio do pensamento pré-operacional de 2 a 7 anos: É pré-lógico ou semiológico. O que marca a passagem do período sensório motor para o pré-operatório é o aparecimento da linguagem.

3. O estágio das operações concretas – de 7 a 11 anos: onde a criança

desenvolve o pensamento lógico e o egocentrismo infantil.

4. O estágio das operações formais: compreende o nível de desenvolvimento dos alunos com os pais trabalha, portanto agora discutiremos mais detalhadamente o nível pré-operacional, uma vez que é nesse nível que se encontram a maioria das crianças da educação infantil.

PERÍODO SENSO-MOTOR: A criança neste período conquista todo o universo que a cerca, através da percepção e dos movimentos, que é o recém-nascido e o lactente, compreendendo o período de 0 a 2 anos. Para os autores:

No final do período, a criança é capaz de usar um instrumento como meio para atingir um objeto. Por exemplo, descobre que, se puxar a toalha, a lata de bolacha ficará mais perto dela. Neste caso, ela utiliza a inteligência prática ou sensório-motor, que envolve as percepções e os movimentos. (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2002, p.101).

PERÍODO PRÉ-OPERATÓRIO: Neste período, o aparecimento da linguagem, fato mais importante, acarretará as modificações nos aspectos intelectual, afetivo e social da criança, estará entre a primeira infância, ou seja, de 2 a 7 anos. A maturação neurofisiológica está completa com novas habilidades, desenvolvendo a coordenação motora fina, pegando o lápis de cor para desenhar e escrever. Na visão dos autores:

Com o domínio ampliado do mundo, seu interesse pelas diferentes atividades e objetos se multiplica, diferencia e regulariza, isto é, torna-se estável, sendo que, a partir desse interesse, surge uma escala de valores própria da criança. E a criança passa a avaliar suas próprias ações a partir dessa escala. (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2002, p. 103)

A criança passa a ter mais conhecimento, gosta de diferentes atividades, passa a questionar mais sobre as coisas do mundo.

Este período, da infância propriamente dita, compreendida pelo período de 7 a 11 ou 12 anos, é marcado pela capacidade de a criança estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vista diferentes, podendo coordená-los e integrá-los de modo lógico e coerente. No plano afetivo, a criança é capaz de cooperar com os outros colegas, de trabalhar em grupo e resolver as coisas individualmente. Já no intelectual, a criança consegue realizar uma ação física ou mental dirigida para um fim e refazê-la, caso

descubra um erro, por exemplo, em um jogo de quebra-cabeças. Para Bock, Furtado, Teixeira (2002, p. 104)

[...] A cooperação é uma capacidade que vai se desenvolvendo ao longo deste período e será um facilitador do trabalho em grupo, que se torna cada vez mais absorvente para a criança. Elas passam a elaborar formas próprias de organização grupal, em que as regras e normas são concebidas como válidas e verdadeiras, desde que todos as adotem e sejam a expressão de uma vontade de todos. Portanto, novas regras podem surgir, a partir da necessidade e de um “contrato” entre as crianças. (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA 2002, p. 104).

Nesta fase, o professor tem a facilidade de trabalhar em grupo aproveitando mais para introduzir a matemática usando o concreto, pois estas crianças já estão adaptadas com as brincadeiras em grupos.

PERÍODO DAS OPERAÇÕES FORMAIS: Neste período, da adolescência, ou seja, dos 11 ou 12 anos em diante, o adolescente é capaz de lidar com conceitos como liberdade, justiça, etc. Domina progressivamente, a capacidade de abstrair e generalizar. Ele cria teorias sobre o mundo e é capaz de tirar conclusões de puras hipóteses.

O livre exercício da reflexão permite ao adolescente, inicialmente, “submeter” o mundo real aos sistemas e teorias que o seu pensamento é capaz de criar. Isto vai se atenuando de forma crescente, através da reconciliação do pensamento com a realidade, até ficar claro que a função da reflexão não é contradizer, mas se adiantar e interpretar a experiência. (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2002).

Segundo Gardner (apud ASSMANN, 1998, p. 116), apresenta sete inteligências ou áreas de potencial intelectual, de uma noção de inteligência genérica. Distinguindo as sete maneiras de inteligência possíveis, são elas: - a verbal-linguística, a música rítmica, a lógico-matemática, a visual-espacial, a corporal-cenestésica, a interpessoal e a intrapessoal. Agora explicando um de cada vez:

1. A verbal-linguística, relaciona com a verbalização escrita ou falada, dominante nos sistemas educacionais do Ocidente que fica localizado no lóbulo temporal esquerdo;

2. A musical-rítmica, baseando no reconhecimento de padrões tonais, sons e a sensibilidade para ritmos, batidas, etc., que fica localizado no hemisfério direito;

3. A lógico-matemática, pode se dizer “pensamento científico”, que relaciona com o raciocínio indutivo e dedutivo, números e reconhecimento de padrões abstratos que se localiza bastante difusa, mas constituindo um “espaço autônomo” de pré-

disposições para um determinado entrelaçamento neuronal que também disso algo há em Piaget;

4. A visual-espacial, com a tendência de visualizar tudo sob a forma de “objetos” e criar “representações” e “imagens” mentais que localizam no sistema óptico-neural e hemisfério esquerdo;

5. A corporal-cenestésica, que se referi ao movimento físico e o conhecimento do corpo, incluindo o córtex cerebral motórico, suposto centro de controle do movimento corporal que localizam no cerebelo, “córtex motórico” e hemisfério esquerdo;

6. A interpessoal, ao relacionamento pessoa-a-pessoa e à comunicação que localiza nos lóbulos frontais;

7. A intrapessoal, aos “estados internos”, a autorreflexão, a metacognição que quer dizer o pensar sobre o pensar e a consciência do “situar-se” no tempo e no espaço que localizam nos lóbulos frontais e hemisfério direito.

O autor Howard Gardner, reaprecia a sua própria teoria, que vale a pena sintetizar algumas críticas que é o seu forte de se preocupar com o direito dos alunos de ver valorizando a sua forma pessoal de aprender e é neste sentido que ele faz a proposta de uma “pedagogia centrada no compreender”. O que não se compreende, não se aprende para valer e durar. Ou seja, preocupar-se com diversificar as “confluências possíveis” dos modos e formas de conhecer, e não impor um único modelo de conhecimento.

No livro, o autor GARDNER (apud ASSMANN, Hugo. 1998, p. 119, 120) têm um trecho esclarecedor intitulado “As sete inteligências”, diz o seguinte:

Há, contudo, outros aspectos recorrentes nas mais recentes pesquisas cognitivas, ou seja, que os estudantes possuem em larga medida tipos de mente diferentes e que, por isso, aprendem, lembram, executam e compreendem as coisas de maneiras diferentes. Uma coisa que está amplamente documentada é o fato de que, enquanto a aproximação de alguns à aprendizagem é primariamente linguística, a de outros privilegia um percurso espacial e quantitativo. Por conseguinte, alguns estudantes se desempenham melhor quando se lhes pede para manipular símbolos (lógico matemáticos) de diversos tipos, enquanto outros conseguem exprimir melhor a própria compreensão das coisas ou interações com outros indivíduos.

Cada estudante é individual, todos têm um estilo diferente de aprender, de lembrar, de executar e de compreender a disciplina. Alguns têm mais facilidade de

aprender e outros têm mais dificuldade, ou melhor, enquanto uns aprendem rápido, num instante, outros aprendem devagar, são lentos, mas aprendem. E o professor tem que estar atento a estes detalhes, estimulando um tempo correto. Sabendo organizar de uma maneira adequada, não saindo do seu contexto. Assim o professor pode acompanhar o raciocínio dos seus alunos.

E é muito importante também em segundo lugar, que as crianças conheçam a história e se interessem por ela. Pois as crianças precisam ter direito a recreação, deixando fluir a imaginação, vendo no livro as gravuras que irão despertar a criação de uma nova história. Para isso o professor deve deixar que as crianças folheiem os livros para buscar ideias e trocando os livros com os coleguinhas, só assim acontece os interesses que incentivam no conhecimento de aprendizagem de cada um. Como diz Góes (1998):

[...] Há três aspectos inerentes à literatura infantil: educar, instruir e distrair; sendo que o mais importante é o terceiro. Para a autora o prazer deve envolver tudo e mais, se não houver arte que produza o prazer, a obra não será literária e sim didática (GÓES, 1998, p. 24).

Os professores da Educação Infantil, geralmente se preocupam em passar, ou melhor, em ensinar aos seus alunos as noções numéricas, como reconhecimento de algarismos, nome de numerais, domínio da sequência numérica e nomes de algumas figuras geométricas.

Segundo Azevedo (2007), o educador poderá utilizar o local onde estuda, do pátio da creche para exercitar o espírito de observação das crianças com a relação às formas geométricas. Pedir que as crianças observassem a sala de aula e desenham as formas geométricas que veem o mesmo para o pátio, os corredores e até a moradia. As aprendizagens geométricas, trabalhados de forma interdisciplinar com as demais ciências, que poderão desenvolver na criança o sentido espacial. Esse sentido de espaço espacial contribuirá para que a criança possa escrever, desenhar e interpretar organizadamente o ao seu ambiente. E que possibilita na criança identificar-se no espaço e os objetos presentes em sua vida. A autora estabelece que:

[...] As crianças estão naturalmente envolvidas em tarefas de exploração do espaço e se beneficiam matemática e psicologicamente de atividades de manipular objetos desse espaço no qual vivem, pois, enquanto se movem sobre ele e interagem com objetos nele contidos, adquirem muitas noções intuitivas que constituirão as bases da sua competência espacial. (apud SMOLE, 2000, p. 105)

O PCN visa que o ensino de matemática oriente na formação do cidadão. Que tenha uma formação que seja significativa para inserção no mundo do trabalho das

relações sociais, cultural que valoriza as crenças e o conhecimento que se apresenta para a educação matemática, sendo assim um desafio interessante na vida desses alunos, pois eles já vêm com uma bagagem de conhecimentos que não pode deixar de ser aproveitados. De acordo com a Legislação:

Desse modo, um currículo de matemática deve procurar contribuir, de um lado para a valorização da pluralidade sociocultural, impedindo o processo de submissão no confronto com outras culturas, de outro, criar condições para que o aluno transcenda um modo de vida restrito a um determinado espaço social e se torne ativo na transformação de seu ambiente. (MEC, PCN's, p. 25).

De acordo com o Parâmetro Curricular de Matemática, o ensino aprendizagem não está alcançando uma boa aprendizagem eficaz, mesmo através de materiais didáticos. É fundamental não subestimar a capacidade do aluno reconhecendo que resolver problemas, mesmo que razoavelmente complexo lançando mão de seu conhecimento, sobre o assunto e buscando estabelecer relações entre o já conhecido e o novo. E como as crianças aprendem matemática em suas fases de desenvolvimento? A criança pequena gosta de chamar atenção, faz bagunça, joga objetos no chão com força total que ela tem, para que algum adulto aproxime dela, quer que fique brincando, conversando, gosta de ouvir o adulto falar ou até cantar, mas quando a criança fica aborrecida, ela chora, grita, quando isto acontece, é sinal de alguma coisa que está incomodando ou aborrecendo, para o autor:

O processo de aprendizagem sofre interferência de vários fatores – intelectual, psicomotor, físico, social, mas é do fator emocional que depende grande parte da educação infantil. (JOSÉ; COELHO, 2008, p. 11).

Portanto, a criança deve estar inserida em um ambiente de harmonia e muito amor, tanto em casa quanto na escola para que venha a ter uma aprendizagem significativa. Isso vale para todas as matérias, principalmente nesta que estamos enfocando, nossa pesquisa na matemática por envolver o raciocínio lógico. Devemos também proporcionar que este desenvolvimento matemático seja inserido com grande cuidado, pois a criança ainda está na fase de desenvolvimento, com isso iremos aguçar a criança através de materiais lúdicos como jogos matemáticos para a faixa etária da criança, brincadeiras que envolva o dia- a – dia, objetivando o seu desenvolvimento intelectual e cognitivo. Segundo Coelho, (2008, p. 13):

[...] É de suma importância, que o professor conheça o processo da aprendizagem e esteja interessado nas crianças como ser em desenvolvimento, ele precisa saber o que seus alunos são fora da escola e como são suas famílias.

Por isso conta muito, no ensino-aprendizagem da criança principalmente no ensino infantil onde a criança está descobrindo um novo mundo, o mundo dos números do raciocínio lógico, isso tudo deve ser inserido respeitando os limites de cada uma das crianças e seu desenvolvimento cognitivo. E tem que levar em conta sim a vida que esta criança leva fora da escola.

Os professores expressam o uso de metodologias contextualizadas trabalhadas através de jogos, brincadeiras que possam interessar à criança, com material concreto (tamanho, forma, cor), músicas, jogo dos erros, do calendário, fazendo perguntas, por exemplo: “quem faltou?”, “quantos somos hoje?”, desenvolvendo um bate papo em roda; contando histórias, exercitando diariamente a noção de quantidade. Isso desde na rotina da entrada, hora do lanche e saída. Compreende-se que essas formas de partir da vivência e dos conhecimentos prévios das crianças, são fundamentais para desmistificação do distanciamento e do terror do conteúdo da matemática para crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O trabalho com a matemática na Educação Infantil deve ser encarado como algo muito rico e importante do que apenas o primeiro contato que a criança terá com a matemática. Com isso, através desse projeto vimos algumas dicas podem auxiliar o professor na abordagem metodológico do ensino da matemática na Educação Infantil.

Pois, normalmente o ensino da matemática é centrado nos procedimentos e na mecanização de cálculos, quando deveriam ser nos métodos que encorajam a construção autônoma dos conceitos lógicos matemáticos. Dessa forma, o ambiente escolar deve privilegiar atividades em que fossem encorajadas a interagir, partilhar ideias e debates as conclusões obtidas. Através desse projeto a interação entre colegas contribui para a construção individual, pois promove o conflito cognitivo, conseqüentemente o desequilíbrio e a motivação para novas construções. E o professor tem a função primordial de permitir que essas situações ocorram.

De maneira geral, algumas vezes subestimam a capacidade das crianças, usando como argumento que elas são muito pequenas ainda. Mas esqueçam que cada vez mais

elas recebem influências de uma infinidade de informações que chegam até pelos meios de comunicação, pelos avanços tecnológicos e pelos fatos ocorridos em seu cotidiano, que contribuem para o desenvolvimento de seu pensamento.

Esses aspectos não devem ser deixados de lado, pelo contrário, devem ser considerados, pelo professor, ele deve assumir a postura de intervenção, observação, análise, organização e problematização. Ele deve atuar como mediador nas relações interpessoais das crianças, na resolução de conflitos, no processo criativo, próprio e particular de cada criança no processo de construção de conhecimentos e de saberes matemáticos; no processo de desenvolvimento da oralidade e da escrita em matemática, entre outros momentos ou situações nas quais as crianças estiverem envolvidas.

Entretanto salientamos a tarefa da escola é promover a construção do conhecimento, então, o professor da educação infantil deve sempre aproveitar o conhecimento que a criança traz com si, mas com o compromisso de promover o avanço da aprendizagem. A perspectiva contempla esses dois aspectos que devem ser considerados pelo professor.

Enfim, a pesquisa constante é necessária para que o educador esteja sempre refletindo a respeito de sua prática docente. A sala de aula é um espaço totalmente heterogêneo, na qual muitos desafios atingem a prática docente não tem respostas para todos os desafios, mais certamente a pesquisa e o conhecimento como professor lhe darão condições para resolver as diversas questões que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

ARAMAN, Eliane Maria de Oliveira. **Ensino da matemática na educação infantil: pedagogia**/Eliane Maria de Oliveira Araman.-São Paulo: Pearson Prentice Hall,2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**: conhecimento de mundo Brasília:MEC/SEF, 1998.v.3.

CAMPOS, Tânia , M M.; NUNES, Terezinha **Tendências atuais do ensino e aprendizagem da matemática**.

ELIANE REAME, Anna Cláudia Ranieri, Liane Gomes, Priscila Montenegro, 2012.
Matemática no dia a dia na educação infantil.

GOULART, Ana Rosa. A matemática na Educação Infantil 2019. 25 folhas. Projeto de Ensino (Graduação em Pedagogia) – Centro de Ciências Exatas e Tecnologia. Universidade Norte do Paraná, Sapezal 2017

KAMII, Constance.: **A criança e o número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos.** Campinas :Papirus, 2001.

PIAGET, Jean; SZEMINSKA, Alina. **A gênese do número da criança.** 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975. http://serra.multivix.edu.br/wp-content/uploads/2013/04/a_matematica_na_educacao_infantil.pdf

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, 1998. v.2.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental-Brasília: MEC/SEF.**

RESPONSABILIDADE SOCIAL DECORRENTE DO ABORTO MASCULINO (ABANDONO AFETIVO)

José Braz Serra Silva¹⁰
Thamires Gomes Silva¹¹
Balbina Gomes Silva¹²

RESUMO

A Constituição Federal de 1988 consagrou os direitos de personalidade de forma bastante protetora, garantindo à tutela e as possíveis sanções inerentes a proteção a personalidade. Em acordo com a Constituição Federal de 1988, o Código Civil de 2020 tutelou definitivamente o direito de personalidade, dedicando um capítulo para tal intento – o Capítulo II em seus artigos 11 a 31. A Constituição Federal de 1988 também garantiu a proteção dos que mais precisam da família, no caso crianças, deficientes e idosos, no caso das crianças esta proteção foi consubstanciada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Assim, este artigo teve como objetivo geral refletir sobre a responsabilidade social decorrente do denominado aborto masculino (abandono afetivo) e seus reflexos na sociedade, além de especificamente avaliar a evolução do direito de família no ordenamento jurídico brasileiro; identificar os aspectos gerais da responsabilidade social por abandono afetivo; e, analisar a possibilidade de reconstrução dos laços familiares. A metodologia utilizada foi da pesquisa por revisão integrativa, que avalia a força das evidências científicas e faz a ponte entre áreas de trabalho relacionadas, identificando questões centrais de estudo e curso. Conclui que é possível reconstruir relacionamentos, notadamente fundamentado no princípio da solidariedade entre os parentes, que é um princípio consagrado em todo o direito internacional do mundo democrático.

Palavras-chave: Família, Abandono Afetivo. Responsabilidade Social.

ABSTRACT:

The Federal Constitution of 1988 enshrined personality rights in a very protective way, guaranteeing protection and possible sanctions inherent to personality protection. In accordance with the Federal Constitution of 1988, the Civil Code of 2020 definitively protected the right to personality, dedicating a chapter to this purpose - Chapter II in its articles 11 to 31. The Federal Constitution of 1988 also guaranteed the protection of those who most they need the family, in the case of children, the disabled and the elderly. In the case of children, this protection was substantiated by the Statute of Children and Adolescents – ECA. Thus, this article aimed to reflect on the social responsibility arising from the so-called male abortion (affective abandonment) and its effects on society, in addition to specifically evaluating the evolution of family law in the Brazilian legal system; identify the general aspects of social responsibility for emotional abandonment; and, analyze the possibility of rebuilding family ties. The methodology used was the integrative review research that assesses the strength of scientific evidence and

¹⁰**Graduação:** Ciências Biológicas, ISES – Instituto Santareno de Ensino Superior. **Pós-graduação:** Educação Ambiental, UFPA – Universidade Federal do Pará. **Mestrado:** Ciencias de la Educación, UNIDA – Universidad de la Integración de las Américas.

¹¹**Graduação:** Bacharel em Engenharia de Produção, UFAM – Universidade Federal do Amazonas. **Pós-graduação:** MBA Executivo em Gerenciamento de Projetos, IDAAM - Instituto de Desenvolvimento Econômico Rural e Tecnológico Dados da Amazônia..

¹²**Graduação:** Bacharel em Enfermagem Obstétrica, ISES – Instituto Santareno de Ensino. **Pós-graduação:** Gerontologia e Saúde do Idoso, UEA – Universidade do Estado do Amazonas.

bridges the gap between related areas of work, identifying central issues of study and course. It concludes that it is possible to rebuild relationships, notably based on the principle of solidarity between relatives, which is a principle enshrined in all international law in the democratic world.

Keywords: Family, Affective Abandonment. Social responsibility

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho nasceu de uma questão fundamental e que pode se expressa no seguinte questionamento: no abandono afetivo é possível se reconstruir as relações? Para responder esse questionamento foi construído este estudo com o tema: responsabilidade social decorrente do aborto masculino (abandono afetivo). Desta forma, este estudo terá como objetivo geral refletir sobre a responsabilidade social por abandono afetivo, além de especificamente avaliar a evolução do direito de família no ordenamento jurídico brasileiro; identificar os aspectos gerais da responsabilidade social; e, analisar a possibilidade de reconstrução das relações familiares.

É verdade que a natureza especial da relação de paternidade e maternidade, baseada em vínculos afetivos e de confiança, implica que não sejam frequentes os litígios desta natureza entre os pais e filhos, salvo em caso de conduta qualificada como crime, ou de indenização de determinada quantia, onde, na maioria das vezes, atuam as seguradoras (acidentes domésticos, acidentes automobilísticos, etc.). Além disso, também é fato que se deve levar em conta o interesse da família em manter o vínculo, pois não há dúvida de que o pedido de indenização pelo dano, além da própria existência do dano, significará falência significativa da estabilidade entre pais e filhos.

