



Revista

ISSN: 2177-8574

SCIENTIFIC MAGAZINE

Ano: XXI, V. 15. - Nº 139/Janeiro/Fevereiro- 2022

A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA COMO CONSTRUÇÃO ATIVA DO CONHECIMENTO

**A IMPORTÂNCIA DO PROJETO
POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA
A ORGANIZAÇÃO DO
AMBIENTE ESCOLAR**

**ANÁLISE DA SAÚDE LABORAL
DOS PROFESSORES DA REDE
MUNICIPAL DE TRÊS
LAGOAS/MS**

DEPRESSÃO INFANTIL

**AFETO E COGNIÇÃO:
ROMPENDO A DICOTOMIA NA
EDUCAÇÃO**

**OS BENEFÍCIO DA
PSICOMOTRICIDADE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

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 sensu 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 139/Janeiro/Fevereiro- 2022
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

Profª Ms. Mara Cristina da Conceição

Profa. Doutoranda Rosana Erenice X. da
Silva Lucas
Profa. Dra Paula Lerner Marques
Profa. Dra. Maria Antônia Costa Pereira

Profª Esp. Maria Aparecida Calisto de
Carvalho

Profª Esp. Tatiane Marta Luiz

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

Profª Esp. Giane Patrícia Santos de
Lima

Profª Esp. Fabiana Mendonça Hegner
Sossai

Profª Esp. Marcia Alves de Sousa Lara

Profª Ms. Elizangela Aparecida Lima
Menezes

Profª Esp. Eloita Tereza de Arruda
Brandalise

Profª Esp. Gisele Vitoriano Lidorio
Lisboa

Profª Esp. Leila Paulus Borges

Profª Esp. Maria Aparecida Calisto de
Carvalho

Profª Ms. Arlindomar Ruyllon da Silva
Soares

Profª Esp. Arcilei da Silva

Profª Esp. Jane Regina Pizzi Celso

Profª Esp. Queila Matheus

Profª Esp. Simone Gonçalves da Silva

Profª Ms. Ariane Lopes Morais Cesar
Reis

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profª Esp. Aliana Daveli de Oliveira

Profª Esp. Renata Daveli Strada

Profª Esp. Sandra Maria Daveli
Sampaio

Profª Esp. Claudia Fernandes Ferreira

Profª Esp. Andressa Ferreira Costa

Profª Esp. Maria Alves Batista

Profª Esp. Neide Aparecida Barbosa

Profª Esp. Claudia Fernandes Ferreira

Profª Ms. Soraya Christina Pereira Leal

Profª Esp. Jane Regina Pizzi Celso

Profª Esp. Jacira Tolin Machado

Profª Esp. Marcia Alves de Sousa Lara

Profª Esp. Terezinha de Fatima
Andrade Gomes de Oliveira

Profª Maria de Lourdes Marin

Profª Esp. Mariza da Silva Santos

Profª Esp. Meirilandes Correia de
Lacerda Marin

Profª Esp. Gisele Vitoriano Lidorio

Profª Esp. Leila Paulus Borges

SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR	8
Aliana Daveli de Oliveira	8
Renata Daveli Strada	8
Sandra Maria Daveli Sampaio	8
Claudia Fernandes Ferreira	8
O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	<u>199</u>
Andressa Ferreira Costa	<u>199</u>
Maria Alves Batista	<u>199</u>
Neide Aparecida Barbosa	<u>199</u>
Claudia Fernandes Ferreira	<u>199</u>
A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA COMO CONSTRUÇÃO ATIVA DO CONHECIMENTO	<u>355</u>
Soraya Christina Pereira Leal	<u>355</u>
DEPRESSÃO INFANTIL	<u>533</u>
Jane Regina Pizzi Celso	<u>533</u>
Jacira Tolin Machado	<u>533</u>
Marcia Alves De Sousa Lara	<u>533</u>
Terezinha De Fatima Andrade Gomes De Oliveira	<u>533</u>
LÚDICO: A INCLUSÃO DA LUDICIDADE NA SALA DE AULA	<u>733</u>
Maria de Lourdes Marin	<u>733</u>
Mariza da Silva Santos	<u>733</u>
Meirilandes Correia de Lacerda Marin	<u>733</u>
OS BENEFÍCIO DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	<u>866</u>
Gisele Vitoriano Lidorio	86
Leila Paulus Borges	<u>866</u>
Maria Aparecida Calisto de Carvalho	<u>866</u>
Tatiane Marta Luiz	<u>866</u>

LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM MUNDO A SER DESCOBERTO	102
Giane Patrícia Santos de Lima	102
Fabiana Mendonça Hegner Sossai	102
Marcia Alves de Sousa Lara	102
SURDEZ, UMA REFLEXÃO SOBRE A NECESSIDADE DE ROMPER BARREIRAS E POSSIBILITAR UMA FORMAÇÃO POSITIVAS DE INCLUSÃO SOCIAL	115
Elizangela Aparecida Lima Menezes	115
A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	129
Eloita Tereza de Arruda Brandalise	129
Gisele Vitoriano Lidorio Lisboa	129
Leila Paulus Borges	129
Maria Aparecida Calisto de Carvalho	129
ANÁLISE DA SAÚDE LABORAL DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS/MS	144
Arlindomar Ruyllon Da Silva Soares	144
A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES: VANTAGENS E DILEMAS	158
Arcilei da Silva	158
Jane Regina Pizzi Celso	158
Queila Matheus	158
Simone Gonçalves da Silva	158
AFETO E COGNIÇÃO: ROMPENDO A DICOTOMIA NA EDUCAÇÃO	175
Ariane Lopes Moraes Cesar Reis	175

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR

Aliana Daveli de Oliveira¹
Renata Daveli Strada²
Sandra Maria Daveli Sampaio³
Claudia Fernandes Ferreira⁴

RESUMO

A construção do Projeto Político-pedagógico é necessária para que as instituições educacionais realizem suas atividades de forma dinâmica e participativa. O Projeto Político-Pedagógico é algo que deve estar inserido no contexto escolar, pois é nele onde serão definidos o currículo, a maneira de avaliar, dentre outras questões importantes. É praticamente impossível ter uma escola centralizada nos princípios educacionais se a mesma não possui um PPP bem elaborado, e este, deverá ser construído coletivamente envolvendo a gestão, docentes, discentes e a comunidade local. Todos devem ser pensados de forma que sejam beneficiados com o projeto, já que se espera a qualidade no ensino aprendizagem, que é o objetivo fundamental das instituições de ensino. A escola deve possuir autonomia para suas deliberações, observando as normas vigentes, as esferas superiores, porém, sempre buscando inovar para que se efetive a qualidade do ensino.

Palavras-chave: Construção. Ensino. Projeto.

ABSTRACT

The construction of the Political-Pedagogical Project is necessary for educational institutions to carry out their activities in a dynamic and participative way. The Political-Pedagogical Project is something that must be inserted in the school context, because it is in it where the curriculum, the way to evaluate, among other important issues will be defined. It is practically impossible to have a school centered on educational principles if it does not have a well-developed PPP, and this should be built collectively involving management, teachers, students and the local community. All should be thought of in a way that will benefit from the project, since quality in teaching learning is expected, which is the fundamental

¹**Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia - UNISERRA; Licenciatura Plena Letras/Inglês - FIAR (faculdades Integradas de Ariquemes); **Pós-graduação:** Metodologia e Didática no ensino superior - FIAR (faculdades Integradas de Ariquemes); Letras: Português e Literatura - FAVENI.

²**Graduação:** Licenciada em Formação de Docente para a Educação Básica - Pedagogia - FAEL (Faculdade Educacional da Lapa); Bacharel em Ciências Contábeis; **Pós-graduação:** Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção) - FAVENI.

³**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia; Licenciada em Matemática -FIAR (faculdades Integradas de Ariquemes); **Pós-graduação:** Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção); Pedagogia Empresarial, Educação Especial e Inclusiva; Educação Matemática Com Ênfase Em Matemática Financeira.

⁴**Graduação:** Licenciatura Plena em Matemática - Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT; Licenciatura Plena em Pedagogia - FAVENI; Licenciatura Plena em Educação Especial - FAVENI; **Pós-graduação:** Ensino da Matemática - Universidade do Estado de Mato Grosso -UNEMAT; Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção) - FAVENI; Pedagogia Empresarial, Educação Especial e Inclusiva - FAVENI.

objective of educational institutions. The school must have autonomy for its deliberations, observing the norms in force, the higher spheres, however, always seeking to innovate so that the teaching quality is effective.