É a própria organização econômica da família que será determinante na decisão de iniciar ou não o procedimento judicial correspondente. Será muito mais viável um cônjuge ou filho agir contra o outro nos casos em que o regime econômico do casamento seja a separação de bens, do que no caso de bens conjuntos, porque embora o art. 186 do CC ou ainda no art. 1.638 do mesmo código estabelece o caráter exclusivo da indenização por danos infligidos à pessoa ou aos seus bens privados,

A investigação social é necessária como medida absolutamente eficaz para averiguar a situação do menor, do ponto de vista das medidas e tratamentos a que é submetido e do perigo que representam para o seu desenvolvimento. Para a resolução desta questão, é muito importante o pedido das autoridades responsáveis pelas investigações criminais aos órgãos especializados na proteção de menores para o exercício

de tais atividades, uma vez que se destina a averiguar as condições de vida do menor, a forma como foi criado e educado, a forma como as pessoas a quem foi confiado cumprem as obrigações estipuladas por lei, o estado de saúde do menor etc.

Como tal, consideramos que o exercício desta atividade é necessário sempre que houver risco de maus-tratos, sinalizado pelas autoridades competentes, seja quando houver evidências reais da ocorrência, seja quando houver suspeita de que a criança está sendo prejudicada. É claro que tal constatação é antes de mais um dever cívico e não imposto por lei, em que qualquer pessoa que tenha conhecimento de atos de agressão ou privação sofridos pela criança é obrigada a dar a conhecer às autoridades administrativas e judiciais¹.

Portanto, a investigação social se impõe como um modelo prático de atendimento ao interesse superior da criança. Esta é de fato a alma e a essência de todas as medidas de proteção e o propósito final e superior²

2. CONTEXTO HISTÓRICO DA FAMÍLIA

Muitos estudiosos têm argumentado de forma persuasiva que a família não tem sido simplesmente um recipiente passivo, mas também um agente ativo tanto de sua própria forma e conteúdo mutáveis quanto do mundo modernizador em que está situada (CORREA, 2011).

Suas perspectivas metodológicas se enquadram em duas escolas dominantes: aquelas que usam técnicas quantitativas para discutir o papel da família ao subscrever ou responder às mudanças econômicas e sociais; e aqueles que se concentram mais de perto nas práticas culturais e valores que as famílias expressam e utilizam em sua interação com domínios sociais mais amplos (CORREA, 2011).

No entanto, seja qual for a mistura de métodos quantitativos e qualitativos, grande parte do trabalho sobre a história da família - está conceitualmente ligada a uma aceitação da distinção entre a própria família e o mundo mais amplo (LINS DE BARROS, 2007).

A aceitação da família como uma unidade natural existente em separação do social total é o momento que cria o problema da sua inserção naquele mundo, pelo menos ao

nível da teoria. Ao que desenvolvido uma consciência mais crítica da família como uma unidade social, não natural, corre-se o risco de atribuí-la mecanicamente a causa ou efeito no estudo da mudança social (CORREA, 2011).

Como uma construção social (e não natural), os limites da família estão sempre se decompondo e se recompondo em uma interação contínua com domínios maiores. Sem uma perspectiva social mais autoconsciente sobre a história da família, também se corre o risco de sucumbir a um pedaço da ideologia pós-capitalista dominante: replica-se, desta forma as divisões entre público e privado, local de trabalho e lar, economia e família (LINS DE BARROS, 2007).

As ferramentas metodológicas de que se precisa para examinar as famílias em contínua interação e interpenetração com domínios maiores são, em parte, já fornecidas na literatura de história da família. Eles podem precisar de um pouco de nitidez, se se quiser usá-los para dissecar o próprio objeto para o qual foram criados (BURGUIÈRE, 2010).

Uma dessas ferramentas é a distinção entre lar e família, que aparece na literatura demograficamente orientada da história da família. O agregado familiar é geralmente definido como um grupo doméstico co-residente, enquanto a família consiste naqueles membros do agregado familiar que também partilham relações de parentesco entre si. O agregado familiar é um local de atividades partilhadas e na família como uma unidade fornecendo recrutamento normativo para essas atividades domésticas. As atividades domésticas são continuamente partidos processos maiores de produção, reprodução e consumo; como tal, eles variam por classe. As atividades domésticas não podem ser analisadas separadamente das relações socioeconômicas das sociedades em que estão inseridas (LINS DE BARROS, 2007); (CORREA, 2011).

Desde o início dos tempos as famílias são unidades materiais dentro das quais as pessoas agrupam recursos e executam certas tarefas. É dentro das famílias que as pessoas estabelecem relações de produção, reprodução e consumo umas com as outras e por conta umas das outras (BURGUIÈRE, 2010).

As famílias são unidades residenciais dentro das quais pessoas e recursos são produzidos, conectados e distribuídos. As atividades das famílias revelam os vínculos materiais que as ligam à formação social. Isso pode ser visto nas relações produtivas (MICHÈLE, 2016).

Um exemplo seria o contraste entre famílias que enviam força de trabalho em troca de salários e aquelas famílias que têm acesso a terras agrícolas e vendem safras comerciais. Links para domínios maiores são vistos também em relações reprodutivas, tanto no sentido mais restrito quanto no sentido mais amplo do termo (CORREA, 2011).

Construídas de maneira mais restrita, as relações reprodutivas organizam um contexto social para a biologia - diferentes padrões de sexualidade, de casamento, de fertilidade produzem não apenas seres humanos; mas também produzem participantes nas relações entre os gêneros e as gerações (MICHÈLE, 2016).

Em seu sentido mais amplo, a reprodução se refere a todas as atividades nas quais as famílias se recriam e, no processo, contribuem para a reprodução da sociedade total. Padrões de herança, ciclos domésticos, estratégias de migração e emprego fazem simultaneamente parte do agregado familiar e da reprodução social em geral (PARSONS, 2015).

É por meio dessas relações de produção e reprodução que as condições originadas em arenas mais amplas da sociedade são internalizadas e vivenciadas (e às vezes invertidas ou resistidas) dentro das famílias. Porque as atividades domésticas ligam os membros diretamente nas relações que continuamente produzem (GOMES, 2014).

Para reproduzir toda a sociedade, pode-se observar que as famílias variam sistematicamente por classe em sua capacidade de obter acesso, acumular e transmitir recursos. O conceito de família é um pouco mais difícil de definir do que o de casa. Na literatura de história da família, família geralmente significa um agrupamento de parentes menos empregados, pensionistas, etc., que deveriam viver juntos dentro de uma casa (PARSONS, 2015).

É por meio do compromisso com o conceito de família que as pessoas são recrutadas para as relações materiais domésticas. Porque as pessoas aceitam o significado da família, elas estabelecem relações de produção, reprodução e consumo umas com as outras - elas se casam, geram filhos, trabalham para sustentar dependentes, transmitem e herdaram recursos culturais e materiais (MICHÈLE, 2016).

Em todas essas atividades, o conceito de família reflete e mascara as realidades da formação e sustento da família. Também encobre a variedade de experiências que categorias sociais de pessoas têm dentro das famílias. Essas experiências se alteram radicalmente dependendo do gênero, geração e classe (BURGUIÈRE, 2010).

Mulheres e homens, idosos e jovens participam oficialmente das mesmas famílias, mas suas experiências com eles podem ser bem diferentes. Por exemplo, Correa (2011) contrasta os padrões de parentesco patrilinear e patrilocal convencionalmente descritos para a China com as famílias uterinas de uma comunidade de mulheres que organiza a reprodução e a produção centradas na mulher na zona rural de Taiwan.

Mulheres e homens nesta análise têm famílias diferentes das quais podem depender. Kirchner (2009) argumenta da mesma forma que na Provença rural contemporânea, os homens e mulheres de uma pequena aldeia agrícola na verdade têm duas famílias diferentes (mas sobrepostas): as famílias dos homens são mais nucleadas; mulheres mais amplas, dada a forma como as relações de trabalho separam e reconectam as famílias na divisão do trabalho por gênero.

O significado das experiências familiares difere significativamente entre as diferentes classes. Por exemplo, trabalhos recentes sobre a história da criança e dos ciclos domésticos revelam que ser criança é uma relação social altamente variável. Diz-se que grande parte dessa variação reflete recrutamento e socialização para a classe (CORREA, 2011).

Um jovem aprendiz colocado em uma casa artesanal teve uma experiência diferente de sua adolescência do que as crianças camponesas redistribuídas entre as famílias vizinhas como trabalhadores excedentes e consumidores, ou meninas babás trocadas entre famílias aparentadas de comerciantes da África Ocidental em diferentes momentos em seus ciclos domésticos. Todos os três eram culturalmente jovens sendo recrutados para as relações de classe enquanto se moviam entre famílias sob a égide das famílias (GOMES, 2014).

Para usar um exemplo mais contemporâneo, um debate no movimento feminino enfoca o futuro da família, pois ela restringe e sustenta as mulheres. No entanto, nem todas as mulheres têm as mesmas experiências em suas famílias, então elas não entram nesse debate com entendimentos semelhantes sobre o que a família oferece e nega (LINS DE BARROS, 2007).

Muitas mulheres muito pobres usam seus parentes para formar redes extensas e flexíveis nas quais dinheiro, bens, alimentos, móveis e, às vezes, filhos são distribuídos. As famílias da classe média muitas vezes parecem substituir as formas de mercadoria para os processos sociais em quais pessoas mais pobres participam como parentes. O trabalho feminino é mediado na classe média pelo acesso a planos de saúde, cartões de crédito, empréstimos bancários ou viagens de boas-vindas em momentos de tensão familiar em que as pessoas mais pobres recorrem umas às outras (BURGUIÈRE, 2010); (PARSONS, 2015).

Essas experiências estão intimamente ligadas às relações de produção, reprodução e consumo que traduzem as abstrações de classe diretamente nas famílias. Essas relações são então experienciadas como privadas pelos membros da família que ocupam e conectam essas casas. Mas na medida em que as pessoas entram no mundo da família como membros socialmente definidos de categorias mais gerais, suas experiências não são simplesmente privadas. Nem são uniformes entre os gêneros, gerações ou classe (MICHÈLE, 2016).

No entanto, essas experiências diferentes não são o assunto da maioria das análises das ciências sociais da família. Os cientistas sociais, como todo mundo, são participantes e também observadores nas famílias; e tendem a universalizar experiências que refletem suas próprias relações de gênero e classe. As feministas não devem ser particularmente cuidadosas para não cair na mesma armadilha ao assumir que a política da vida familiar ocorre dentro de uma entidade uniforme (GOMES, 2014).

Fazer isso é incorporar um viés de classe média nas estratégias de transformação, mesmo quando tenta-se construir coalizões entre as linhas étnicas e de classe. O problema da falsa universalização está profundamente enraizado na cultura; conceitos que têm referências específicas de classe e gênero são frequentemente usados como se descrevessem uma experiência única e uniforme (CORREA, 2011).

Pessoas de origens radicalmente diferentes podem acreditar na família, mas as relações sociais a que se referem não são necessariamente as mesmas. Suas famílias são intimamente condicionadas pelas relações que mantêm com os processos de produção, reprodução e consumo (LINS DE BARROS, 2007).

A crença na família atua como uma espécie de amortecedor ideológico que mantém as pessoas funcionando e diminui as tensões muitas vezes geradas por esses

processos econômicos contínuos. É claro que o amortecedor ideológico que o conceito de família proporciona não é usado apenas internamente por diferentes membros da família, ou mesmo por diferentes classes. Também é usado pelo Estado para regular as relações entre os membros da família e as classes (PARSONS, 2015).

A natureza da organização e do poder do Estado é historicamente muito variável. No entanto, é justo dizer que todos os Estados promulgam, aplicam e dependem de uma política da família. A esfera jurídica definiu formas familiares legítimas e se baseou na noção de família para e produzir a autoridade do Estado. É um longo caminho desde a primeira lei mesopotâmica decifrável que especifica a monogamia para mulheres, não para homens, até as políticas de bem-estar social contemporâneas, que continuam a conceder ajudas a famílias com filhos dependentes e pagamentos a mães pobres com contribuições de pais (GOMES, 2014).

Em ambos os casos, entretanto, o poder do Estado para reorganizar as relações de reprodução é claro. Às vezes, os Estados criam ativamente a forma de família de que precisam como parte da legitimação política; este era o caso no conceito de patriarcado dos séculos XVI e XVII na história política inglesa. A distinção entre o lar como relações materiais e a família como recrutamento normativo para essas relações deve permitir examinar tanto a criação quanto a resistência às políticas. Leis de tributação, recrutamento, trabalho e bem-estar, todas regem as relações de autoridade e a extração de excedentes entre gêneros, gerações e classes organizadas dentro das famílias (BURGUIÈRE, 2010).

Usar a distinção entre lar e família da maneira esboçada acima pode permitir penetrar nos pressupostos ideológicos de naturalidade que permeiam tanto a literatura de história da família quanto a moderna teoria das ciências sociais sobre famílias. Essa perspectiva liberta para considerar tópicos problemáticos como o poder ideológico que se atribui às noções de família e o potencial para transformações inerentes à família a partir da responsabilidade civil (GOMES, 2014).

2 A FAMÍLIA FUNDADA NO AFETO

A família sempre foi o núcleo básico de qualquer sociedade. Sem a família, não poderia haver o surgimento da organização social ou jurídica. É a família que faz construir cidadãos perante a sociedade e permite o desenvolvimento. Desta forma, está disposto inclusive no artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos do Humanos,

afirmando que “a família é o núcleo natural e fundamental da sociedade” (CORREA, 2011).

Contudo, seria o vínculo jurídico que garante a existência da família? Obviamente não. Os vínculos biológicos de afiliação não podem garantir os vínculos familiares. A família não deve ser vista a partir de fatores naturais, mas sim, de fatores culturais (GOMES, 2014).

O termo "afeto" tem uma etimologia muito controversa. Segundo Sérgio Resende, teria uma origem latina: vem de *ad*, com significado de “para” e *fectus*, com significado de fato ou feito, o que resultaria em feitos um para o outro (LÔBO, 2008).

Nas últimas duas décadas, os estudiosos da comunicação familiar têm dedicado atenção substancial à influência dos padrões de comunicação da família em uma variedade de resultados individuais e relacionais. Operando principalmente a partir de uma orientação cognitiva para a interação familiar que é baseada na teoria do esquema, esses estudiosos documentaram a influência dos padrões de comunicação da família em vários resultados comportamentais e psicossociais, incluindo a evitação de conflitos, habilidade interpessoal em relacionamentos românticos, resiliência infantil e depressão entre outros (MICHÈLE, 2016).

Além disso, os pesquisadores demonstraram ainda que os padrões de comunicação familiar são fundamentais para o funcionamento da família, tanto que foram usados com sucesso para prever resultados para pais e filhos. Apesar do valor das pesquisas, no entanto, muito menos se sabe sobre comportamentos específicos de comunicação dos pais que podem mediar as associações entre os padrões de comunicação da família e os resultados da criança, como o bem-estar (PARSONS, 2015).

Por exemplo, estudiosos demonstraram recentemente que ambos os pais os comportamentos de confirmação e afetuoso são fatores-chave no desenvolvimento social infantil saudável. Tais comportamentos de comunicação entre pais estão associados a vários resultados psicossociais em crianças, incluindo autoestima, satisfação com a relação pais-filhos e satisfação geral com a vida (ELLIS, 2012).

Conforme diz Ellis (2012), os pesquisadores tenham mostrado que a confirmação parental e áreas afetivas estão associadas a vários indicadores de saúde mental

das crianças, muito menos se sabe sobre a extensão em que esses comportamentos de comunicação dos pais estão associados aos padrões de comunicação da família.

Tavares (2013) notou que o comportamento de comunicação familiar é em grande parte o resultado de processos cognitivos que são determinados por esquemas de relacionamento familiar. Esses esquemas de comunicação familiar, ou as crenças que os membros da família têm sobre a comunicação familiar, são (a) inicialmente guiados por como os pais se comunicam entre si e com seus filhos, e (b) intimamente ligados aos comportamentos comunicativos reais os membros da família se envolvem dentro da família.

Essas crenças sobre a comunicação familiar provavelmente influenciam o bem-estar de uma criança adulta, embora se possa suspeitar que os comportamentos comunicativos que os pais praticam com seus filhos podem ser mais evidentes para as crianças e, portanto, ter uma influência ainda maior em seu estado atual, independentemente de os filhos adultos jovens residirem atualmente na mesma casa que seus pais. Apesar desse raciocínio, os pesquisadores, segundo Tavares (2013) ainda precisam considerar os comportamentos dos pais que podem mediar a influência dos padrões de comunicação da família no bem-estar das crianças. Tal enfoque poderia potencialmente render *insights* importantes, teoricamente, conforme avança-se na compreensão das estruturas de crenças e comunicação que constituem o funcionamento familiar (ELLES, 2012).

Segundo Reis (2008, p. 34) explica que “o afeto atua como um sustentáculo da liberdade e da dignidade humana. Não é possível pensar em liberdade se as pessoas não podem ser sujeitas da própria vida, destino e desejos. Verdadeira liberdade só existirá naquele ordenamento que não exclua formas diferentes de constituição de família, considerando o afeto como norteador e condutor da organização jurídica sobre a família”.

Sendo assim, a afetividade surge como valor jurídico e também como princípio jurídico norteador do Direito de Família. A afetividade desempenha o verdadeiro papel dos elementos constituintes das entidades familiares contemporâneas. É por meio do princípio da afetividade que está a aplicação do princípio da dignidade humana. Somente quando a família se torna um meio funcional para promover a dignidade de seus membros, ela pode ser significativa para a lei (GOMES, 2014).

Sendo assim, não são somente as relações de sangue que atualmente são consideradas como família, hoje o ordenamento jurídico aceita diversas formas de constituição de família, exemplo disso, são os casais homossexuais que podem adotar. O afeto se tornou o centro das relações familiares (BURGUIÈRE, 2010).

Uma teoria muito aceita no campo da psicologia que teoria que é particularmente útil para examinar a influência dos padrões de comunicação familiar no bem-estar das crianças é a teoriageral dos esquemas de comunicação familiar de Koerner e Fitzpatrick (2002) citados por Andradee Freitas (2014).

De acordo com essa perspectiva, o comportamento de comunicação familiar opera principalmente a partir de orientações cognitivas, ou esquemas relacionais, para a comunicação. Duas dimensões que receberam atenção substancial na pesquisa de padrões de comunicação da família são as orientações de conversação e conformidade (ANDRADE e FREITAS, 2014).

As orientações de conversão descrevem o grau em que as famílias criam um clima em que todos os membros da família são encorajados a participar de interações desenfreadas sobre uma ampla gama de tópicos. As famílias com orientação de conversação são livres para interagir umas com as outras à medida que compartilham ideias, expressam preocupações e participam da tomada de decisões, enquanto as famílias com pouca frequência interagem umas com as outras em uma variedade de tópicos, incluindo pensamentos, sentimentos e atividades privadas. Uma orientação de conformidade, por outro lado, referencia o grau em que a comunicação familiar enfatiza um clima de homogeneidade de atitudes, valores e crenças. Famílias com alto índice de conformidade tendem a ter crenças e valores uniformes, uma estrutura familiar hierárquica e colocam os interesses da família antes dos de membros individuais da família (DUARTE, 2015).

Em contraste, as famílias têm baixa conformidade com as crenças e opiniões individuais, a igualdade de todos os membros da família e o crescimento individual de cada membro da família. Essas duas orientações de comunicação familiar se cruzam para formar uma tipologia de quatro tipos de família: protetora (ou seja, alta conformidade, baixa conversação), pluralista (ou seja, baixa conformidade, alta conversação), consensual (ou seja, alta conformidade, alta conversação) e *laissez-faire* (ou seja, baixa conformidade, baixa conversa) (AGUIAR, 2016).

Partindo dessa perspectiva, Koerner e Fitzpatrick (2002a) apud Andrade e Freitas (2014) propuseram que os esquemas de comunicação familiar influenciam diversos resultados cognitivos e comportamentais, proposição que recebeu suporte empírico inicial. Por exemplo, pesquisadores familiares demonstraram que as orientações de conversação e conformidade estão associadas às habilidades interpessoais das crianças em relacionamentos românticos, apreensão de comunicação, prevenção e gerenciamento de conflitos e, avaliação de apelos persuasivos. No geral, esses estudos sugerem que as crianças de famílias com alta orientação de conversação são comunicadores mais competentes e flexíveis em uma variedade de contextos. Ao mesmo tempo, há evidências adicionais que sugerem que os padrões de comunicação familiar (e esquemas) também podem estar associados à saúde mental e ao bem-estar das crianças (ANDRADE e FREITAS, 2014).

Por exemplo, os pesquisadores descobriram, segundo Duarte (2015) que as orientações de conversação geralmente estão associadas a resultados psicossociais benéficos para crianças, incluindo maior resiliência, diminuição da reticência e maior habilidade em buscar apoio social. Evidências a respeito da associação entre orientações de conformidade e resultados de saúde mental, entretanto, são menos claras.

No entanto, Aguiar (2016) relata associações inversas pequenas a moderadas entre a conversa e as orientações de conformidade. Dada a evidência substancial para sugerir associações positivas entre as orientações de conversação e o bem-estar das crianças, então, por extensão, é lógico que as orientações de conformidade podem estar inversamente associadas à saúde mental e ao bem-estar das crianças.

2.1. O Abandono Afetivo

Alguns termos do direito causam conflitos interpretativos, dentre eles estão o abandono afetivo e a alienação parental. Ambos envolvem a questão da afetividade, mas são conceitos completamente diferentes. A alienação parental se dá quando ocorre à separação do casal e um dos cônjuges tenta fazer valer a quebra da relação afetiva com o outro cônjuge (CALDERÓN, 2013).

Já o abandono afetivo não se trata de uma campanha difamatória de dos cônjuges contra o outro, mas se fundamenta no ato de omissão de um dos cônjuges em cumprir os encargos afetivos decorrentes do poder familiar (PARSONS, 2015).

Ele está consubstanciado no direito brasileiro a partir dos princípios da dignidade humana. Diferentemente da alienação parental que não envolve a perda do afeto, o abandono se caracteriza exatamente pela perda da afetividade (KRAUSPENHAR, 2014).

No direito de família, o afeto é um bem jurídico tutelado já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na relação pais e filhos não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações (TOVAR, 2010); (CALDERÓN, 2013).

As experiências vividas em família, inicialmente, entre os indivíduos envolvidos, no plano externo (interpessoal) através da mediação, vão se internalizando (intrapessoal), ganhando autonomia e passam a fazer parte da história individual (PARSONS, 2015).

Essas experiências também são afetivas. Os indivíduos internalizam as experiências afetivas com relação a outro indivíduo. Existe uma grande divergência quanto à conceituação dos fenômenos afetivos no campo social. Na literatura encontra-se, eventualmente, a utilização dos termos afeto, emoção e sentimento, aparentemente como sinônimos (CALDERÓN, 2013).

Entretanto, na maioria das vezes, o termo emoção encontra-se relacionado ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma agitação, uma reação de ordem física. Já a afetividade é utilizada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas (CORREA, 2011).

Já no campo do direito, especificamente no campo do direito de família, existe uma profunda revisão terminológica quanto às variações semânticas, ao longo do tempo, das palavras: emoções, sentimentos, estados de ânimo, paixão, afeto e estados afetivos. O que na realidade existe no campo doutrinário do direito de família é uma variação conceitual muito grande, dependendo do autor (COSTA, 2015).

Apesar das dificuldades de conceituação que vêm acompanhando, historicamente os fenômenos afetivos, Melo (2008) tem destacado com clareza que tais fenômenos referem-se às experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito “é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele”. Portanto “Os fenômenos afetivos representam a maneira como os

acontecimentos repercutem na natureza sensível do serhumano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no- mundo” (MELO, 2008, p. 130-131).

Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo (MELO, 2008).

Assim, é com essa concepção que o direito se preocupa com os fenômenos afetivos, dentro do direito de família, mesmo que sejam de natureza subjetiva, o que não os torna independentes da ação do meio sociocultural (direito), pois se relacionam com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas. Dessa maneira, pode-se supor que tais experiências vão marcar e conferir aos objetos socioculturais um sentido afetivo (FARIAS BRITO, 2004).

Então caso um dos cônjuges se omita de seu papel diante dos filhos isso será considerado como abandono afetivo privando os filhos da convivência com seus pais ou com um deles, mas sempre pela vontade do cônjuge que deixa de cumprir com suas responsabilidades de genitor, o que viola o princípio da dignidade humana, o que pode ser fonte de reparação por dano moral (MELO, 2008); (TOVAR, 2010).

Assim, o direito atribui às emoções um papel de primeira grandeza na formação da criança, o que certamente fará uma relação bastante precípua entre o social e o orgânico, já que as relações da criança com seus genitores são, desde o início, relações de sociabilidade (MELO, 2008). O direito resguarda ao afeto uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). A afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon *apud* Calderón (2013, p. 137), “é com o aparecimento destes que ocorre a transformação das emoções em sentimentos e neste aspecto a presença dos genitores é de suma importância”.

2.2. A responsabilidade por abandono afetivo

Se se colocar numa perspectiva histórica, pode-se ver como tem havido uma clara rejeição da aplicação das regras da lei da indemnização nas relações entre cônjuges, o que se explica fundamentalmente pelo modelo de família patriarcal, em que o marido e as mulheres são colocados em posições jurídicas muito desiguais. Mas com relação aos filhos, o comportamento dos tribunais é dúbio. Alguns aceitam outros não (CARVALHO ROCHA, 2004).

Embora a forma de articulação da exclusão tenha variado consoante se trate do Direito Positivo, pois tal como no primeiro, a aplicação do princípio da unidade familiar, o entendimento do tribunais pela responsabilidade do alimento é ponto pacífico, mas alguns tribunais declinam do fato de responsabilizar alguém por não conviver afetivamente com outros, mesmo sendo filho, o que impede a ação de um contra o outro, por ser o Direito Civil a própria configuração da família nos Códigos Civis que deve retratar a realidade social (SOUZA et al., 2009).

Com efeito, tradicionalmente no sistema da *Common Law*, o princípio da unidade familiar - em virtude da qual o marido e a mulher constituem legalmente uma única pessoa, representada pelo marido -, impedia um cônjuge de pedir a indemnização pelo dano causado em consequência de ato ilícito cometido por outrem. O mesmo princípio de aplicava aos filhos (SCHUH, 2006).

A imunidade conjugal/familiar derivada deste princípio de inspiração bíblica manifestou-se em dois âmbitos de naturezas distintas: no aspecto substantivo, nenhum ato ilícito praticado por um dos cônjuges em detrimento do outro poderia gerar responsabilidade; Mesmo após a dissolução do casamento, o cônjuge ofendido não poderia intentar uma ação judicial contra o outro. Com relação aos filhos a responsabilidade estava ligada tão somente a questão dos alimentos (COSTA, 2015).

No aspecto processual, impedia um dos cônjuges de processar o outro por atos cometidos, estendendo-se isso aos filhos. A única exceção foi constituída, sob certas condições, por comportamentos criminalmente classificados como crimes. Como já foi indicado, a razão última dessa ausência de responsabilidade é a limitação essencial da capacidade sofrida pelas mulheres casadas, da qual também o mundo não é alheio. E isso se estendia aos filhos, exceto na questão dos alimentos e daquilo classificado como crime, o que não era o caso do abandono afetivo (FREIRE, 2005).

Mas, com o tempo isso mudou a partir da leitura da constatação de que a relação afetiva pode, em certo sentido, facilitar o cometimento de um crime, visto que o sentimento existente entre as partes fragiliza uma delas, facilitando a prática do crime em detrimento do outro (SCHREIBER, 2009).

O legislador previu essa eventualidade ao prever, no art. 186 do CC agravante comum e de amplo alcance, que se aplica ao ter cometido ato de abandono afetivo. A justificativa para esse agravante comum repousa no conceito de abuso, no sentido de que se trata de um abuso de confiança, daquela confiança que surgiu quase que espontaneamente no desdobramento constante e cotidiano das referidas relações interpessoais (GARDER, 2008).

Em outras palavras, ele se aproveitou daqueles em quem confiava, que haviam baixado a guarda, se é que alguma vez a levantaram. A situação não é diferente para as circunstâncias agravantes comuns referentes ao crime multissubjetivo, ainda que as disposições apresentem um quadro mais complexo (GOMES, 1998).

Em resumo, quer se trate da determinação ou instigação de uma pessoa imputável, ou da determinação ou instigação de um menor ou de uma pessoa com deficiência, não são apenas previstas as circunstâncias agravantes para o determinante ou o instigador, mas em todos os casos um agravamento adicional é estabelecido no caso do progenitor que exerce o poder paternal (LIMA, 2010).

Conforme estipulado pelos artigos 1.637 e 1.638 do Código Civil de 2002, se os pais não apoiam seus filhos de menor idade de forma ponderada, sem contemplar os princípios da cartamagna, podem ser penalizados com a remoção do domínio familiar:

Art. 1637: Se o pai, ou a mãe, abusar de sua autoridade, faltando aos deveres a eles inerentes ou arruinando os bens dos filhos, cabe ao juiz, requerendo algum parente, ou ao Ministério Público, adotar a medida que lhe pareça reclamada pela segurança do menor e seus haveres, até suspendendo o poder familiar, quando convenha.

A questão que se coloca é se essas medidas irão recompensar os pais culpados, magoas e questões não resolvidas, podem danificar e desamparar a questão da restauração civil desprotegida. Porque, como vimos, as crianças expressam para com seus pais, emoções, Sentimento de paixão. (MADALENO, 2010).

O art. 1638 do Código Civil de 2002, assim dispõe:

O art. 1638 do Código Civil de 2002 assim dispõe: Art. 1638: Perderá por ato judicial o poder familiar o pai ou a mãe que: I- Castigar imoderadamente o filho II- Deixar o filho em abandono III- Praticar atos contrários à moral e aos bons costumes IV- Incidir, reiteradamente, nas faltas previstas no artigo antecedente.

Existem projetos de lei para regulamentar o assunto, entre eles o projeto de Lei nº 700 do senador Marcelo Crivela, que tramita na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal e tem como objetivo modificar “Código da Infância e da Juventude”. (Lei nº 8.069/90) caracterizam o abandono afetivo como ofensas civis e criminais para garantir que o princípio da responsabilidade civil seja aplicado na relação entre pais e filhos. Outro projeto de abandono emocional é o projeto de lei nº 4.294/ 2008, em tramitação na Câmara dos Deputados, que pretende acrescentar um parágrafo aos arts. O artigo 1632 do Código Civil estabelece a indenização por danos mentais nesses casos. Os fatos comprovam que, face à regulamentação existente no art. a aplicação do princípio da responsabilidade civil nas relações, independe de alterações das legislações nacionais. O artigo 186 do Código Civil estipula que todo cidadão tem a obrigação de indenizar qualquer dano causado a outrem por meio de ações voluntárias e conscientes (PEREIRA, 2010; (OLIVEIRA, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos a investigação social um caso de intervenção com o objetivo de garantir a segurança da criança, com inúmeros métodos específicos que devem ser aplicados a cada situação. A investigação social é feita com o objetivo de obter todas as informações que possam prevenir o perigo gerado pelo incumprimento dos deveres parentais, averiguando com precisão a sua gravidade.

Na realidade, assume a forma de um exame das condições de vida do menor, no contexto da sua vida. Desse modo, consiste em uma avaliação da família com o objetivo de acompanhar o respeito aos direitos da criança e a identificação de medidas especiais de proteção. Portanto, a condução da investigação social é feita com o intuito de proteger o desenvolvimento e a educação do menor e garantir as relações pessoais entre pais e filhos, mesmo quando os pais estão separados.

Esses instrumentos jurídicos garantem as crianças e os adolescentes, a cidadania de direitos, já que o possível abandono se comprovado causa, certamente problemas de ordem emocional, produzindo reflexos no sadio desenvolvimento da criança e do

adolescente. Caso a situação de abandono afetivo se comprove, cabe ao juiz fixar indenização como forma de reparar o sofrimento da criança ou do adolescente, punindo, desta forma seu genitor(a) pelo fato de deixar de cumprir com os mandamentos constitucionais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. P. A. O afeto nas relações de família; São Paulo: Psicologique, 2016.
- ALMEIDA, J. G. Direito de Família e a nova constituição. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- ALVARENGA, M. A. de F. P. A responsabilidade civil em face do abandono afetivo e a problemática do quantum indenizatório. FACULDADE DE DIREITO DE FRANCA - Autarquia Municipal de Ensino Superior, s/d. Disponível em <http://www.direitofranca.br> Revista Eletrônica. Acesso em 23 de nov de 2020.
- ANDRADE, A. G. C. de. O Princípio fundamental da dignidade humana e sua concretização judicial. Revista da EMERJ, v. 6, n. 23, 2013.
- ANDRADE, M. dos S.; FREITAS, D. B. de S. A teoria geral dos esquemas de comunicação familiar. Campinas: Papyrus, 2014.
- BEVILÁQUA, C. Código Civil comentado. 10 ed. São Paulo: Francisco Alves, 1975.
- BOUDON, R. Dicionário crítico de sociologia e direito. São Paulo: Ática, 2017.
- BRASIL. Código Civil. Brasília: Congresso Nacional, 2002. Disponível em <http://www.senadofederal.gov.br> Acesso em 23 de novo de 2020.
- BRASIL. Código Civil. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1916. Disponível em <http://www.senadofederal.gov.br> Acesso em 23 de nov de 2020.
- BRASIL. Constituição de República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em <http://www.senadofederal.gov.br> Acesso em 23 de nov de 2020.
- BRASIL. Romano Maggioni, em 15.09.2003, na 2ª Vara da Comarca de Capão da Canoa – RS (Processo n.º 141/1030012032-0) <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/an%C3%A1lise-doutrin%C3%A1ria-ejurisprudencial-acerca-do-abandono-afetivo> acesso em 07/06/2018.
- BURGUIÈRE, A. História da família, São Paulo: Armand Colin, 2010.
- CALDERÓN, R. L. Princípio da afetividade no direito de família. Rio de Janeiro: Renovar, 2013.
- CARVALHO ROCHA, L. de A. Alimentos no ordenamento jurídico brasileiro. Artigo. 2004. Disponível em <http://www.jusnavegandi.com.br> Acesso em 24 de nov de 2020.

CORREA, A. V. de A. Família na contemporaneidade. São Paulo, Rodrigueis Alves, 2011.

COSTA, G. Abandono Afetivo: Indenização por Dano Moral. Florianópolis: Empório do direito, 2015.

DUARTE, J. R. N. A comunicação familiar. São Paulo: Summus, 2015.

ELLIS, K. Confirmação parental percebida: Desenvolvimento e validação de um instrumento. *Sulista Communication Journal*, 67, 319-334, 2012.

FARIAS BRITO, R. Direito e Filosofia. 16a. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

FREIRE, A. L. de O. Direito e Moral. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005.

GARDER, J. de S. O direito de família no Brasil. São Paulo: Saraiva, 2008.

GOMES, F. Direito de família na Constituição de 1988. São Paulo: RT, 1998.

GOMES, M. A família na legislação civil e canônica. São Paulo: Fasc, 2014.

KAROW, Aline Biasuz Suarez. Abandono afetivo: valorização jurídica do afeto nas relações paterno-filiais, Curitiba: Juruá, 2012.

KIRCHNER, L. Religião no século XXI. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KRAUSPENHAR, J. H. Dano moral no direito de família do Brasil. Monografia apresentada ao curso de direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito para o título de bacharel em direito, 2014. Versão digitalizada.

LIMA, P. Direito de Família. Artigo. 2010. Disponível em <http://www.jusnavegandi.com.br> Acesso em 26 de nov de 2020.

LINS DE BARROS, M. M. Afeto na família: pais, avós, filhos e netos na família brasileira. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2007.

LÔBO, P. L. N. Socioafetividade no direito de família: a persistente trajetória de um conceito fundamental. *Revista brasileira de direito das famílias e sucessões*, Porto Alegre: Magister, n. 5, ago./set. 2008.

MADALENO, R. A multa afetiva. 2010. Disponível no site: <<http://www.ibdfam.org.br/?artigos&artigo=52>.> Acesso em 05 de nov de 2020.

MARTINS, H. F. M.; RUIZ, I. A. A privacidade, a publicidade e a proporcionalidade em face da defesa dos direitos de personalidade. IN: ZENI, Alessandro Severino Valler. OTERO, Cleber Sanfelici. Os limites da tutela dos direitos da personalidade na contemporaneidade. Maringá-PR: Vivens, 2015. Livro digital. Versão digitalizada. MOREIRA, Antônio Carlos. Os direitos de personalidade. Artigo, 2007. Disponível em <http://jusbrasil.com.br> Acesso em 23 de nov de 2020.

MELO, A. da C. O dano moral nas questões de família. São Paulo: Saraiva, 2008.

MICHÈLE, A. Sociologia da família e do casamento. Porto Alegre: Rés, 2016.

NEVES, M. C. A. *Vademecum* do Direito de Família. 2ª ed. São Paulo: Jurídica Brasileira, 2008.

NUNES, L. C. L. Saber cuidar - saber intervir: um desafio dos profissionais do setor de serviçosocial das varas de família do fórum da capital/SC. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do título de Assistente Social, orientado pela professora Manly Venzon Tristão. Florianópolis/SC. 2002. Versão digitalizada.

OLIVEIRA, J. V. de. Casamento civil igualitário: Uma interpretação decorrente dos princípios jusfundamentais da Constituição. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do grau de bacharel em Direito. Orientador: Prof. Dr. Luiz Henrique Urquhart Cademartori. Florianópolis/SC, 2013. Versão digitalizada.

PARSONS, T. Processo de socialização e interação familiar. Belo Horizonte: Free Press, 2015.

PEREIRA, R. da C. Princípios fundamentais e norteadores para a organização jurídica da família. Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Direito no curso de pós-graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba/PR, 2010. Versão digitalizada.

REIS, C. Avaliação do dano moral por abandono afetivo. Rio de Janeiro: Forense, 2008.
SCHREIBER, A. Novos paradigmas da responsabilidade civil. 2. ed. São Paulo. Ed. Atlas, 2009.
SCHUH, L. P. X. Responsabilidade Civil por Abandono Afetivo: a Valoração do Elo Perdido ou Não Consentido. Revista Brasileira de Direito de Família, Porto Alegre, ano 8, n.35, p.53-77, abril./maio.2006.

SILVA, J. A. da. Direito Constitucional positivo. 3ª ed. São Paulo: RT, 2009.

SOUZA, M. S.; AZEVEDO, R. V.; DIAS FILHO, A. B. A responsabilidade civil nos crimes a honra: calúnia, injúria e difamação. Artigo, 2009. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br> Acesso em 23 de nov de 2020.

TARTUCE, F. Novos princípios do direito de família brasileiro. Artigo especialmente escrito para o seminário virtual Temas atuais do Direito de Família, do site Âmbito Jurídico (www.ambitojuridico.com.br), ocorrido entre os dias 9 e 11 de maio de 2006. Versão digitalizada.

TAVARES, R. P. Psicologia do afeto. Por Alegre: ArtMed, 2013.

TOVAR, R. S. Dano moral decorrente do abandono afetivo nas relações paterno-filiais. Artigo Científico apresentado à Escola de Magistratura do Estado do Rio de Janeiro, como exigência para obtenção do título de Pós- Graduação. Orientadores: Profº. Néli Fetzner; Profº. Nelson Tavares, 2010. Versão digitalizada.

VENOSA, S. de S. Direito civil: responsabilidade civil. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2012, v. 4.

A IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMPARTILHANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS NO SISTEMA DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE NO ESTADO DE MATO GROSSO

Janaina Patrícia de Souza e Silva¹³
Jusimeire Auxiliadora Pinto Viana¹⁴
Rogério Costa Batista¹⁵

RESUMO

O presente texto é resultado da produção acadêmica e conjunta de um grupo de pesquisadores do programa de Pós-Graduação Lato Sensu Educação Profissional – PROEJA – UAB. O artigo tem como objetivo principal, pesquisar e identificar por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica sobre os sentidos atribuídos pelos professores acerca da sua identidade profissional e a (re)definição das suas práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), professores estes que atuam em instituições no estado de Mato Grosso que acolhem pessoas privadas de liberdades – (PPL). A discussão estará centrada na percepção que a formação do professor é sentida e (re)construída no contexto pessoal e profissional do mesmo, elegendo os fatores pedagógicos e históricos presentes e recorrentes na prática do professor, analisados e confrontados à sua identidade profissional, numa convergência crítica de autoconhecimento e compartilhamento de saberes e experiências, numa perspectiva de construção coletiva de análise do processo pedagógico desenvolvido no cotidiano escolar do professor que atua neste espaço de formação acadêmica e profissional deste público alvo.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos. Identidade Docente. Saberes e Experiências. Sistema de Pessoas Privadas de Liberdade.

ABSTRACT

This text is the result of the academic and joint production of a group of researchers from the Graduate Program Lato Sensu Professional Education – PROEJA – UAB. The main objective of the article is to research and identify through documentary and bibliographic research on the meanings attributed by teachers about their professional identity and the (re)definition of their teaching practices in Youth and Adult Education (EJA), teachers those who work in institutions in the state of Mato Grosso that welcome people deprived of freedom – (PPL). The discussion will focus on the perception that teacher education is felt and (re)constructed in the personal and professional context of

¹³**Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia (UNIRONDON); **Pós-graduação:** Ensino da Língua Portuguesa e Literatura. (ICE) – Instituto Cuiabano de Educação; **Pós-graduação:** Em Educação Infantil. (CASTELO BRANCO EM SÃO PAULO.).

¹⁴**Graduação:** Letras / Português e Espanhol (UNIC); **Pós – graduação:** Metodologia da Língua Espanhola (IBEPEx) **Mestrado:** Cursando - Mestrado Profissional – ProfEPT (IFMT).