Keywords: Construction. Teaching. Project.

1. INTRODUÇÃO

O PPP define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade. Este trabalho busca contemplar a respeito da elaboração do projeto político-pedagógico, compreendido como a respectiva sistematização do trabalho pedagógico da escola de uma maneira geral.

O projeto político-pedagógico (PPP) é um documento no qual estão registradas as ações e projetos que uma determinada comunidade escolar busca para seu ano letivo, sendo auxiliados de forma política e pedagógica por professores, coordenação escolar, alunos e familiares. Para isso constroem atividades pedagógicas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem (VAGULA et al., 2014).

Segundo a Secretaria de Educação da Bahia (2014, p. 1), o PPP “é fruto da interação entre os objetivos e as prioridades fixadas pela coletividade, a qual estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade”. Assim, “o projeto precisa ser conhecido, discutido e reformulado sempre em concordância com as políticas públicas educacionais vigentes, sem perder a análise crítica da realidade que se manifesta a nível micro, mas que é reflexo da realidade globalizada” (PICOLI; CARVALHO, 2007, p. 4).

Apesar de o PPP ser um instrumento burocrático, caracteriza-se também por ser democrático, por definir a identidade da escola e indicar caminhos para ensinar com qualidade. Segundo Ferreira (2009, p. 1), “fazer o PPP implica planejamento de todas as atividades no âmbito escolar, execução das ações previstas, avaliação do processo e retomada. Isso somente é possível se instituída a prática do registro e da reflexão sobre ele”.

Sua importância está no desenvolvimento de uma instituição de ensino que almeja uma educação eficiente e de qualidade. Ele é completo o suficiente, tornando-se uma rota flexível o bastante para se adaptar às necessidades dos alunos. Assim, a sua construção deve conter os temas como: missão, público-alvo, dados sobre a aprendizagem, relação com as famílias, recursos, diretrizes pedagógicas e plano de ação.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é uma ferramenta primordial na organização e no direcionamento do ano letivo. Administrar uma instituição escolar requer conhecimento, tempo, colaboração e planejamento de uma série de pessoas envolvidas com o ambiente educacional. Tudo isso, porém, tem grandes chances de acabar se voltando para a figura central da direção: o diretor ou gestor escolar.

O problema é que os diretores já realizam inúmeras tarefas, como lidar com fornecedores e parceiros da instituição, por exemplo. Além também de lidar com o corpo docente e até com os responsáveis pelos alunos e interessados na matrícula. Tudo isso pode acabar sobrecarregando-o e, na ausência de um planejamento sólido, revelar-se como algo muito prejudicial.

2. O QUE É O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO?

Em termos gerais, trata-se de um documento que norteia as bases de ações da instituição. Ele assumirá as diretrizes da instituição como compromisso de gestão escolar participativa. Esse documento tem uma longa história. Simultaneamente, tem comprovada importância para o bom desenvolvimento das diretrizes de educação.

Os propósitos da escola estão ligados aos efeitos propositalmente solicitados e desejados. (Alves 1992, p. 19). Se você prestar atenção, as próprias palavras que compõem o nome do documento dizem muito sobre ele:

- ✓ É **projeto** porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo.
- ✓ É **político** por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.
- ✓ É **pedagógico** porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

A partir da década de 1980 o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública iniciou um processo que pudesse instituir uma gestão democrática no ensino. Isto proporcionou uma autonomia escolar. Além de ter gerado diversas consequências positivas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996.

De acordo com os artigos 12 a 14 da LDB, a escola tem autonomia para determinar qual será o seu PPP e a estrutura que será seguida. O documento é encaminhado posteriormente para a secretaria de ensino e deverá ser revisado pela instituição de ano em ano. "A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (SAVIANI, 1983, p. 93).

O nome se refere aos planos de ações futuros que a escola pretende executar quanto às situações apresentadas, seja em curto, médio ou longo prazo. Outro ponto são as diretrizes políticas, partindo do princípio que o ambiente forma cidadãos conscientes de suas responsabilidades. E por fim com a parte acadêmica, mostrando quais serão os recursos necessários para suprir essa demanda.