¹⁵**Graduação:** Licenciatura Plena em Matemática (UFMT); Bacharel em Engenharia Civil (UNIC); **Pós-graduação:** Em Gestão Pública (UFMT); Rede de computadores distribuídas (IFMT); e Engenharia de Estruturas e Fundações (UNOPAR). **Mestrado:** Mestrando em ProfEPT (IFMT)..

the teacher, choosing the pedagogical and historical factors present and recurrent in the teacher's practice, analyzed and confronted with their professional identity, in a convergence criticism of self-knowledge and sharing of knowledge and experiences, in a perspective of collective construction of analysis of the pedagogical process developed in the daily school life of the teacher who works in this space of academic and professional training for this target audience.

Keywords: Youth and Adult Education. Faculty Identity. Knowledge and Experiences. System of Persons Deprived of Liberty.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado da produção acadêmica conjunta de um grupo de pesquisadores de um Curso de Especialização Lato Sensu em Formação Docente para a Educação Profissional Integrada com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O artigo em pauta tem como objetivo maior pesquisar e identificar por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica os sentidos atribuídos pelos professores acerca da sua identidade profissional e a (re)definição das suas práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), professores estes que atuam em instituições no estado de Mato Grosso que acolhem pessoas privadas de liberdades – (PPL).

A discussão estará centrada na percepção que a formação do professor é sentida e (re)construída no contexto pessoal e profissional do mesmo, elegendo os fatores pedagógicos e históricos presentes e recorrentes na prática do professor, analisados e confrontados à sua identidade profissional, numa convergência crítica de autoconhecimento e compartilhamento de saberes e experiências, numa perspectiva de construção coletiva de análise do processo pedagógico desenvolvido no cotidiano escolar do professor que atua neste espaço de formação acadêmica e profissional deste público alvo. Mediante as pesquisas realizadas com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizadas no Sistema de Pessoas Privadas de Liberdades (PPL), constatamos que a experiência de ser professor vem carregada de uma historicidade que merece uma divulgação das experiências exitosas que acontecem no contexto dos encarceramentos.

Neste sentido, não é uma tarefa fácil ser docente neste espaço do sistema prisional, uma vez que a instrução considerada formal com especificidades diferenciadas da educação formal em espaços de liberdade, pois requer muito mais do professor que uma formação acadêmica, não existe receita pronta, a prática do dia a dia se faz nos

enfrentamentos que a realidade impõe aos docentes, levando os mesmos a aprenderem com os erros e acertos e despertando para uma identidade profissional legitimada e contextualizada diante de uma realidade rica de detalhes e possibilidades de aprendizado da e pela vida.

E isso não é diferente quando somos professores da Educação de Jovens e Adultos aqui fora, pois esta é uma modalidade de ensino que nos possibilita pensar sobre o grupo social inserido e questionar quais são os motivos que levam as pessoas a darem continuidade ou a desistirem dos estudos após o período/idade esperados.

No sistema de pessoas privadas de liberdade soma-se a isso a reflexão sobre como o professor pode estabelecer uma possível relação com o momento anterior – onde tais sujeitos não se encontravam privados de sua liberdade. Como professor, qual a possível relação que pode ser estabelecida com “o mundo de fora”, considerando que tais sujeitos estão sendo inseridos, por meio da educação formal, num sistema que os colocou à margem.

Acredita-se que cabe ao educador a responsabilidade investigativa do seu público-alvo, assim como, a responsabilidade de valorizar os saberes de cada educando, a cultura, o jeito de ser, os silêncios, a atualização do conhecimento e técnicas eficazes entre outros. Presume-se que os professores diante dos alunos são referências e suas atitudes no fazer educativo serão modelos de ações e motor de motivação desse alunado específico.

De acordo com Santos (2012), durante muito tempo a Educação de Jovens e Adultos, teve nas suas concepções o intuito de superar o atraso daqueles que não sabiam ler e escrever, adotando uma percepção instrumental de educação, sem que levasse em conta a experiências de vida dos educandos. E acrescenta que é preciso repensar o papel da educação diante dos desafios que o meio social apresenta.

Nesse sentido, o autor afirma que é preciso melhorar a comunicação entre todos os segmentos da escola, lançando um novo olhar sobre o trabalho pedagógico, examinando-o em busca de possíveis falhas nesse processo de comunicação, eliminando barreiras muitas vezes não percebidas entre educandos e educadores.

A educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta-se como uma modalidade de ensino que foi criada pela grande necessidade de oferecer uma chance a mais na vida

de pessoas que por algum motivo não tiveram acesso ao estudo. Tendo como tarefa estimular jovens e adultos lhe proporcionando acesso à sala de aula.

Alguns autores expõem seus pontos de vista sobre a educação, destacando que trabalharna Educação de jovens e adultos é um desafio, pois, nessa área, o professor precisa estar se questionando durante sua trajetória, analisando conceitos, revendo concepções e acima de tudo quebrando paradigmas.

A partir desse trabalho na EJA, percebemos que para atuar nesse segmento, o professor deve estar convicto de suas aptidões para novos conhecimentos. E para esse contexto Freire (1997) afirma que a partir do momento em que buscamos o conhecimento só se dá por meio da pesquisa, do instinto de se informar, da vontade de ir atrás. O conceituado autor infere que “toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência”. (Freire, 1997, p. 192)

O que nos chama atenção quanto ao trabalho na EJA é que devemos trabalhar de acordo com a realidade, saberes e cultura dos educandos. O papel do professor da EJA vai além do simples ensinar, requer reflexão, propondo uma “educação libertadora” (Freire, 1982), que resgate a cidadania do indivíduo, considerando que só dessa forma o homem faz sua história, muda o mundo de forma livre, buscando inserir o indivíduo na sociedade, convivendo com seus semelhantes, pensando sua existência e transformando sua realidade.

Acreditamos que falar sobre Educação é um fato importante. Pensamos que tudo tem significado quando nos sentimos comprometidos com aquilo que fazemos e desejamos fazer melhor. Refletimos também, que esse compromisso não permite acomodações, e sim buscar cada vez mais conhecimentos.

Deste modo esse estudo traz como questionamento a ser respondido no decorrer de nossos escritos de que será que a prática do professor que atua no espaço do Sistema de Pessoas Privadas de Liberdade a qual apresenta várias nuances e mazelas para a aplicabilidade e busca de uma educação de qualidade, de modo a contribuir significativamente para o reinserção daquela pessoa na sociedade, de maneira que não reincida nos crimes já cometidos por ela, assim o atendimento deste docente deve ser diferenciada e qual então seria a identidade profissional requeria por este docente para atuar neste espaço de formação acadêmica?

Em que pese à complexidade do ser professor, de estar em sala de aula e o tamanho da responsabilidade de formar cidadão, cabe aqui uma reflexão sobre essas questões acima levantada que estaremos respondendo no caminhar desta pesquisa de cunho documental e bibliográfica.

2. COMPREENDENDO ALGUNS CONCEITOS RETRATADOS NO PROCESSO EDUCACIONAL NO SISTEMA DOS PRESÍDIOS DO ESTADO DE MATO GROSSO

2.1 Contextualizando a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino amparada por lei evoltada para pessoas que não tiveram, por algum motivo, acesso ao ensino regular na idade apropriada. O EJA tem como objetivo tentar ou corrigir algumas questões sociais como exclusão e exploração, entre outras que geram consequências maiores, como a perigosamarginalização. A história da EJA no Brasil está muito ligada a Paulo Freire. O projeto de alfabetização que ele implementou em 1963 atendeu 380 trabalhadores em Angico-RN, repercutindo por todo o país, mas sendo sufocado pelo golpe militar de 1964.

No Brasil, pensar em Educação de Jovens e Adultos é pensar em Paulo Freire. O mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacional, conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Para ele, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno principalmente em relação às parcelas da população menos favorecida. Aeducação Freiriana está voltada para a conscientização de vencer primeiro o analfabetismo político para concomitantemente ler o seu mundo a partir da sua experiência, de sua cultura, desua história. Perceber-se como oprimido e libertar-se dessa condição é a premissa que Freire (2013, p. 31) defende:

[...] Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significadoterrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando está se revista da falsa generosidade referida.

Freire mostra que é necessário na educação uma prática da liberdade; quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo, mais se sentirão desafiados e responderão de forma positiva, ao contrário de uma educação bancária, domesticadora, que apenas ‘deposita’ os conteúdos nos alunos. Para Freire, "não há saber mais ou menos; há saberes diferente" (2013, p. 49). Defensor do saber popular e da conscientização para a participação, Paulo Freire inspirou muitos movimentos sociais que lutaram em busca da equidade social. As premissas de Freire motivam até hoje ações da sociedade civil em prol da efetivação da cidadania.

A atual política de Educação de Jovens e Adultos, fruto das reivindicações de grupos e movimentos sociais de educação popular, diante do desafio de resgatar um compromisso histórico da sociedade brasileira e contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social, fundamenta sua construção nas exigências legais definidas pela Constituição Federal de 1988. O papel do professor é destacar a curiosidade, indagar a realidade, problematizar, ou seja, transformar os obstáculos em dados de reflexão para entender os processos educativos, que, como qualquer faceta do social, estão relacionados com seu tempo, sua história e seu espaço. Nesse sentido, como alerta Fonseca (2015), é fundamental que os professores:

[...] conheçam os saberes e as habilidades que os alunos desenvolvem em função do seu trabalho no dia a dia e no seu cotidiano; assim, cada vez mais, os professores da EJA têm de lidar com várias situações: a especificidade socioeconômica do seu aluno abaixa a autoestima decorrente das trajetórias de desumanização, a questão geracional, a diversidade cultural, a diversidade étnico-racial, as diferentes perspectivas dos alunos em relação à escola, as questões e os dilemas políticos da configuração do campo da EJA como espaço e direito do jovem e adultos, principalmente os trabalhadores.

A relação professor-aluno é fundamental para o processo de conscientização/libertação/conhecimento. Tudo que o professor faz em sala de aula influencia o desenvolvimento da apropriação dos conceitos. A maioria dos alunos da EJA vem de um longo e cansativo dia de trabalho e anos sem frequentar a escola; o professor precisa ter muita responsabilidade, dedicação e criatividade para que esses estudantes sejam incentivados a permanecer na escola.

Para tanto, ser professor na Educação de Jovens e Adultos implica em contribuir direta ou indiretamente para a formação de cidadãos, nesse sentido desenvolverem um trabalho que se adeque às necessidades da turma faz toda a diferença.

E para fazer a diferença nessa modalidade de ensino, percebemos que teria que apresentar algumas qualidades que se tornariam essenciais nessa área, como a capacidade de solidarizar-se com os educandos, ter disposições de encerrar desafios que surgiram durante todo o período de aula e ter a capacidade de (re) aprender e ensinar.

2.2. Formação e construção da identidade docente no campo da Educação de Jovens e Adultos

A educação passa, atualmente, por um processo que requer muita discussão e comprometimento por parte de universidades, docentes, pesquisadores e comunidade em geral. Acirram-se as contradições, e o projeto de sociedade parece querer se consolidar na escola e por meio desta. Isto fica claro nos projetos de reformas/contrarreformas, que apontam para a iminente precarização e crise da educação brasileira. Vivemos, na contemporaneidade, um período de muitas e rápidas transformações. Tantas, tão intensas, e tão fugazes, que muitos consideram tal período uma crise. A crise da modernidade. Posicionarmos a educação neste contexto se faz necessário.

É reconhecendo e compreendendo o acirramento das contradições que se busca partir para os debates sobre a formação e constituição da identidade docente compreender as práticas do professor na EJA. É imprescindível que tal debate permita a sua emancipação para a reflexão sobre como se constitui enquanto docente, não considerando uma formação para a técnica, mas sobre a epistemologia docente.

A identidade docente se constitui na formação inicial, mas também (e talvez em maior parte), na prática, visto que o docente é um ser social, imbuído de posicionamentos políticos, conceituais, e de vivências. Isto não deve ser confundido com a precarização e o “aprender a fazer fazendo”. Daí entra a relevância da epistemologia da prática docente.

[...] Pode-se dizer que “ser-professor(a)” é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações. Mockler (2011) aponta que a identidade docente envolve três dinâmicas: o ambiente externo da política, o contexto profissional e a experiência pessoal. A ideia central é que existem três dinâmicas imbricadas no “ser-professor(a)”: aprendizagem profissional, ativismo docente e desenvolvimento pessoal. Cada uma dessas dinâmicas apresenta condutas distintas do professor resultando na melhoria qualitativa do envolvimento e compreensão de si próprio, do campo de trabalho ou das esferas políticas. (IZA, BENITES, NETO, 2014, P. 276)

Portanto, ser (constituir-se) professor não é meramente um apanhado de técnicas e metodologias apreendidas na formação inicial ou continuada. É fruto de histórias de vida, de formação, de sensibilização com o meio no qual se está inserido – e aí reside a relevância do debate aqui proposto, já que o universo da EJA exige muito mais que a simples técnica docente. A prática e a sensibilização com relação à realidade local é tarefa primordial na constituição dos sujeitos que atuam nesta modalidade de ensino. Sobre a identidade docente e sua constituição, podemos dizer que o saber dos professores é plural, é adquirido em sua história de vida particular/social/profissional.

Assim, asseverando com Tardif (2005), ensinar supõe aprender a ensinar, aprender progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente através da experiênciaprofissional e pessoal. É uma conexão do que ele aprende sozinho em sua atividade e o que ele aprende com seus colegas de profissão durante sua carreira. “[...] pouco importa em que sentido consideramos a questão do saber dos professores, não devemos esquecer de sua ‘natureza social’ se quisermos realmente representá-lo sem desfigurá-lo” (TARDIF, 2005, p. 14).

Os debates têm como eixo o fato de o professor ter que se construir nessa “desconstrução” constante que vem tomando a educação atualmente. Além disso, destacamos que, mesmo havendo uma distância considerável entre a formação acadêmica e a prática escolar na EJA, a vivência cotidiana na escola/comunidade é, em geral, o meio pelo qual o docente constrói sua estratégia/metodologia de ensino e, portanto, a partir daí sua identidade.

Diante de tantas problemáticas envolvendo a formação docente e as políticas públicas para a EJA, os programas escolares voltados para Pessoas Privadas de Liberdade levam a escola para a comunidade, e trazem a comunidade para a escola, apontando para a perspectiva de uma reconstrução constante, pautada na prática pedagógica consciente, na perspectiva da ação- reflexão-ação...

Assim, compreendendo que tais pessoas, estando à margem da sociedade, ao entrarem em contato com a educação formal, entram em contato com o mundo externo (aquele que lhes foi, de alguma forma, privado), não se pode pensar uma educação fora da perspectiva da transformação, conforme nos aponta Paulo Freire. Estará o

professor, mesmo imbuído de toda a prática e metodologia adquiridos na formação inicial e continuada e em sua prática docente, preparado para essa educação transformadora? Como este se vê enquanto parte desse processo? Consideramos relevantes as observações de Iza; Benites; Neto (2014), que observam que, na formação docente, falta espaço para a reflexão.

Para Freire, “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2013, p. 43-44). Neste mundo globalizado, de rápidas e urgentes transformações, onde a formação deve ser rápida para atender às necessidades mercadológicas, a educação se tornou mercadoria, e o professor parte da engrenagem. Então, como refletir sobre sua identidade, se esta foi terceirizada?

A identidade é aqui compreendida como uma rede de relações, e a identidade profissional, especialmente a docente, envolve a sua formação inicial, continuada, a prática em sala de aula, a percepção que a sociedade instituiu sobre o docente, e as expectativas criadas para tal exercício (sejam sociais, políticas ou econômicas).

Considerando a carga horária de trabalho e as condições materiais atuais, o docente tende a tornar-se um vendedor de aulas ou um mero replicador de conteúdos apresentados como currículo, mas que muitas vezes não passam de uma sequência linear de conteúdo.

Propomos, por fim, alguns pontos que julgamos serem fundamentais para a reflexão sobre a identidade docente. Reconhecemos que a relevância do professor está ancorada em três eixos: no ensino-aprendizagem, na melhoria da educação, e na possibilidade de transformações/melhorias nos sujeitos e na sociedade. As mudanças constantes na sociedade do conhecimento requerem dos professores a constante formação. Portanto,

[...] A identidade profissional dos docentes é entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou

inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão. (GARCIA, HYPÓLITO, VIEIRA, 2005, p. 54)

Neste sentido empoderar-se de sua prática, eis o desafio da construção da identidade docente nos dias atuais. Com a fragmentação, burocratização e precarização da profissão docente, o que se espera deste é uma prática sem reflexão.

2.3. O Sistema de Pessoas Privadas de Liberdade: a concepção da EJA neste espaço de Formação de Pessoas

A história da Educação nas prisões no estado de Mato Grosso, inicia com a partir de uma ação conjunta com sistema privado de ensino, em que inicialmente busca-se a qualificação profissional das pessoas que se encontravam reclusas.

Em 2000 foi firmado uma parceria com Ministério de Educação, para a oferta e execução do Programa Por um Brasil Alfabetizado, em que teve cerca de 1.976 pessoas reclusas alfabetizadas. Já 2003 no contexto de Cuiabá se teve uma das primeiras parcerias firmadas com SEDUC, para o lançamento do projeto Aprendizagem, isso se deu em uma unidade prisional feminina de Cuiabá.

Sendo que em 2005, firmou-se um Protocolo de Intenções entre os Ministérios da Justiça e Educação, tendo como principal objetivo a implementação de uma política nacional de educação para jovens e adultos em privação de liberdade, de modo a estimular a articulação entre os órgãos responsáveis pela educação e pela administração penitenciária.

Propulsionados a estruturar esta política, em 2006 inicia-se uma gama de variedades de estímulos e programas educacionais no sistema prisional, dentre eles a implementação e implantação do Programa Brasil Alfabetizado, seminários regionais e nacionais para discussão e elaboração das diretrizes e normativos que subsidiassem a ações educacionais nos Sistema Penitenciário.

No contexto de Mato Grosso, em 2007 ocorreu o Seminário Educando para a Liberdade, e a partir deste momento surge propositiva da criação de instituição escolar de ensino da Educação Básica que atendesse especificamente todo o sistema Penitenciário de Mato Grosso. Desta maneira, foi criada pelo Decreto nº 1543/2008, a primeira e única escola estadual do estado que atende exclusivamente o Sistema

prisonal, garantindo o acesso a EJA. Esta instituição escolar teve a autorização de funcionamento do Ensino Fundamental EJA- 1º e 2º segmento e Ensino Médio EJA, Resolução nº 447/09, publicada em DOE de 27 de novembro de 2009. Credenciamento 371/2009 publicada em DOE de 27 de novembro de 2009, e mantida pelo Estado e administrada pela Secretaria de Estado de Educação em consonância com as determinações legais emanadas do Conselho Estadual de Educação e do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos, denominada Escola Nova Chance¹⁶

Daí surge a parceria da referida Secretaria de Educação com a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (SEJUDH). Assim esta instituição escolar, leva para dentro das prisões, as turmas da EJA, a fim de escolarizar as pessoas reclusas, que respondem criminalmente ao processo penal. Assim o órgão que executa a educação dentro das unidades é a SEDUC, a qual mantém, acompanha e dá subsídios para o funcionamento da Escola Estadual Nova Chance.

Por parte da SEJUDH, foi publicado em 20 de agosto de 2018, a portaria Nº 151/2018/GAB/SEJUDH, que institui o Núcleo de Educação nas Prisões - NEP, o qual é responsável pela coordenação, supervisão, orientação e acompanhamento da oferta de Educação, Capacitação e Profissionalização às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penitenciários do Estado de Mato Grosso, além de outros órgãos relacionados.

Neste sentido, o Núcleo de Educação nas Prisões da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos, busca construir junto a escola uma política de funcionalidade e parametrização da EJA, respeitando a flexibilização de tempo e espaço das unidades prisionais. A escola conta com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição teve a sua última atualização no ano 2014. A escola apresenta como norte a concepção de ensino como processo reflexivo sobre a realidade, a fim de fazer com que o aluno se aproprie, socialize e produza o conhecimento. Este que é construído na interação e na relação dinâmica existente entre o conhecimento e a ação.

Já a aprendizagem é a instrumentalização política para o exercício da cidadania. A concepção de sujeito está diretamente ligada ao sujeito ativo e participativo no

¹⁶Extraído em 29 de novembro de 2018 do <http://www.escolanovachance.com.br/historico>

processo de aprendizagem. Com relação a concepção de trabalho cita que o PPP é um instrumento facilitador para a reflexão do cotidiano da escola, a fim de melhorá-lo.

A estrutura de organização da Escola Estadual Nova Chance é diferenciada, pois ela é a única escola pública no estado que atende especificamente a EJA dentro dos presídios, neste sentido seus coordenadores pedagógicos são divididos por polos, para que os professores recebam as devidas orientações e formações acerca de suas atividades laborais e desempenhadas em sala de aula.

3. CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

A pesquisa tem caráter descritivo, busca descrever características de uma estrutura organizacional por meio da investigação de rigor metodológico denominado Estudo de Caso. O estudo está centrado no Sistema dos presídios do Estado de Mato Grosso, tendo como objeto de estudo e pesquisa e ainda o aporte e assessoramento aos presídios por meio da Escola Estadual Nova Chance, uma instituição escolar mantida pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), que acolhe os profissionais que trabalham nos presídios, sendo eles professores e equipe pedagógica responsável pelo suporte pedagógico aos professores na modalidade EJA, por serem pessoas adultas e privadas de liberdade.

Neste sentido, as pesquisadoras optaram pelo método do “Estudo de Caso”, por considerar que este método oferece um olhar completo sobre o objeto, que é visto em sua totalidade e de forma contextualizada.

Para Yin (2005), o estudo de caso colabora para a construção do conhecimento de forma contributiva e solidária. É característica desse método de pesquisa, que o pesquisador faça uso sempre que desejar não apenas em discussões teóricas, mas, também aprofundar-se na realidade, observando o fenômeno de forma socialmente contextualizada. Segundo Yin (2005 p. 32-33):

[...] o estudo de caso, essa estratégia de pesquisa que abrange tudo, se aplica a diversas situações pesquisáveis e sofre preconceitos, define-se por ser: a) uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo, em seu contexto real, espaço-tempo, e cujos limites entre fenômeno e contexto não são claros; e b) uma investigação flexível que se baseia em várias fontes de evidências, o que permite uma visão global do objeto de estudo.

Conforme tabela abaixo, constatou-se que o atendimento da EJA para as Pessoas Privadas de Liberdade tem sido crescente.

Tabela 1 – Total de matrícula na EJA por ano

ANO	MATRÍCULA EJA
2011	1871
2012	2.055
2013	2.055
2014	2.314
2015	2.183
2016	2.196
2017	3.820
2018	3.438

Fonte: relatório Núcleo de Educação nas Prisões/SEJUDH/MT (2018)

O acompanhamento e a expansão da oferta da EJA no sistema Prisional de Mato Grosso, só possível devido ao fortalecimento da instituição escolar, a qual foi criada para atender especificamente o alunado que se encontram em privação de liberdade.

Vale destacar que atualmente há cerca de 150 professores atuantes, desde o 1º segmento do Ensino Fundamental até ao Ensino Médio. Além disso a escola atende 47 unidades prisionais, com público expressivo de homens e mulheres que estão em encarceramento. A Escola Estadual Nova Chance, possui um acompanhamento diferenciado das demais unidades escolares, pois ela realiza a formação dos professores, anualmente oferece-se um fórum nacional de Educação nas Prisões, neste encontro participam todos os professores do estado que atuam na EJA e também são convidados os pedagogos e servidores que atuam como responsáveis pedagógicos nas unidades prisionais, que pertence ao quadro da SEJUDH.

Além desta alternativa do encontro estadual, no Fórum, há também a utilização das Tecnologias como uma das principais ferramentas para dar subsídios na prática em sala de aula dentro das unidades prisionais. Durante a pesquisa verificou-se que devido à dimensão de atendimento e salas de aulas, distribuídas por todo Mato Grosso, uma das ferramentas mais utilizadas para a qualificação destes profissionais é Tecnologia, sendo que esta utiliza-se de um blog para transmitir informações e compartilhar sobre as ações a serem desenvolvidas pelos docentes.

Além disso, as redes sociais e e-mails são utilizados cotidianamente para manter o contato de acompanhamento e fomento das formações para o professor. Inclusive no blog da escola, situado no site <http://www.escolanovachance.com.br/> é

possível encontrar todas as informações pertinentes aos números de atendimentos, formações ministradas, eventos, feiras científicas, concursos de redação, Projeto Político Pedagógico da escola, dentre outras informações. Há que se destacar que os professores que exercem suas funções no sistema prisional, pela Escola, são remunerados pela Secretaria de Educação do Estado de MT, não havendo qualquer tipo de gratificação por atuar em um espaço com um alto índice de periculosidade e insalubridade.

No sistema prisional as salas de aulas, são em sua maioria adaptadas. Além disso, há a questão da vulnerabilidade e periculosidade, afinal dentro de uma local restrito, com condições mínimas de atuação o professor sofre potencialmente com estas questões elencadas. E insta citar que estes não recebem qualquer tipo de incentivo para a atuação em ambiente que apresenta vários riscos à saúde e até mesmo a própria vida. No entanto, há professores que atuam dentro dessas salas de aulas há mais de 10 anos, desde quando a escola surge, acompanhou assim todo o processo de expansão e fortalecimento da EJA dentro das unidades prisionais. Durante a pesquisa conseguimos identificar algumas narrativas importantes, tanto das Pessoas Privadas de Liberdade, quanto dos professores da Escola. Uma delas é recente, em um evento de Feira do Conhecimento, que realizou em unidade prisional de Cuiabá o Coordenador da escola afirma que os alunos envolvidos no projeto, *"(...) trocam conhecimento, pois expõem e explicam o trabalho para os colegas de outro segmento"*¹⁷⁶ Ainda no site da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos, é possível identificar que há resultados positivos quando o professor torna suas aulas atrativas, e principalmente quando se há uma formação continuada e um acompanhamento do trabalho desenvolvido em sala de aula, e isso fica nítido quando um recluso ao ser entrevistado afirma que: *"comecei a frequentar a escola dentro da unidade e foi onde eu tive a oportunidade de concluir meu ensino médio. Fiz o Enem e alcancei média para entrar na universidade"*.

¹⁷Extraído:<http://www.sejudh.mt.gov.br/-/10893368-reeducandos-do-crc-expoem-trabalhos-em-feira-do-conhecimento> ⁷Extraído:<http://www.sejudh.mt.gov.br/-/10893368-reeducandos-do-crc-expoem-trabalhos-em-feira-do-conhecimento> Penal, a pessoa que encontra-se em encarceramento tem o direito a diminuir a pena a cada 12 horas aulas, divididas 3 dias letivos, a 1 dia remido (retirado) da sua pena total.

A sensibilização para a frequência as aulas diariamente inicialmente parte da promoção da educação, e do benefício de remição de pena pelo Estudo, que conforme a Lei de Execução

Para tanto a validação desta remição depende de vários fatores, inclusive a do acompanhamento da frequência e do aproveitamento do alunado nas aulas, ministradas pelos professores. Esses professores que atuam neste espaço de confinamento em todos os sentidos são de fato verdadeiros heróis, pois resgatar vidas e proporcionar a elas um reencontro com a própria identidade ou rever aquela construída, é quebrar paradigmas e um refazer da práxis constante, ainda mais quando a formação continuada provoca a reflexão de que a Educação é uma ferramenta de transformação de pessoas, e que estas quando interessadas se rebelam a favor do bem, e se transformam em seres humanos melhores, e isso faz com que a sociedade mude e tome novos rumos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com jovens e adultos é um desafio que exige muita dedicação por parte do educador, trata-se de um universo em que o estudante não está habituado ao ambiente escolar, desta forma o professor tem como missão buscar meios de integrá-los tanto à vida educacional como inseri-lo na sociedade. Este trabalho tem como objetivo fazer um relato pessoal das minhas experiências vivenciadas no Programa de Educação para Jovens e Adultos (EJA).

A partir das experiências vivenciadas na EJA, buscamos mostrar a face desse programa de educação. Que o ensino nessa modalidade é um trabalho que exige muito do profissional, que exige muito esforço e dedicação por parte da equipe pedagógica, e dos educandos que fazem o programa acontecer. E durante a trajetória do professor da EJA são encontradas maneiras de conceber o currículo e compreendê-lo como composto pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, perpassa as relações sociais, procurando articular vivência e saberes dos educandos por conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir suas identidades.

Com o convívio dentro dessa modalidade e a participação em formações para atuar na EJA, percebi que a educação voltada para esse público deve ser pensada como

um processo educacional específico, que não esteja apenas fundamentado na idade das pessoas participantes, mas sim por características socioculturais que apontam a necessidade de uma proposta políticapedagógica diferenciada daquela voltada para o ensino fundamental regular.

Portanto, com a concretização desse trabalho, nota-se que a missão do educador é estar preparado teoricamente e ter uma prática pedagógica efetiva, para elaborar melhor às estratégias de intervenção junto às dificuldades apresentadas por seus alunos da EJA. Assim, torna-se possível a reflexão sobre sua responsabilidade em conceder uma prática individual, mas também coletiva, para assim buscar interferir e modificar a realidade desses sujeitos que passam a vida tentando se encaixar na sociedade. Frente a essas considerações, percebe-se que a tendência pedagógica da problematização é fundamental para a transformação social no processo de trabalho com alunos da EJA, uma vez que aprender é ousar em percorrer novos caminhos com a finalidade de promover a vida com dignidade, pois, ao escolher o caminho da escola, os jovens e adultos escolhem ter uma vida promissora para promover o seu desenvolvimento pessoal e melhorar sua autoestima, mesmo que seja dentro da vida cotidiana em meio a sua vivência social e familiar, como também profissional. O professor como um dos principais incentivadores desses jovens e adultos precisa também assumir uma postura mais atualizada, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir das necessidades apresentadas pelos seus alunos, pois

[...] o saber da prática é construído na ação, com finalidade de ser eficaz; ele é contextualizado, encarnado e finalizado, transformando-se em um saber adaptado à situação. Essa adaptação do saber é construída a partir da experiência vivida com a ajuda de percepções e interpretações dadas as situações anteriormente vividas (IZA, BENITES, NETO, 2014, P. 276).

Em síntese, pode-se afirmar que o trabalho da educação têm ganhado espaço, que apesar das oportunidades e garantias dadas aos PPL atendidos pela EJA, a força de vontade em querer prosseguir com um novo caminho, deve partir do próprio eu, neste sentido os professores que atuam no sistema prisional oportunizam a reintegração a sociedade de maneira qualitativa, o valorizando como ser protagonista da sua própria história, porém estes professores precisam ser valorizados financeiramente, porque a práxis em uma ambiente insalubre e com periculosidade, custa dele um desempenho maior nas suas ações pedagógicas, em que o seu desgaste físico e mental, dão resultados positivo, dos quais contribuem potencialmente para diminuição da reincidência criminal.

REFERÊNCIAS

AOKI, Virgínia. Educação de jovens e adultos: alfabetização. São Paulo: Moderna, 2013.
BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei nº. 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP, nº 05 de 13 de dezembro de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em 25/10/2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 25/10/2018

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96). Brasília, 20 de dezembro de 1996. Acesso em 22 out. 2018.

CHANLAT, J. F. O indivíduo na organização: dimensões esquecidas. São Paulo: Atlas, 1992.

CURY, C. R. J. *Caros colegas de trabalho, prezadas professoras, alunos e alunas da Educação de Jovens e de Adultos (EJA)!* Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/eja/pgm5.htm>. Acesso em 25/10/2018.

Credenciamento 371/2009 publicada em DOE de 27 de novembro de 2009. ESTRELA, M. T. (Org.) Viver e Construir a profissão docente. Lisboa: Porto, 1997.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir - história da violência nas prisões. Rio de Janeiro : Vozes, 1975.

FONSECA, Solange Gomes da. Uma viagem ao perfil e a identidade dos alunos e do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pedagogia Online. 2010. Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1234#.VjNH_NKrTMz. Acesso em 25/10/2018.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997/2013.

FREIRE, P. e SHOR, I. Medo e ousadia: cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Julio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs).

Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 241-287. Acesso em 25/10/2018

GARCIA, Maria Manuela Alves, HYPOLITO, Álvaro Moreira, VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. Educação e Pesquisa. São Paulo, V. 31, n. 01, p. 45-56, jan/abr 2005.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008.

IZA, Djane; BENITES, Larissa, Et.al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n° 2, p. 273-292, 2002

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1988.

ROGONI, Fátima Gusso. Muda o mundo Brasil: alfabetização de jovens e adultos; ilustrações Franciele Gusso Rigoni. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

LUDICIDADE X APRENDIZAGEM

Leila Carvalho Vieira de Medeiros¹⁸

RESUMO

O presente estudo tem como tema “a ludicidade na educação infantil”, tratando de questões relacionadas ao lúdico, o jogo, o brinquedo e as brincadeiras, tendo como objetivo observar a organização, o espaço, e o tempo do brincar na instituição. Sabendo que as brincadeiras tendem a estimular e contribuir para o desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e social da criança. Sendo assim, é importante ressaltar a realidade vivida nas instituições de educação infantil, focando nas brincadeiras realizadas durante as atividades docentes; cabendo ao mesmo elaborar propostas que envolvam uma educação que respeite a individualidade da infância, considerando como base para o trabalho educativo. Os jogos lúdicos devem ser observados na sua peculiaridade para a educação infantil, tornando-se uma questão a ser trabalhada por todos os profissionais que atuam na educação infantil. Dentre tantos aspectos positivos destacam-se: a ludicidade é um ponto que não se limita a repassar informações, mas em mostrar um caminho a ser seguido, para auxiliar o profissional a trabalhar com a criança para incentivar a autonomia de si mesmo e da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo. Lúdico. Brincadeira.

ABSTRACT

The present study has as its theme "playfulness in early childhood education", dealing with issues related to playfulness, games, toys and games, aiming to observe the organization, space and time of playing in the institution. Knowing that games tend to stimulate and contribute to the child's cognitive, physical, emotional and social development. Therefore, it is important to emphasize the reality experienced in early childhood education institutions, focusing on the games performed during teaching activities; it is incumbent upon the same to elaborate proposals that involve an education that respects the individuality of childhood, considering it as a basis for educational work. Playful games must be observed in their peculiarity for early childhood education, becoming an issue to be worked on by all professionals working in early childhood education. Among so many positive aspects, the following stand out: playfulness is a point that is not limited to passing on information, but to showing a path to be followed, to help professionals work with the child to encourage autonomy from themselves and from society.

KEYWORDS: Game. Ludic. Joke.

¹⁸**Graduação:** Pedagogia - UFMS (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul).
leilacarvalhovieira@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A brincadeira e o brinquedo tem sido um assunto bastante discutido em diferentes áreas, comprovando assim, a sua importância em brincar, os tornando essencial para aprendizagem, trazendo desde o desenvolvimento afetivo emocional, ao segundo plano que resulta em grandes consequências para a formação adequada da criança em processo de andamento.

O jogo e a brincadeira não são um simples passa tempo, mas contribui para o desenvolvimento das crianças, num processo de socialização e de descoberta. Com a brincadeira pode-se oferecer condições de superação para problemas e proporcionar a essas crianças um grande avanço no desenvolvimento pedagógico, somente com o lúdico. Espera-se que este estudo venha contribuir para um processo de aprendizagem e conhecimento infantil, pois é através das brincadeiras, que as crianças conseguem substituir objetos por algo real, brincando ela consegue ter uma organização nas suas relações sociais. Tem se observado uma preocupação bem maior com a Educação Infantil, identificando principalmente em que incluemo legislativo.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) informa que a Educação Infantil passa a ser oferecida em creches e pré-escolas, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança até um ano de idade. Inicialmente abordamos o conteúdo de lúdico, o significado do jogo e brincar, o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança, as práticas e a ludicidade como propostas pedagógicas com base em alguns autores principais: Kishimoto (1997), Vigotsky (1998), Piaget (1976), Angotte (2010).

Podemos apresentar um trabalho com a preocupação e o cuidado de discutir com um diálogo interdisciplinar em diferentes áreas do conhecimento, tendo em vista a Educação Infantil, acreditando na relevância da ludicidade, valorizando a brincadeira no dia a dia escolar.

Uma vez que as práticas lúdicas presentes nos centros de Educação Infantil trazem com grande êxito a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Neste projeto o jogo é um importante aliado do docente na construção, e esclarecimento da aprendizagem. No entanto oferecer o propósito de levar o professor da Educação Infantil a planejar atividades lúdicas, possibilita cada vez mais a tentativa de utilizar

como uma proposta diferenciada para acalmar as crianças; e ao mesmo tempo criar um elo de vinculação com a aprendizagem.

A ludicidade faz parte de uma estratégia metodológica que exige uma reflexão das práticas presentes, principalmente na Educação Infantil, pois promover a ludicidade significa promover um espaço para brincar e aprender.

Sendo que é no brincar que acontece o movimento espontâneo, e assim a organização de ideias acompanha o desenvolvimento e a definição do aprender. É importante contemplar que neste artigo vamos apresentar uma atividade na qual serão trabalhados conteúdos específicos para a Educação Infantil, tratando do brincar espontâneo, trazendo a observação como ponto principal.

2. IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O jogo e a brincadeira por si só já se caracterizam como aprendizado, portanto os procedimentos, as regras e os comportamentos esperados devem ser uma preocupação por parte do professor, destacando a necessidade de uma dupla compreensão, para mediar uma oportunidade prazerosa de interação entre as pessoas. No contexto social a criança é influenciada no seu desenvolvimento pelas pessoas que convivem, alguns adultos cantam, conversam e ensinam brincadeiras para as crianças, outros se limitam a achar que o mais importante para a criança é estar limpa, saciada desconsiderando a brincadeira como um processo de aprendizagem. Kishimoto (2005, p. 21) diz que:

[...] A brincadeira é a que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação: dessa forma brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com jogo.

Compreender a importância dos jogos e das brincadeiras torna-se essencial as ações lúdicas ainda presentes na Educação Infantil. É fato que as crianças estão cada vez mais cedo, entretanto, para as instituições de Educação Infantil. Por isso valorizar esse espaço que precisaser planejado e observado.

Devemos, portanto, somar-se a fatores sociais podendo inferir na organização das experiências lúdicas, o professor precisa levar em consideração a qualidade do ensino que privilegia apenas o fazer, o exercício e a ocupação, e muitas vezes levar em conta as interações.

Para Piaget (1986) o jogo de exercício predomina do nascimento até aproximadamente dois anos, nesta fase o objetivo central é a repetição de um ato motor. Esse comportamento se inicia no nascimento ainda no ato reflexo.

[...] No que diz respeito à sua adaptação, é interessante notar que o reflexo por muito bem montado que esteja como mecanismo fisiológico hereditário e por muito bem fixado que pareça em seu automatismo imutável, tem por isso necessitar menos de certo exercício para adaptar-se verdadeiramente e nem por isso é menos suscetível de acomodação gradual à realidade exterior.” (PIAGET, 1986 p. 39)

Aprender é entendido como um processo de humanização, não pode constituir o resultado de um processo cumulativo de informação, mas de um processo de relação, organização e interpretação da informação. A evolução da atividade lúdica está intimamente relacionada com todo o desenvolvimento da criança.

Colaborando com este pensamento Crepaldi (2010 apud ANGOTTI, 2010) afirma que planejar os jogos e as brincadeiras levando em consideração a realidade das crianças, portanto, planejado para o aluno real, muito favorecera o sucesso da brincadeira, e com certeza haverá muitos interessados em brincar.

Incluir o lúdico aos afazeres docentes do professor de Educação Infantil é também contribuir com a construção de uma sociedade brincante, que reconhece a ludicidade como um comportamento social da criança.

É fundamental considerar que desenvolvimento e aprendizagem não estão nos jogos em si, mas no que é desencadeado a partir das intervenções e dos desafios propostos aos alunos. Sendo o desafio compartilhar a responsabilidade do problema e sua superação com a própria criança; tendo o professor como mediador e as atividades lúdicas propostas por este.

Vygotsky (1998) diz que, ao brincar e criar uma situação imaginária, a criança assume diferentes papéis; ela pode tornar-se um adulto, outra criança, um animal, um

herói, pode mudar o seu comportamento. É do brinquedo que a criança consegue ir além do seu comportamento habitual, atuando num nível superior do qual ela realmente se encontra. Vygotsky salienta também a importância do lúdico como recurso de ensino e aprendizagem e o papel da escola, por meio da união da utilidade do lúdico na aprendizagem.

Existe um importante aspecto que favorece a aprendizagem que é o vínculo, ou seja, deve estar presente nas relações afetivas e na ludicidade propicia:

- ✓ Motivação maior
- ✓ Amplo interesse
- ✓ Compreensão satisfatória
- ✓ Interação com os colegas e/ou professores

O lúdico aproxima o aprendiz do objeto de conhecimento. Fusari e Ferraz (1992, p. 84) nos mostram o aspecto lúdico que nos confere uma aula de artes. Em seus dizeres:

[...] O brincar nas aulas de artes 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 (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 84).

Sendo o papel do lúdico em atividades que propiciam uma experiência de plenitude em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis. São ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, pois são povoadas: pela fantasia; pela imaginação; pelos sonhos. Em todas as concepções teóricas relacionadas ao desenvolvimento infantil, a brincadeira aparece como importante recurso na construção do conhecimento e desenvolvimento integral da criança. Fazendo com que a mesma crie a afetividade, a criatividade, o potencial cognitivo e libere a fantasia e a imaginação, que promovam a aprendizagem.

De acordo com o referencial teórico curricular “Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas nesse sentido, as instituições de Educação Infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e

acolhidas, e ao mesmo tempo seguras, possibilitando assim a ampliação do conhecimento acerca de si mesma, dos autores e do meio em que vivem.”

Proporcionar um espaço lúdico, valorizando o ato de brincar de forma espontânea, resgatar o espaço e o tempo de brincar; possibilitar o acesso a brinquedos; orientar sobre a adequação e utilização dos brinquedos; desenvolver hábitos de responsabilidade, resgatar brincadeiras, incentivando sua valorização como atividade geradora de desenvolvimento intelectual; emocional e social. Propiciar a construção de conhecimentos; estimular o desenvolvimento da concentração e atenção; oportunizar a expansão de habilidades e potencialidades; desenvolver a criatividade e a sensibilidade, incentivar a autonomia e o sentimento de autoestima.

Este profissional atua mediando as situações e ações lúdicas com a criança neste espaço lúdico. Naffs (2001 p. 173).

Atos que exigem coordenação de vários segmentos motores, ajuste e objetos específicos, como recortar, colar, encaixar pequenas peças, etc. sofisticam-se. Ao lado disso permanece a tendência lúdica sendo muito comum que as crianças, durante a realização de uma atividade, desviem a direção de seu gesto. A ludicidade é um tema bastante abrangente que se discute também na Educação Infantil, pelo fato de contribuir para o desenvolvimento infantil e possibilitar a integração social, oferecendo a oportunidade de a criança vivenciar situações do cotidiano, ampliando assim sua imaginação. Brincando as crianças são espontâneas, constroem sua identidade, ampliam sua linguagem oral, ficam alegres, aprendem de forma prazerosa, compreendem o contexto em que vivem, são estimuladas e sentem-se motivadas. Friedmann (1996, p. 12) ao se referir à brincadeira indica que:

[...] refere-se, basicamente, à ação do brincar, comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores.

Brincar é momento de crescimento, de fantasia, de aprendizagem, de possibilidade de ampliar conceitos, construir novos deveres e assumir papéis sociais. A imitação faz parte de brincar, como o menino que simula o trabalho do pai, a menina que brinca de casinha ou cuida da boneca. Uma atitude adequada é trabalhar com os

cantos temáticos, como o canto da casinha, da boneca, da garagem, das fantasias, oferecendo oportunidades de escolha para a criança, o professor está contribuindo com sua autonomia.

Educar ludicamente deve ser um ato consciente e planejado. Por isso se faz necessário que os educadores repensem os conteúdos e suas práticas pedagógicas, buscando substituir a rigidez, pela passividade pela vida, pelo entusiasmo de aprender, pelo modo de observar, refletir, compreender e construir o conhecimento.

O jogo proporciona as interações entre o sujeito e o objeto, possibilitando o desenvolvimento do raciocínio e a construção do próprio saber, permitindo à criança criar novas maneiras de adquirir conhecimento.

Por meio das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelecer relações lógicas, assim, segue se socializando muitos seres vivos brincam, como por exemplo, gatos e cachorros, mas somente os seres humanos organizam brincadeiras em forma de jogos. As habilidades sociais reforçadas pelo brinquedo são muitas: cooperação, comunicação eficiente, competição honesta, e redução de agressividade. As crianças progredem com os brinquedos.

Brincar é momento de crescimento, de fantasia, de aprendizagem, de possibilidade de ampliar conceitos, construir novos deveres e assumir papéis sociais. A imitação faz parte de brincar, como o menino que simula o trabalho do pai, a menina que brinca de casinha ou cuida da boneca. Uma atitude adequada é trabalhar com os cantos temáticos, como o canto da casinha, da boneca, da garagem, das fantasias, oferecendo oportunidades de escolha para a criança. E assim o professor contribuirá com a autonomia deste educando transformando este estudante em um indivíduo que capaz de ampliar seu desenvolvimento de uma forma simples e agradável a ela.

Educar ludicamente deve ser um ato consciente e planejado. Por isso se faz necessário que os educadores repensem os conteúdos e suas práticas pedagógicas, buscando substituir a rigidez, pela passividade pela vida, pelo entusiasmo de aprender, pelo modo de observar, refletir, compreender e construir o conhecimento.

O jogo proporciona as interações entre o sujeito e o objeto, possibilitando o desenvolvimento do raciocínio e a construção do próprio saber, permitindo à criança criar novos procedimentos.

Por meio das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelecer relações lógicas, assim, segue se socializando muitos seres vivos brincam, como por exemplo, gatos e cachorros, mas somente os seres humanos organizam brincadeiras em forma de jogos. As habilidades sociais reforçadas pelo brinquedo são muitas: cooperação, comunicação eficiente, competição honesta, e redução de agressividade. As crianças progridem com os brinquedos.

Vygotsky (1984) atribui relevantes papéis ao ato de brincar, na constituição do pensamento infantil. É brincando, jogando que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender as coisas e de entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos e tudo aquilo que estiver ao seu redor de uma forma mais simples de se compreender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do desenvolvimento deste artigo tivemos a oportunidade de perceber que as brincadeiras e os jogos muitas vezes trabalhados aleatoriamente ou de maneira livre acabam não surtindo o efeito que deveria em muitas crianças, daí a importância dos profissionais que trabalham com esses sujeitos, pois é através do seu intermédio que aparecem resultados e avanços significativos no desenvolvimento de cada indivíduo pois esses profissionais sabem como trabalhar cada jogo ou brincadeira e qual criança precisa individualmente pois cada criança tem uma necessidade que por sua vez pode ser diferente das outras e este profissional deve estar preparado para lidar com essa situação. Pois brincar é momento de crescimento, de fantasia, de aprendizagem, de possibilidade de ampliar conceitos, construir novos deveres e assumir papéis sociais.

Pois, no decorrer do trabalho tivemos a oportunidade de observar que o mundo da ludicidade pode trazer para a educação uma extensão de conteúdos riquíssima para a aprendizagem. Sendo importante destacar que o brincar nos espaços educativos precisa estar relacionado num quadro de reflexões para envolver os nossos educadores, que muitas vezes estão sem propostas para realizar atividades lúdicas para avaliar e reconhecer uma criança em sua fase de transformação. Buscando no lúdico proporcionar um desenvolvimento sadio e harmonioso, que acontece quando o educador proporciona à criança a uma atividade diferenciada, aumentando sua independência e estimulando sua sensibilidade. Pois é buscando novas maneiras de ensinar que conseguiremos uma educação de qualidade que atenda às necessidades das crianças. Assim podemos

compreender que por meio das atividades lúdicas, a criança desenvolve diversos conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, e saber que educar ludicamente deve ser um ato consciente e planejado. Por isso se faz necessário que os educadores repensem os conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula ou em ambientes externos, e suas práticas pedagógicas, buscando substituir a rigidez, muitas vezes inserida nas atividades pela passividade pela vida, pelo entusiasmo de aprender, pelo modo de observar, refletir, compreender e construir o conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso, 1937 *As inteligências múltiplas e seus estímulos* / Celso Antunes-Campinas, SP: Papyrus, 1998
- BRASIL. Referencial Curricular na Educação Infantil cap. 5 / V 3 –ludicidade na educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.
- FARIA, Suzuki Telles, Juliana, 2012.
- Ludicidade e Educação/ São Paulo; Pearson Education Brasil, 2012
- SUZUKY, Juliana Telles Faria –Ludicidade e Educação: pedagogia: São Paulo / Pearson Education do Brasil, 2012.
- VAGULA, Edilaine: V126e /Educação Inclusiva: Pedagogia: / 82 á 86, 2004.

SABERES DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.

Danielle Valéria Araujo Silva¹⁹
Mônica Cristina Bernardo Rondon Dorileo²⁰

Zirley Ferreira Duarte²¹
Inês Walker Ehrenbrienk²²

RESUMO

Este estudo visou conhecer como os professores que atuam em escola com projeto de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular tem construído seu conhecimento sobre o assunto no cotidiano escolar. A pesquisa realizada pode ser classificada como descritiva, de cunho exploratório e de natureza qualitativa, e fez uso da técnica de grupo focal. Foram entrevistados oito participantes que atuam em uma escola do município de Cuiabá, com alguma experiência em inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Os resultados apontaram para a compreensão do conceito da inclusão preconizado pela Lei, porém, entendem que não há o respaldo necessário para o alcance dos objetivos.

Palavras-chave: Educação. Educação Especial. Educação Inclusiva. Saberes da Escola.

ABSTRACT

This study aimed to understand how teachers who work in schools with a project to include students with disabilities in regular education have built their knowledge on the subject in everyday school life. The research carried out can be classified as descriptive, exploratory and qualitative in nature, and made use of the focus group technique. Eight participants who work at a school in the city of Cuiabá, with some experience in including students with disabilities in regular education, were interviewed. The results pointed to an understanding of the concept of inclusion advocated by the Law, however, they understand that there is not the necessary support to achieve the objectives

Keywords: Education. Special Education. Inclusive Education. School Knowledge.

¹⁹**Graduação:** Pedagogia das Séries Iniciais, UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso. **Pós-graduação:** Neuroeducação, FEICS Faculdades Integradas Cantares de Salomão. dani.valeria@hotmail.com

²⁰**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNIVAG, Centro Universitário de Várzea Grande. **Pós-graduação:** Educação Especial e Inclusão com ênfase em AEE, FIAVEC, Faculdades Integradas de Várzea Grande. mbrd1985@gmail.com

²¹**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia- UNIC- Universidade de Cuiabá. **Pós-graduação:** Docência no Ensino Superior- ICE- Instituto Cuiabano de Educação. zirleyduarte1978@gmail.com

²²**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNIRONRON _ Faculdades Integradas Cândido Rondon; **Pós-graduação:** Psicopedagogia _ ICE_ Instituto Cuiabano de Educação.

1. INTRODUÇÃO

O sistema educacional nos últimos anos viu a necessidade de integrar nas salas de aula regulares das escolas do Ensino Fundamental alunos com necessidades educacionais especiais; isso se deve em grande parte aos processos de globalização, que levam a uma maior abertura e, conseqüentemente, a mudanças em muitas áreas; um deles educação especial.

As pessoas com necessidades educativas especiais têm direito à educação e a que esta seja ministrada no ambiente menos restritivo possível, para que tenham os mesmos direitos que a população estudantil. Os alunos com necessidades educacionais especiais são responsabilidade conjunta de professores, equipe administrativa, família e é um desafio para o sistema educacional.

Ao se referir à questão da inclusão educacional, é necessário levar em consideração os princípios da normalização, integração, setorização e individualização do ensino, no atendimento educacional, de forma que tornem efetivo o direito a uma educação flexível e de qualidade.

Apesar de muito se ter falado sobre a questão da inclusão educacional nos últimos anos, ainda existem preocupações e reclamações por parte dos professores do ensino regular quanto à falta de informações, matérias acessíveis e orientações que esclareçam suas responsabilidades no processo de inclusão, bem como o apoio que deveria existir por parte do sistema regular de ensino, dos pais, da comunidade educacional e sociedade em geral.

É conveniente mencionar que a inclusão educacional vai além de tratados, convenções e leis internacionais. Embora seja verdade, legitimam os direitos das pessoas que têm algum tipo de deficiência; o que é realmente necessário é uma mudança de atitude em relação ao processo de inclusão educacional, a responsabilidade deve ser compartilhada, cada uma das entidades envolvidas deve assumir suas funções que correspondem e as executar de forma adequada. Cada pessoa assume aquilo para o que é competente e desenvolve com uma atitude positiva, de entrega e compromisso. O sucesso da inclusão educacional não depende de poucos ou daqueles que são formados, é uma tarefa compartilhada, que requer trabalho em equipe.

Por meio deste estudo, procura discorrer sobre como os professores atuam nas escolas no ensino regular e como tem construído seu conhecimento sobre o assunto no cotidiano escolar. Dessa forma, foram entrevistados oito participantes que atuam em uma escola do município de Cuiabá,

2. METODOLOGIA

A pesquisa realizada pode ser classificada como descritiva, de cunho exploratório e de natureza qualitativa. “A pesquisa descritiva tem por objetivo principal a descrição das características de determinada população” (GIL, 2002, p. 41). São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas na coleta de dados (GIL, 2002).

Dentre as características das pesquisas descritivas, salientamos aquelas que têm como objetivo maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito. Podemos dizer que essas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias (GIL, 2002). A pesquisa qualitativa considera os seguintes aspectos:

[...] Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados de abordagem (MINAYO, 2001, p. 37).

Os métodos qualitativos “[...]” contribuem para a compreensão de fenômenos complexos na sua totalidade, por isso é bastante usado nas pesquisas relacionadas à educação” (GODOY, 1995, p. 23).

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal em Cuiabá. EMEB Prof. Filogônio Corrêa, localizada no Bairro Campo Velho. A escola existe há quase trinta anos, possui 10 salas de aula e 01 sala de atendimento especializado para alunos portadores de deficiência. Atende nessa sala tanto alunos da escola quanto de outras. Apresenta turmas da Educação Infantil ao primeiro Ciclo até o terceiro ano, nos turnos matutino e vespertino. Os sujeitos da pesquisa que constituíram a amostra são 08 professores sendo: 01 coordenadora pedagógica; 01 professor de educação física; 01 professor de artes; 04 professoras de salas regulares; 01 professora da sala de atendimento multifuncional;

Quanto à coleta de dados utilizou-se a técnica de Grupo Focal que pode ser definido nos seguintes termos,

[...] Uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico (CRUZ NETO et al., 2002, p. 2).

Uma das características que merece ser destacada por esse meio de coleta de dados é o fato de “captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações” (GATTI, 2005, p. 9). Ressaltamos que, para o presente estudo, o diálogo com o grupo focal foi amparado por um roteiro de questões semiestruturado e, dependendo de determinadas respostas e da necessidade de complementação dos dados coletados, também foram utilizadas outras questões não previstas nesse roteiro.

O contato com as professoras será realizado pessoalmente pela pesquisadora, no ambiente de trabalho delas, que também é ambiente de trabalho da pesquisadora, após a autorização da direção da escola que foi obtida por meio de contato pessoal (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Anexo A).

Os objetivos da pesquisa serão previamente esclarecidos para as professoras participantes, explicando que sua atuação consistia na participação de um Grupo Focal; as mesmas dariam respostas a rodadas de perguntas semiestruturadas.

2. RESULTADO DAS ENTREVISTAS

Nos encontros com os professores foram levantados os seguintes questionamentos: sobre a concepção em relação à inclusão de alunos inseridos no ensino regular; sobre como você se sente no exercício da sua profissão com alunos inclusos; Sobre a importância da família no processo de inclusão; A opinião sobre as políticas de inclusão e as experiências de inclusão de seus alunos em escolas regulares; sobre a avaliação em relação à aprendizagem e ao comportamento da criança incluída no ensino regular; como verifica a satisfação dos alunos em relação à inclusão; as sugestões as educadoras da escola especial podem apontar para melhorar o processo de inclusão. As respostas dos professores foram:

a) Primeira entrevistada Professora Mônica, regente do primeiro ano

A professora ao ouvir a primeira pergunta sobre a sua concepção em relação a inclusão de alunos inseridos no ensino regular, suspirou, ficou pensativa e pediu para que repetisse a pergunta e respondeu: - Isso foi um avanço e que é importante porque faz com que a criança se sinta fazendo parte do meio.

A segunda pergunta sobre como se sente em sua profissão com alunos inclusos ela comentou: Essa é ótima. E respondeu: - Me sinto perdida porque temos pouca formação em relação com o que é necessário trabalhar com cada uma dessas crianças.

Quanto a participação da família no processo respondeu: - A família é importante porque ela tem que incentivar e passar segurança para a criança. Porque se não tiver o apoio da família dificulta o trabalho.... A família tem que acreditar no trabalho da escola.

Ao responder sobre as políticas da inclusão e sobre suas experiências respondeu: -Percebo que tem pouco (...não é apoio.... Me ajuda a achar a palavra!) Respaldo... O profissional se sente perdido.

A quinta pergunta sobre avaliação do conhecimento e comportamento da criança inclusa pediu para explicar a pergunta.... Respondeu: - Percebo avanço em relação ao aprendizado e ao comportamento no ritmo deles. Não como outros alunos. Relacionado também ao relacionamento e higiene pessoal.

Sobre a questão que refere a satisfação da criança em relação a inclusão respondeu: - Nossa eles no geral acolhem e não veem diferença...

A última questão pede uma sugestão, ela respondeu: - Seria importante formações mais profundas sobre o processo.

b) O segundo entrevistado foi o professor da disciplina de Artes Edson

A primeira questão foi sobre sua concepção em relação à inclusão de alunos inseridos no ensino regular o professor respondeu: - Eu acho ela válida, mas os professores precisam de apoio algum curso que auxiliem.

A segunda questão de como se sente no exercício da sua profissão com alunos inclusos, após momento em silêncio e reflexão responde: Preocupado no começo porque as deficiências são imprevisíveis mudar o trabalho, tem dia que nem dá para trabalhar

com eles. As vezes preocupa, mas quando dá certo fico feliz. Principalmente no fim do ano quando vejo o resultado...

Sobre a importância da família no processo de inclusão respondeu: é fundamental ajuda muito. Primeiro só de aceitar a deficiência da criança e auxiliar ter a interação com o professor. Muitas vezes os pais estão perdidos. Sem suporte profissional. Quando a profissional da sala do suporte ele tem esse norte.

Ao opinar sobre as políticas de inclusão e as experiências de inclusão de seus alunos em escolas regulares, respondeu: - Direito do aluno...Com suporte e preparação dá para fazer. Principalmente quando tem CAD. Mas, a política de obrigatoriedade sem o suporte da secretaria com a preparação e logística da escola para auxiliar no processo de ensino. Pois o aluno tem que aprender não é só cuidar dele aqui para não ficar na escola. As formações não são direcionadas para o professor da sala regular muito menos pra áreas afins só pra CADS e profissional da sala Multi.

Avaliou a aprendizagem e ao comportamento da criança incluída no ensino regular respondendo: -Elas aprendem bastante evoluem muito, mas não é o suficiente...Os professores tentam incluir, mas não da sempre tem sala aqui que tem dois alunos com laudo e um com suspeita... O desgaste fica só para o profissional.

Sobre como verifica a satisfação dos alunos em relação à inclusão respondeu: Aceitam bem. Até porque é feito um trabalho com eles. E eles são tratados de igual para a igual. Os alunos ajudam muito deles cuidam muito deles. Sugestões para as educadoras da escola para melhorar o processo de inclusão: -Formações e cursos direcionados aos professores titulares e não só para os da sala Multi e CADS.

c) A terceira entrevistada foi a professora Débora da sala de Recursos Multifuncional.

A primeira questão foi sobre sua concepção em relação à inclusão de alunos inseridos no ensino regular o professor respondeu: - Vou ter que resumir. Eu acredito que é válido pois possibilita oportunidades e através dela a criança tem mais estímulos para seguir no desenvolvimento escolar e social. É nítido que a criança que tem estímulos desenvolve melhor em todos aspectos.

A segunda questão de como se sente no exercício da sua profissão com alunos inclusos respondeu: - Eu me sinto desafiada a superar cada dia mais. Principalmente diante das dificuldades que são apresentadas que vão surgindo. Tenho que estudar, pesquisar, fazer cursos diante do novo que surge na realidade escolar.

Sobre a importância da família no processo de inclusão respondeu: a dificuldade é quando a família não atende. Relatou o caso: Quando foi o caso de uma aluna cega e a aluna não controlava nem o esfíncter e os pais saiam chorando ela nunca recebeu estímulos em casa foi-se preciso fazer um trabalho desde o básico. Os pais achavam que ela tinha um trabalho mental, mas daí verificou-se através de visita domiciliar que faltava estímulos. Traçou-se um trabalho de conscientização desde estímulos básicos de higiene, para se alimentar e até identificação de pessoas pelo tom de voz. Aprendeu a tatear bem. Socializar-se com outras crianças. Porém, como ela precisava de maiores estímulos para alfabetização do método braile o qual não domino muito bem ela foi estudar no ceada e em outra escola regular após o terceiro ano. (Levantou-se e foi ao armário procurar o portfólio da aluna, na pasta de 2013. Mostrou com entusiasmo e calma o portfólio detalhando os gradativos avanços.) Concluiu.

A família tem papel fundamental pois ela quem dá suporte para avançar para ser feito o trabalho de inclusão requer parceria. Sozinha não tem como ser feito. Ao opinar sobre as políticas de inclusão e as experiências de inclusão de seus alunos em escolas regulares, respondeu: - As políticas são ótimas pois, atendem as necessidades das crianças porém, em pratica não são aplicadas 100%, existem barreiras a serem vencidas na prática.

Avaliou a aprendizagem e ao comportamento da criança inclusa no ensino regular respondendo: - Quando chega no final do ano dá para perceber um avanço significativo principalmente quando o trabalho é feito em parceria escola x família profissionais especializados. Pois possibilita atendimento em todos os aspectos. Isso só vem a reforçar que é possível a inclusão desses alunos desde que seja feita de forma correta e assistida.

Sobre como verifica a satisfação dos alunos em relação à inclusão respondeu: - Eles ficam satisfeitos em estar numa sala regular se sentem amados, acolhidos, são focam na deficiência pois na concepção escolar são muito acolhidos e não são tratados com indiferenças.

Sugestões para as educadoras da escola para melhorar o processo de inclusão: - Capacitação dos professores e demais profissionais da escola. Mas o professor da sala Multi fica nadando contra a mare pois como já temos formações específicas percebemos despreparo dos profissionais da educação pela falta de formação específica. Instrução aos professores e familiares para estimular de forma correta.

d) A quarta entrevistada foi a professora Elsa, regente da sala de Apoio.

A primeira questão foi sobre sua concepção em relação à inclusão de alunos inseridos no ensino regular o professor respondeu: - Eu acho ela muito deficiente, porque se os professores em sala não são capacitados para lidar com esses alunos e somente duas vezes na semana recebem atendimento por professor capacitado então a inclusão é somente de faixada.

A segunda questão de como se sente no exercício da sua profissão com alunos inclusos respondeu: - Despreparada completamente pois a secretaria não dá respaldo. Sobre a importância da família no processo de inclusão respondeu: - Ela é fundamental não há inclusão sem parceria da família. Ao opinar sobre as políticas de inclusão e as experiências de inclusão de seus alunos em escolas regulares, respondeu: - São deficitárias pois não atendem à demanda e não condizem com a realidade.

Avaliou a aprendizagem e ao comportamento da criança incluída no ensino regular respondendo: -Percebo que há avanço maior na socialização pois no conhecimento vejo pouco avanço em relação aos outros alunos regulares. Sobre como verifica a satisfação dos alunos em relação à inclusão respondeu: -Boa, pois o campo da inclusão é bem acolhido pelos professores e colegas.

Sugestões para as educadoras da escola para melhorar o processo de inclusão: (Ficou tensa ...) O que mais deixa a desejar são as formações os professores da sala de referência devem passar pela mesma formação dos professores da sala de apoio. E deveriam ter uma professora de assistência ao invés de uma CAD sem formação.

e) A quinta entrevistada foi a professora Ivonete

A primeira questão foi sobre sua concepção em relação à inclusão de alunos inseridos no ensino regular o professor respondeu: - Eu vejo muitas dificuldades pois os professores têm que estar bem preparados e isso não está acontecendo. Os professores

se deparam com a realidade.

A segunda questão de como se sente no exercício da sua profissão com alunos inclusos respondeu: - Eu me sinto (Reflexiva.) Frustrada um pouco porque nem sempre estou preparada para encontrar um meio para trabalhar com essas crianças. E enquanto isso fazer diferentes planejamentos.

Sobre a importância da família no processo de inclusão respondeu: A família ajuda muito ela tem que entender e não fazer certas cobranças até porque tem família que não aceita e para ela ajudar tem que ajudar primeiro. Tem que ir atrás dos atendimentos.

Ao opinar sobre as políticas de inclusão e as experiências de inclusão de seus alunos em escolas regulares, respondeu: -É importante porem para isso tem que preparar mais a escola em todos os aspectos até mesmo no espaço físico. Qualificação de todos os profissionais.

Avaliou à aprendizagem e ao comportamento da criança inclusa no ensino regular respondendo: -Há um desenvolvimento eles mudaram muito e para isso foi feito um trabalho da escola toda desde as CADS, professora de sala, atendimento Multi e todos profissionais.

Sobre como verifica a satisfação dos alunos em relação à inclusão respondeu: Eu creio que as crianças são felizes pois percebo que eles fazem tudo que uma criança normal faz. (Silencio). Particularmente nunca fui em uma escola especializada, mas aqui vejo a alegria das crianças.

Sugestões para as educadoras da escola para melhorar o processo de inclusão: - Qualificação para todos os profissionais da escola sem exceção e fazer as devidas adaptações do espaço físico.

d) O sexto entrevistado foi o professor de Ed física Junior

A princípio o professor não queria responder, disse que por não ser pedagogo e não ter pós na área de educação especial não conseguiria falar. Expliquei que era somente por sua vivência com esses alunos.

A primeira questão foi sobre sua concepção em relação à inclusão de alunos inseridos no ensino regular o professor respondeu: - Eu acho que os pais não sabem o que realmente querem com a inclusão. Essa inclusão é necessária para o aluno e faz com que os alunos que não são tenham essa vivência e valorizem a vida e sejam mais humanos. As crianças normais interagem ajudam cuidar. Em algumas atividades físicas eles têm algumas dificuldades. Também como vão interagir numa escola especial? Tem que aprenderem com as outras crianças.

A segunda questão de como se sente no exercício da sua profissão com alunos inclusos respondeu: - Pouco preparado, mas não despreparado, porque procuramos estudar e buscar aprender sobre cada caso específico. Sobre a importância da família no processo de inclusão respondeu: Fundamental importância porque o apoio familiar e a base de tudo pois dá o acompanhamento em todas as atividades com a criança.

Ao opinar sobre as políticas de inclusão e as experiências de inclusão de seus alunos em escolas regulares, respondeu: - A lei ela ampara tanto o funcionário como os pais e alunos buscando assegurar o acesso dessa criança na escola.

Avaliou a aprendizagem e ao comportamento da criança incluída no ensino regular respondendo: - Há melhoras nos aspectos de coordenação motora e noção de espaço e na socialização. Melhora nas atitudes e comportamento.

Sobre como verifica a satisfação dos alunos em relação à inclusão respondeu: Percebo que eles gostam pois quando chega no final do ciclo e eles tem que mudar de escola não querem sair e ir para outra escola. Sugestões para as educadoras da escola para melhorar o processo de inclusão: Manter o trabalho que está sendo desenvolvido e assegurar o atendimento a todos com necessidades especiais na sala Multi pois há avanços nesses alunos participantes.

e) A sétima entrevistada foi a professora Aline da turma dos alunos de quatro anos da Educação Infantil

A primeira questão foi sobre sua concepção em relação à inclusão de alunos inseridos no ensino regular o professor respondeu: - Eu fiz meus pós em inclusão é válido. (Pausa...) mas a realidade é outra, principalmente no cumprimento integral da lei em relação ao número de alunos. E auxílio em sala.

A segunda questão de como se sente no exercício da sua profissão com alunos inclusos respondeu: - Eu me sinto cansada (olhar triste) pois exige sua atenção principalmente nessa sala com três. Eu estou até com calos nas cordas vocais e alunos sem limites! (Vê lá como você vai colocar isso...)

Sobre a importância da família no processo de inclusão respondeu: Toda, principalmente no caso do aluno que toma medicação pois no dia que não toma fica difícil atendê-lo. E a parceria com a escola nas atividades pedagógicas e processo escolar se a família não fizer o papel de fazer os encaminhamentos eles não conseguem acompanhar a turma nem facilita a socialização.

Ao opinar sobre as políticas de inclusão e as experiências de inclusão de seus alunos em escolas regulares, respondeu: - Depende muito do caso pois em caso de alunos com comportamento muito comprometido e dependendo da deficiência fica mais difícil. Mas tem caso de crianças que cognitivamente falando se desenvolve melhor que os sem deficiência.

Avaliou à aprendizagem e ao comportamento da criança inclusa no ensino regular respondendo: - Eles conseguem avançar no conhecimento e no comportamento. Principalmente no cumprimento das regras.

Sobre como verifica a satisfação dos alunos em relação à inclusão respondeu: A professora da Ed infantil percebe que as crianças por serem agressivos afastam um pouco os colegas, isso também devido a agitação. Há uma certa rejeição no que se refere aos cuidados com a higiene pessoal da aluna com deficiência intelectual sem laudo. Sugestões para as educadoras da escola para melhorar o processo de inclusão: Diminuir o número de alunos, formação específica ao caso específico de inclusão que tem em sala e acompanhamento da secretaria as salas de recurso e no diagnóstico dos alunos sem laudo.

d) A oitava entrevistada foi a Coordenadora Pedagógica Marcina

A primeira questão foi sobre sua concepção em relação à inclusão de alunos inseridos no ensino regular o professor respondeu: - Eu acho necessário essa inclusão. Porém os professores não são preparados para a inclusão. Só depois que recebe o aluno que o professor tem o contato com essa realidade. Os professores até aceitam, mas tem dificuldade de atender esse aluno. A formação deve ser específica para cada deficiência a ser atendida em sua sala referência.

A segunda questão de como se sente no exercício da sua profissão com alunos inclusos respondeu: - Às vezes eu me sinto impotente por falta de capacitação para atender melhor. 'pois as vezes eu o consigo orientar as professoras e peço auxilio a professora da sala multi

Sobre a importância da família no processo de inclusão respondeu: Fundamental porque qualquer relação de qualquer criança imagine do especial. Ao opinar sobre as políticas de inclusão e as experiências de inclusão de seus alunos em escolas regulares, respondeu: - Acho que há falhas, pois, o agente desse processo agente, aluno e família, se não houver formação capacitação para todos e a lei não prevê isso. A inclusão total.

Avaliou à aprendizagem e ao comportamento da criança inclusa no ensino regular respondendo: - Eu acho que os nossos alunos têm aprendido bastante por conta de que os professores mesmo sem formação têm procurado ajudar, inclusive a professora da sala de recurso.

Sobre como verifica a satisfação dos alunos em relação à inclusão respondeu: As crianças se sentem bem acolhidas, algumas querem vir até final de semana na escola, são muito bem recebidos e envolvidos. E os que saem sentem falta da escola. Sugestões para as educadoras da escola para melhorar o processo de inclusão: Que realmente haja comprometimento no momento do planejamento das ações voltadas para cada um dos alunos com necessidades especiais.

No plano de análise, os resultados da pesquisa foram organizados em dois grandes eixos, de acordo com a classe temática identificada, e são apresentados como seguir: A educação Inclusiva e a escola e os saberes construídos.

3. Os Saberes Construídos

A partir das respostas dos professores pode-se verificar que há compreensão do que seja inclusão por diversos professores. Segundo relato dos mesmos havia inicialmente dificuldade em pensar “uma escola para todos”, havendo posteriormente superação e aquisição de sentido mais amplo: “por alvo todos os alunos e, em particular, os que se encontram mais vulneráveis à exclusão” (RODRIGUES, 2008b, p. 35). “Deixar de ser uma escola de alguns e para alguns, e passar a ser uma escola de todos e para todos” (PIRES, 2006, p. 84).

Outro aspecto verificado foi o entendimento que incluir é uma tarefa coletiva, sendo importante o envolvimento de todos na escola, professores, a organização e os recursos que a ajudarão com mais eficiência “encontrar as soluções que respondam às necessidades do aluno” (RODRIGUES, 2008, p. 36).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho visou conhecer os saberes construídos por professores que trabalham em uma escola inclusiva em Cuiabá na experiência de conviver com alunos com deficiências. Se tinham clareza do que preconiza a Lei que prevê a inclusão de todos, os projetos da escola que problemas decorrem dessa direção.

De acordo com os sujeitos da pesquisa a escola encontra-se profundamente questionada e solicitada diante desse desafio, e tem grandes expectativas quanto ao trabalho dos profissionais que nela atuam. Inclusive reconhecem a necessidade de qualificação para um melhor desempenho com os alunos inclusos.

A busca de uma sociedade mais justa e humanizada, em que todos possam partilhar dos mesmos direitos, passa pelo atendimento de ensino com qualidade para todos, havendo ainda o reconhecimento de que muitos necessitam de atendimento diferenciado em virtude de suas características pessoais, surgindo aí uma grande necessidade de qualificação dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. **Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação.** In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS. 13., ABEP, 2002, Ouro Preto. Disponível em: <www.dppg.cefetmg.br/mtp/tecnicadegruposFocaisdoc>. Acesso em: 07 de novembro de 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 9. ed. Petrópolis, 1998.

PIRES, Luciana. The inevitability of. Communication: questions raised by the work with preverbal autistic and mentally delayed patients. *British Journal of Psychotherapy*, Londres, v. 16, p. 477- 488, 2006.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. *Inclusão – Revista de Educação Especial*, v. 4, n. 1, p. 33-40, 2008.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Giomara Camargo dos Santos²³

Viviane da Silva Mendes²⁴

Leila Carvalho Vieira Medeiros²⁵

Lisiane da Silva Mendes²⁶

RESUMO

Este trabalho tem como meta principal resgatar o lúdico como processo educativo, demonstrando que ao trabalhar com o lúdico não está abandonando a seriedade das atividades ali propostas, pois é por meio das brincadeiras que as crianças se reconhecem e reconhecem o mundo. O papel do lúdico no processo de aprendizagem é reconhecido como sendo um importante instrumento pedagógico importante no desenvolvimento da criança, e como facilitador na assimilação dos conhecimentos. A importância das atividades lúdicas na Educação Infantil, visto que os jogos e as brincadeiras são, conforme os estudiosos, experiências afetivas que se correlacionam ao ambiente e devem ser trabalhadas com as crianças em fase escolar. Embasada nas referências teórica, percebemos que a existência de jogos e brincadeiras infantis que, quando bem trabalhados, certamente ajudarão no desenvolvimento da criança no processo escolar. Outro fato importante é o Lúdico na Literatura infantil, o uso da hora do conto é fundamental para transformar as crianças em adultos críticos e com coragem e capacidade de enfrentar a sociedade.

Palavras-chave: Aprendizagem. Brincar. Educação infantil.

ABSTRACT

The main goal of this work is to preserve or playful as an educational process, showing that when working as a playful person is not abandoning serious activities with any purpose, it is by means of jumping that the children recognize themselves and the world. The playful role not the learning process is recognized as being an important pedagogical instrument, important not developing the child, and as a facilitator in the assimilation of two knowledge. To the importance of playful activities in Infant Education, given that the games are played, according to the scholars, affective experiences that are correlated to the environment and must be worked with as children in the school phase. Based on theoretical references, we perceive that the existence of games and infantile toys that, when they are working, will certainly help not develop the child or school process. Another important factor and playful in children's literature, or use of the hour count is fundamental to transform children into critical adults and with courage and ability to confront society.

²³**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – UNEMAT- Universidade do Estado do Mato Grosso. Graduação em História – Faculdades Integradas de Ariquemes; **Pós-graduação** Educação Inclusiva e Libras – Faculdade Phênix de Ciências Humanas e Sociais do Brasil; Psicopedagogia Institucional e Clínica – Faculdade Afirmativo.

²⁴**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – UNOPAR -Universidade União Norte do Paraná; **Pós-graduação: Ensino Lúdico - Faculdade São Braz.**

²⁵**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. **Pós-graduação:** Educação Inclusiva: Portadores de Necessidades Educativas Especiais- FAMA - Faculdade da Amazonia.

²⁶**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia -UNEMAT - Universidade Norte do Paraná; **Pós-graduação** Educação Infantil e Alfabetização – Claretiano Centro Universitário Ceular.

Palavras-chave: Aprendizagem. Jump. Children's education.

1. INTRODUÇÃO

Entendemos que a criança é um ser lúdico na sua essência, isso faz com que o compromisso com o brincar ultrapasse qualquer perspectiva do adulto com relação a ela. A natureza da criança requer um ambiente, rico em estímulos e possibilidades de explorar, descobrir, recriar.

A brincadeira é uma linguagem natural e é importante que esteja na escola desde a educação infantil para que o aluno possa se colocar e se expressar através de atividades lúdicas. Considerando-se como lúdicas as brincadeiras, os jogos, a música, a arte, e a expressão corporal, ou seja, atividades que mantenham a espontaneidade das crianças, destacando ainda que brincando, a criança vai construindo os pilares da compreensão e utilização de sistemas simbólicos como a escrita, a capacidade e habilidades em perceber, criar, montar e desenvolver laços de afeto e confiança no outro.

A criança precisa brincar relacionar-se e interagir ludicamente com as pessoas, com o ambiente, alcançando assim estágios mais complexos de desenvolvimento de suas potencialidades. Isso contribuirá para a construção de sua inteligência e, desta forma, a criança estará garantindo o seu lugar no mundo como pessoa.

Na infância, ao brincar, os termos brinquedos e brincadeiras sinalizam a criança. Sabendo da importância da necessidade de brincar, que a criança tem desde os primeiros meses de vida convém que os profissionais da educação busquem metodologias tendo o brincar como recursos pedagógicos oferecendo-as o direito não só de acesso à Educação infantil, mais experimentando o prazer de aprender a fazer por meio de brincadeiras. As atividades lúdicas são ferramentas fundamentais, através das quais a criança se prepare para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, se integrando, se adaptando as condições que o mundo lhe oferece, assimilando e recriando a realidade.

A razão pela qual me interessou trabalhar esse tema foi à necessidade que senti em enriquecer meus conhecimentos sobre o tema abordado, pois como educadora acredito ser fundamental pesquisar, se desafiar e buscar novas teorias que possam possibilitar o rendimento e a aprendizagem das crianças no espaço escolar.

Este trabalho tem como objetivos apresentar um estudo lúdico, sobre jogos e brincadeiras, a fim de mostrar a importância destes no desenvolvimento integral das crianças, estimulando os professores da educação infantil a utilizarem o lúdico no desenvolvimento e aprendizagens dos alunos e também na prática pedagógica como complemento do ensino aprendizagem no processo de alfabetização.

Esta pesquisa bibliográfica aborda as principais teorias e formulações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, resgatando o espaço da brincadeira pela vida do brincar.

Enfatiza-se o ato de brincar e atividades lúdicas como fio condutor na trajetória do desenvolvimento infantil.

Enfocando os movimentos e os jogos e suas contribuições para o desenvolvimento das crianças. E abordado a importância do uso do lúdico no processo de alfabetização.

Para realizar este trabalho de cunho teórico, acerca da construção de conhecimentos, como princípios educativos resolveram lançar mão de uma pesquisa bibliográfica, utilizando uma abordagem qualitativa e descritiva, pois este tem como objetivo identificar a importância do lúdico na Educação Infantil.

Primeiro procurou-se pelos autores mais relevantes e títulos que trouxessem maior contribuição para o assunto. Após o levantamento procedeu-se a leitura das obras e em seguida fez-se a escrita da revisão bibliográfica.

2. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

A proposta do lúdico é promover uma alfabetização significativa na prática educacional através das características do conhecimento do mundo, o lúdico promove o rendimento escolar além do conhecimento, a fala, o pensamento e sentimento.

O lúdico é o caminho mais simplificado para que a criança entre para o mundo adulto, pois a criança que tem uma infância bem estruturada e com certa liberdade, terá mais possibilidades de ser um adulto criativo e mais seguro de si.

O lúdico não está apenas presente no ato de brincar, mais também no ato de ler, no apropriar-se da leitura com forma material de descobrimento e compreensão do mundo.

O processo de alfabetização através do lúdico acontece todas as vezes que o educador se utiliza de jogos, brinquedos e brincadeiras, não são aqueles de cunho pedagógicos ou educativos, mais todo e qualquer artifício para “troca” com crianças, adolescentes e adultos e “facilitar” a construção do conhecimento.

A alfabetização com base nas atividades lúdicas será bem mais prazerosa tanto para o professor quanto para o aluno. [...] a criança transforma o real em função de seus desejos para satisfação do seu eu. Ela busca compreender a realidade através da ficção, uma vez que, brincando, revive todos os conflitos e os prazeres.

As atividades de expressão lúdica criativas atraem a atenção das crianças e podem se constituírem em um mecanismo de potenciação de aprendizagem, atividades lúdicas promovem o desenvolvimento motor e psicomotor das crianças em suas atividades, principalmente em escolas onde não existe m espaço lúdico, como por exemplo, uma brinquedoteca. Na verdade, a atividade lúdica é uma forma de o indivíduo relacionar - se com a coletividade e consigo mesmo. (AMARILHA, 1997).

Para a autora a ludicidade depende diretamente da compreensão do texto ambos podem ser ensinados. As figuras do livro como brinquedos, contribuem na formação de um futuro leitor, afirma que:

[...] Objeto, sons, cores, figuras, pessoas, tudo pode virar brinquedo através de um processo de interação em que funcionam como alimento que nutrem a atividade lúdica, enriquecendo. (AMARILHA, 1997).

A educação traz muitos desafios aos que nela trabalham e se dedicam a sua causa. Muito já se pesquisou, escreveu e discutiu sobre a educação, mas o tema é sempre atual e indispensável, pois seu foco principal é o ser humano. Então, pensar em educação é pensar no ser humano, em sua totalidade, em seu corpo, em seu meio ambiente, nas suas preferências, nos seus gostos, nos seus prazeres, enfim, em suas relações evidenciadas.

Alunos querendo mais aprendizagem, não tendo vontade de sair da aula após seu término; alunos querendo voltar à escola porque lá é um lugar bom para passar o dia. Esta é uma realidade desejada por muitos educadores. O que os educadores estão fazendo para proporcionar este prazer de aprender nos alunos. A escola proporciona um ambiente para concretizar esta ideia? De acordo com Resende (1999, p. 42- 43), não queremos uma escola cuja aprendizagem esteja centrada nos homens de “talentos”, nem nos gênios, já rotulados. O mundo está cheio de talentos fracassados e de gênios incompreendidos,

abandonados à própria sorte. Precisamos de uma escola que forme homens, que possam usar seu conhecimento para o enriquecimento pessoal, atendendo os anseios de uma sociedade em busca de igualdade de oportunidade para todos.

A maioria das escolas de hoje está preparando seus alunos para um mundo que já não existe. Ações como dar aulas deverão ser substituídas por orientar a aprendizagem do aluno na construção do seu próprio conhecer, como preconiza o construtivismo, o sociointeracionismo, porque, afinal, ou aluno e professor estão mobilizados e engajados no processo, ou não há ensino possível. O homem informa-se. Ninguém ensina a quem não quer aprender, pois Ausebel, citado por Barreto (1998), alerta para o fato de que a verdadeira aprendizagem é sempre significativa.

Na realidade, no contexto atual, já não há mais espaço para o professor informador e para o aluno ouvinte. A muito chegou o tempo da convivência com a autoaprendizagem, expressão autêntica da construção do conhecimento que força o professor a tornar-se um agilizador do processo ensino-aprendizagem, e o aluno, um verdadeiro pesquisador.

Se entendermos o conhecimento como uma representação mental, devemos saber que ensinar é um convite à exploração, à descoberta, e não uma pobre transmissão de informações e técnicas desprovidas de significado. Aprender a pensar sobre diferentes assuntos é muito mais importante do que memorizar fatos e dados a respeito dos assuntos.

A própria criança nos aponta o caminho no momento em que não utiliza nem precisa utilizar as energias vãs despendidas pela escola, sacrificadas e coroadas pelo descrédito, porque desprepara seus alunos. O homem é um ser em constante mudança; logo, não é uma realidade acabada. Por esse motivo, a educação não pode arvorar-se do direito de reproduzir modelos e, muito menos, de colocar freios às possibilidades criativas do ser humano originais por natureza. Sneyders (1996) comenta que a pedagogia, ao invés de manter-se como sinônimo de teoria de como ensinar e de como aprender, deveria transformar a educação em desafio, em que a missão do mestre é propor situações que estimulem a atividade de equilíbrio do aluno, construtor do seu próprio conhecimento.

A escola deve compreender que, por um determinado tempo da história pedagógica, foi um dos instrumentos da imobilização da vida, e que esse tempo já

terminou. A evolução do próprio conceito de aprendizagem sugere que educar passe a ser facilitar a criatividade, no sentido de repor o ser humano em sua evolução histórica e abandonando de vez a ideia de que aprender significa a mesma coisa que acumular conhecimentos sobre fatos, dados e informações isoladas numa autêntica sobrecarga da memória. De acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998, p. 23), educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

A ideia de estudo com prazer provém da época de Platão e Aristóteles e foi se adaptando às várias concepções de criança e aos interesses e necessidades da sociedade vigente. Desta forma, a brincadeira exerceu papel e funções específicas de acordo com cada momento histórico. Teve funções e papéis irrelevantes, esteve vinculada à educação de forma descontextualizada com o objetivo de facilitar a transmissão de conhecimentos, ajudou na educação dos filhos, principalmente das mães operárias e, atualmente, tem um papel relevante, pois é um dos maiores espaços que a criança tem para formar seus conceitos, seus conhecimentos, conhecer o mundo e integrar-se a ele.

Entende-se que educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente. Educar é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo. É seduzir os seres humanos para o prazer de conhecer. É resgatar o verdadeiro sentido da palavra “escola”, local de alegria, prazer intelectual, satisfação e desenvolvimento.

Para atingir esse fim, é preciso que os educadores repensem o conteúdo e a sua prática pedagógica, substituindo a rigidez e a passividade pela vida, pela alegria, pelo entusiasmo de aprender, pela maneira de ver, pensar, compreender e reconstruir o conhecimento. Almeida (1995, p. 41) ressalta:

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio. A escola necessita repensar quem ela está educando, considerando a vivência, o repertório e a

individualidade do mesmo, pois se não considerar, dificilmente estará contribuindo para mudança e produtividade de seus alunos. A negação do lúdico pode ser entendida como uma perspectiva geral e, desse ponto de vista, está diretamente relacionada com a negação que a escola faz da criança, com o seu desrespeito, ou ainda, o desrespeito à sua cultura.

2.1. A função didática dos jogos

“Ser criança é ter o direito á educação, ao brincar, aos amigos, ao conhecimento, mas principalmente á liberdade de escolha (KISHIMOTO, 2000, p 3)

A criança descobre o prazer de brincar com suas mãos, com seus pés, depois com todos os seus outros segmentos. É a aprendizagem progressiva de “domínio do corpo” através do jogo corporal, onde o movimento acompanha as diferentes organizações funcionais, ou seja, um denominador comum a todas as formas de inteligência.

A criança vive em intenso processo de desenvolvimento, pois nela se expressa à própria natureza e a cada instante, surge uma nova função. Ao entrar em ação, essas funções impelem a criança a buscar o tipo de atividade que lhe permita manifestar-se de forma mais completa.

A primeira atividade é brincar e através desse brincar, que ela desperta para o mundo, levado a descobrir novas formas de aprendizagem, numa dialética permanente entre o eu e o mundo.

O movimento para a criança é sua realidade imediata espontânea pela forma como experimenta as coisas, e lhes dá vida própria. O domínio do corpo e a conquista sensorial e intelectual do espaço situam-se a partir do momento em que são oportunizadas iniciativas através de múltiplas experiências de movimento nos diversos locais em que se encontra. Esta possibilidade da criança poder perceber, programar e realizar ações favorece a aquisição de aprendizagens básicas, importantes para o seu desenvolvimento corporal e para sua adaptabilidade social.

Os jogos podem contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento da criança como mediadores das aprendizagens significativas. Vigotsky

(1996) em estudos a esse respeito preceitua que o jogo, além de ser uma fonte de prazer e descoberta para a criança é a tradução do contexto histórico e sócio-cultural refletido nas suas experiências. Nessa perspectiva, ele tem muito a contribuir com as atividades didáticas pedagógicas durante o desenvolvimento de qualquer conteúdo em sala de aula. Porém, a contribuição do jogo para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, vai depender da concepção que se tem do jogo, das crianças, da aprendizagem e do desenvolvimento.

Ao usar a experiência dos jogos, as crianças constroem novas experiências com seus colegas, exploram regras e fazem ressurgir responsabilidades, deveres e valores, demonstrando segurança e respeito para consigo e com os outros. Acreditava-se que a criança brincasse apenas para se divertir. Mas hoje, já se sabe que a criança, ao brincar e jogar desenvolve suas competências e relações sociais acrescidas de atitudes positivas para que cresça saudável num todo.

Vigotsky (1996) acredita que o jogo seja de suma importância para o desenvolvimento cognitivo, pois o processo de criar leva a criança a desenvolver o pensamento abstrato em sua socialização. Quando a criança brinca, podemos observar seu comportamento no que diz respeito às atividades físicas e mentais, às emoções, à socialização, ao seu nível lingüístico e ao seu estágio de desenvolvimento.

Relacionando o jogo à socialização, Vigotsky (1996) ressalta que o indivíduo não é apenas ativo, mas interativo, porque constrói conhecimentos a partir da relação intra e interpessoal. É na troca com as outras crianças e consigo mesma que internaliza conhecimentos, papéis e funções sociais.

Para ocorrer uma aprendizagem significativa por meio de jogos não é necessário ter uma qualidade enorme de jogos e nem brinquedos caríssimos, mas sim, uma equipe de educadores que saiba fazer de simples objetos descobertas e explorações imaginativas, pois como já mencionamos, ao jogar, a criança constrói, descobre e enriquece sua personalidade.

Nesse âmbito, ao pensarmos nas atividades lúdicas para a criança de educação infantil, é importante que levemos em conta sua realidade e valorizemos seus conhecimentos, buscando a sua participação ativa por meio de um contexto de troca entre as próprias crianças e a professora. É preciso escolher cuidadosamente os jogos e as

brincadeiras mais próximas de sua realidade.

Ainda, é preciso que o educador leve em consideração que o jogo, ao ser introduzido em sala de aula, deve permanecer como divertimento, e ao mesmo tempo, ser educativo nos processos de ensino e aprendizagem. Quando a criança chega na escola, é na educação infantil, que a brincadeira deve ser atividade principal no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem, pois brincando é que ela compartilha situações de faz-de-conta e entra no seu mundo imaginário. Nesse brincar, é que se faz necessária a presença da dimensão corporal, a relação corpo e sentidos, onde o envolvimento da criança com o lúdico tem servido de argumento para fortalecer a concepção de que se aprende brincando.

Outro sim se deve levar em consideração a relação, à postura dos educadores, que precisam participar das brincadeiras demonstrando prazer em fazê-lo, estimulando as crianças para tais ações.

Não obstante, cada educador organiza suas ações motivadoras despertando a curiosidade da criança em situações em que apenas é o orientador, intervindo para mostrar novas situações, respeitando a maneira de agir da criança deixando-a criar novos conceitos. Nesse aspecto, deve-se ter sempre presente que as crianças criam e recriam tudo aquilo que conhecem na sua vivência, em seu mundo, não podendo, porém, confundir o brincar e o jogar com atividades de aprendizagem em que são direcionados os conteúdos exigidos pela escola.

Winnicott (1975), Vigotsky (1987), Piaget (1995) e outros autores procuraram interpretar e classificar o jogo, assumindo várias posições a respeito de sua importância e significado no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Igualmente, no entendimento de Winnicott (1975, p. 63), psicanalista inglês, estudioso do crescimento e desenvolvimento infantil, considera que:

[...] o ato de brincar é mais que a simples satisfação de desejos. O brincar é o fazer em si, um fazer que requeira tempo e espaço próprios: um fazer que se constitua de experiências culturais, que é universal e próprio da saúde, porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo (a criança) e com outros.

Analisando a concepção acima, podemos dizer que no ato de brincar, tanto o adulto quanto a criança estão plenamente libertos para a criação. É através da

criatividade, que o indivíduo torna-se pleno e sincronizado com a vida, dando valor a esta, percebendo suas potencialidades, além da importância das trocas inter individuais. A palavra jogo pode, pois, ter uma gama de sentidos como divertimentos, distração, passatempo e outros.

Do mesmo modo Vigotsky (1987, p.112), ao enfatizar o jogo, atribui relevante papel ao ato de brincar na construção do pensamento infantil, explicitando que:

[...] A criança, através da brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. A linguagem, segundo Vigotsky, tem importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança à medida que sintetiza suas experiências e ainda colabora na organização dos processos em andamento.

Ainda na concepção de jogos, apontamos Piaget (1995, p. 18 – 42), que descreve quatro estruturas básicas de jogos infantis, que vão se sucedendo e se sobrepondo. Destaca em síntese que o jogo é uma forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança.

Sendo assim, apresenta uma classificação que segue a presente ordem: Jogo de exercícios: simples prazer funcional, ou pelo prazer produzido pela tomada de consciência de suas capacidades; Jogo simbólico: representação de um objeto ausente ou de simulação funcional. O interesse está centrado nas realidades simbolizando, e o símbolo serve simplesmente para invocá-los; Jogo de construção: dos quatro aos sete anos as crianças fazem reproduções exatas, e seus símbolos se tornam cada vez mais imitativos, por esse motivo, o jogo simbólico se integra ao exercício sensório-motor ou intelectual e se transforma, em parte, em jogo de construção; Jogo de regras: combinações sensório-motoras ou intelectuais de competência dos indivíduos e reguladas por um código transmitido de geração em geração, ou por acordos improvisados.

A importância do jogo de regras surge quando se aprende a lidar com a delimitação, no espaço, no tempo, no tipo de movimentação válido, na utilização dos objetos e do corpo. É o que pode e o que não pode, é o que garante certa regularidade e, portanto, organiza a ação (torna a ação orgânica).

Piaget (1995) vê no jogo, um processo de ajuda ao desenvolvimento da criança, acompanha-a, sendo, ao mesmo tempo, uma atividade conseqüente em seu próprio crescimento.

No entanto, pode-se inferir que a criança aprende com seu corpo em movimento, e, melhor ainda, no espaço da liberdade, criatividade, e ludicidade. Portanto, é necessário que qualquer professor de educação infantil e nos anos iniciais tenha essa idéia geral de como a criança se desenvolve, pois “a criança tem um corpo e está no seu corpo, é um ser que construirá seu processo cultural pelo próprio corpo em movimento (SANTOS, 1998, p.40)”.

Assim sendo, deixar viver a criança simplesmente como um ser humano e, de outra forma, estabelecer com ela uma relação de pessoa a pessoa, são duas maneiras radicalmente diferentes de olhar, pois o homem é o movimento de sua própria historia numa dialética permanente entre o eu e o movimento.

2.2. O lúdico no contexto escolar

O brincar é um processo histórico e socialmente construído, ou seja, a criança aprende a brincar com o outro, sendo que brincando descobre como enfrentar situações de medo, dor, angústia, alegria ou ansiedade. A brincadeira é um exercício de atividade.

Brincar propõe um mundo imaginário à criança e a envolve na presença de reprodução, através do faz de conta, do só de brincadeira, a criança atribui outros significados aos objetos com os quais brinca, com o propósito de favorecer suas necessidades e desejos de forma imediata, revivendo suas experiências.

O ato de brincar tem a vantagem de ser o que a criança mais gosta de fazer, sendo para ela a coisa mais séria, importante e envolvente. Quando livre a espontânea, a brincadeira absolve, centraliza suas energias, provoca e desenvolve sua inteligência, apoia e expressa sua efetividade, ajudar a conhecer, descobrir, criar, porque ela não surge pronta e, manifestando-se desde a primeira infância, utiliza-se de habilidades criando um espaço para a realização de desejos.

Cunha admite que, “brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano [...]. É brincando que a criança mergulha na vida, sentindo-a na dimensão de suas possibilidades”. (Apud Friedmann 1992, p. 35).

De acordo com Vygotsky (1987), no início da vida, sua ação sobre o mundo é determinado pelo contexto, perceptual e pelos objetivos nele contidos, porém quando se iniciam as brincadeiras de faz- de- conta há um novo e importante processo psicológico para a criança, o processo de imaginação que lhe permite se desprender das restrições compostas pelo ambiente. Agora a criança possa a ser capaz de modificar o significado das coisas, transformando uma coisa em outra.

O ato de brincar pode incorporar valores morais e culturais em que as atividades lúdicas devem visar a autoestima, ao autoconhecimento, a cooperação, porque estes conduzem á imaginação, à fantasia, à criatividade, á criticidade. Sendo assim, a criação não irá desenvolver suficientemente o processo de suas importantes habilidades.

Entende-se assim como primordial pensar sobre brincar na “Educação Infantil”, visto que brincar é a atividade mais completa da criança. A brincadeira vincula-se à função pedagógica da pré-escola. Através da brincadeira infantil, as crianças exercem sua função social, atuando como produto de história e cultura.

Alguns questionamentos surgem em salas de professores, como: as crianças no recreio só brigam; se atropelam de tanto correr; mas será que estes educadores estimulam a param para brincar e as ensinam brincar? Quantas vezes estas atividades lúdicas indispensável na educação infantil são substituídas por vídeo e TV. Afirma Dornelles, “muitas vezes, porém, deixamos por conta das apresentadoras de TV o ensinamento de canções, danças e confecção de brinquedos” (...) (apud. Craidy & Kaesher,2001.p.102).

A criança traz consigo um potencial a ser desenvolvido na sua ação sobre as pessoas, objeto e em determinadas situações, as mudanças que ocorrem na infância são muito rápidas, mais do que em qualquer outro período da vida.

De zero a seis anos na fase da Educação Infantil acontece a maior parte do desenvolvimento do ser humano e, dependendo da forma que a criança for estimulada nesta fase, acarretará consequências positivas ou negativas no futuro.

As instituições escolares de Educação Infantil, não podem impedir a criatividade, sentimentos, sufocando nas crianças liberdade de viver como crianças, fato que muitas vezes acontece pelo desconhecimento da relevância de brincar no desenvolvimento infantil.

Afirma “Gomes,” educar crianças com pouca idade não é apenas dar alimento e cuidados necessários.

“Junto com carinho e cuidados higiênicos é fundamental que as crianças pequenas recebam estímulo que desenvolvam seus sentidos e posteriormente sua intelectualidade” (apud CRAIDY & KAERSHER, 2001, p. 109).

Cabe à instituição escolar a tarefa de tornar disponível o acervo cultural existente nas brincadeiras, não dando somente oportunidade à “Educação Infantil”, mas também o de experimentar o prazer de aprender a fazer por meio de brincadeiras a todas as crianças da instituição.

A brincadeira é necessária, sem dúvida nenhuma, mas os educadores em suas aulas não podem deixar com que a racionalidade, acompanhada com o tradicionalismo, apague o calor da paixão que as atividades lúdicas proporcionam a cada criança, ajudando-as no processo de aprendizagem, ludicidade é caninho estimulador e enriquecedor para atingir uma totalidade neste processo.

Segundo Dornelles (...) “muitas vezes damos lugar em nossas salas de aula apenas para o controle, a privação, a vigilância, o governo de si e do outro. Precisamos em muitos casos, também resgatar o espaço do lúdico pelo lúdico, passear para curtir o que está ao nosso redor” (...) (apud CREIDY & KAERSHER, 2001,p.107). Diante desta afirmação, a ação pedagógica depende da formação de educador, faltando-lhes condição para rever sua ação junto às crianças.

É necessário que os educadores reflitam sobre sua postura diante das atividades lúdicas. Sentir que a ludicidade pode resgatar a sensibilidade, até então adormecida nos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos ser importante deixar aos leitores algumas considerações a respeito da inteligência da criança.

Entendemos por inteligência, a investigação do movimento com adaptação continua de situações novas. Quando bebê tenta passar um objeto por entre obstáculos intercalados, ele o faz de diversas maneiras, não se dando conta de que o tamanho do objeto inclui diretamente no espaço disponível para a passagem do mesmo.

Percebemos também que, quando uma criança vê vários deslocamentos de um objeto sendo escondido por um adulto em brincadeira de esconde-esconde ela sempre irá procurá-lo onde viu pela primeira vez.

Isso significa que as noções de antes e depois estão apenas iniciando, e futuramente serão aplicadas em acontecimentos externos. Daí vem a importância de observá-las em atividades lúdicas, para a compreensão de tal procedimento infantil.

Quando a criança brinca ou pratica exercícios motores, ela combina diferentes ações motores entre si, divertindo-se em repetir várias vezes os mesmos esquemas, porém modificando a cada repetição de um movimento.

Em certos movimentos de sua infância a criança finge ações como dormir, levar a mão na boca como se estivesse comendo.

Esses esquemas simbólicos indicam um esboço, de representação ou vocação de uma situação ausente já vivenciada. Esta fase marca o início da representação e, considera os exercícios motores simples e os símbolos lúdicos das brincadeiras simbólicas. O fazer é um dos critérios essenciais a orientar as condutas do professor frente às crianças.

Sendo assim, o que realmente importa é selecionar o maior número possível de situações que promovem o desenvolvimento de habilidades variadas, pois o objetivo é sempre a aprendizagem.

Resultando que a formação do leitor é uma necessidade que ainda se evidencia hoje em nosso país e ciente desse fato compreendemos se dá no contexto escolar, espaço privilegiado para que ocorra essa formação. Acreditamos que a formação do leitor passa pelo crivo da leitura literária direcionamos nossa atenção para o ensino da literatura no ensino da educação infantil.

O ensino da literatura, em especial, da literatura infantil, ainda não se configura como uma prática norteada por reflexões teóricas fundamentadas nos princípios que são próprios do texto literário, de modo que passa assegurar-se sem a necessidade de afirmar-se na dependência de outros conteúdos ou datas comemorativas no calendário escolar como condição para acontecer.

Na educação infantil é de fundamental importância, além de jogos, trabalhar com a literatura infantil de modo lúdico, o contar, recontar histórias, usar de toda criatividade para desenvolver na criança o imaginário, a fantasia, a criatividade e a criticidade.

E é exatamente essa prática que defendemos, proporcionar à criança a oportunidade de expor suas ideias. Porém, se de um lado devemos enfatizar o processo dialógico, partindo dessa interação para compreender o funcionamento da linguagem, por outro, precisamos reconhecer na relação com o meio e com o lúdico, de forma especial, intervêm muitas formas de conhecimentos.

O conhecimento linguístico, social e cognitivo, não constituem formas isoladas, mas aspectos que relacionam intimamente num fluxo dinâmico de interferências. Relacionando o conjunto destas, enfatizando as atividades lúdicas e reconhecemos, através de nossa prática que a aplicação das mesmas amplia as possibilidades de intervirnos nos aspectos do conhecimento infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Creches – Atividades para crianças de Zero a Seis anos**. São Paulo: Moderna.

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil*. São Paulo: Scipione, 1989, p. 65-95.

ALVES, Rubem. **Alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.

ANDRADE, Maria Márcia. **Histórias Infantis rimam com teatro e respeito às diferenças**. Revista do Professor, Porto Alegre, n.19, p.36-37, jan/mar. 2003.

ANDRÉ, Tâmara Cardoso. **Literatura Infantil – Práticas adequadas ajudam a despertar o gosto pela literatura**. Revista do Professor, Porto Alegre, n.78, p. 18-21, abr/jun. 2004.

AROEIRA, Maria Luísa C., SOARES, Maria Inês B., MENDES, Rosa Emília A., **Didática de pré-escola: vida criança: brincar e aprender**, São paulo: FTD.1996.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990, p. 217-223.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CRAIDY, Carmem, KAERSHER, Gládiz E., **Educação infantil e: pra que te quero?**. Porto Alegre. Artmed, 2001.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil teoria & prática**. 11. ed. São Paulo, Ática, 1991.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Editora Cortez, 1980.

KISMHOTO, Tizuko m. **jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo. Cortez, 2000.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

PIAGET, Jean. **PSICOLOGIA E PEDAGOGIA**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PONDÉ, Maria F. **Poesia para crianças: a mágica da eterna infância**. In: KHÉDE, Sônia Salomão (Org.). *Literatura infanto-juvenil – um gênero polêmico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1983, p. 95-102.

SANTOS, Carlos Antonio dos. **Jogos e atividades lúdicas na alfabetização**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autentica 1998.

VYGOSTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 1996.

VYGOTSKY, L, S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Paulo Bezerra (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZAPPONE, Mirian H. Y. **A leitura de poesia na escola**. In: MENEGASSI, ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.