O PPP vai contemplar todo o trabalho desenvolvido na instituição ao longo do ano letivo. Ele é o norte, a direção a seguir, e, por isso, deve ser elaborado de acordo com a realidade da escola. Posteriormente é necessário ver a realidade da comunidade na qual ela está inserida. O objetivo é garantir que ele seja útil e possa servir a seu propósito.

É fundamental que o PPP seja anualmente atualizado para que possa ser mantido vivo dentro da instituição, pois é a partir dos indicadores trazidos por ele que a escola terá a consciência empresarial da verdadeira necessidade de determinar e executar um plano de ação que lhe traga reais vantagens. Entretanto, infelizmente, é comum vê-lo engavetado e tornando-se um instrumento meramente burocrático.

Fonseca (2002), traz um significado para metodologia que diz que *methodos* significa organização, e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica.

Uma situação comum que merece atenção é que os indicadores precisam servir para identificar os problemas e trabalhar em soluções. Quer dizer, a escola precisa saber o que fazer com os dados que consegue obter para chegar em melhores resultados.

Uma escola que pretende proporcionar uma educação eficiente e de qualidade deve ter a consciência da importância que o PPP tem. É um caminho flexível e que se adapta às necessidades que os alunos e a própria instituição apresentam e pode ajudar bastante na tomada de decisões estratégicas.

Diante disso, o PPP segue a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cujo Art. 12 estabelece as seguintes normas de ensino:

- i. I-Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

- VI - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- ii. VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
 - iii. VIII - notificar ao conselho tutelar do município, ao juiz competente da comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

O PPP vai além da dimensão pedagógica, pois também engloba a questão financeira e administrativa da escola. Na verdade, esse instrumento expressa a cultura, valores, crenças, significados, assim como um modo de pensar e agir de todos que colaboraram com sua elaboração. E também deve ser um caminho para que todos possam mostrar suas habilidades e enriquecer essa instituição.

Com tudo isso, percebe-se que são três instituições que influenciam na construção do PPP: escola, comunidade e governo.

Em princípio, o PPP deve conter as informações gerais que identificam a escola. É essencial, também, que descreva a missão, caracterização da clientela, informações sobre a aprendizagem, recursos, composição do corpo administrativo e docente, composição do conselho de pais e mestres, e planos de ação estratégicos.

Deve reunir, ainda, outras informações igualmente importantes, como a forma de avaliação dos alunos, os projetos que serão desenvolvidos ao longo do ano, temas geradores de debates e as aulas ou redes temáticas para serem desenvolvidas nas aulas ministradas pelos professores.

Como complemento, deve conter o método de ensino, os nomes dos autores em que se baseia o processo de aprendizagem, qual o modelo pedagógico da escola e como esse trabalho será desenvolvido por ela. Ou seja, o PPP vai

desenvolver tanto uma avaliação geral da educação, como as etapas a serem seguidas durante o ano.

Importante lembrar que o Projeto Político-Pedagógico da escola é um guia para a execução das atividades e deve manter a flexibilidade necessária para lidar com imprevistos. Além disso, é relevante conter os métodos da escola para gerenciamento de crises e especificações para lidar com eventuais problemas que são possíveis de serem previstos.

2.1. Compartilhar a elaboração é essencial para uma Gestão Democrática

Infelizmente, muitos gestores veem o PPP como uma mera formalidade a ser cumprida por exigência legal - no caso, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Essa é uma das razões pelas quais ainda há quem prepare o documento às pressas, sem fazer as pesquisas essenciais para retratar as reais necessidades da escola, ou simplesmente copie um modelo pronto. Por meio dele, o gestor reconhece e concretiza a participação de todos na definição de metas e na implementação de ações. Além disso, a equipe assume a responsabilidade de cumprir os combinados e estar aberta a cobranças. Envolver a comunidade nesse trabalho e compartilhar a responsabilidade de definir os rumos da escola é um desafio e tanto. Mas o esforço compensa: com um PPP bem estruturado, a escola ganha uma identidade clara, e a equipe, segurança para tomar decisões.

2.2. Os pontos principais que devem estar em um PPP

Na identificação da escola devem constar os dados gerais sobre a escola, tais como CNPJ, endereço, entidade mantenedora, nome do diretor e do coordenador pedagógico, membros da equipe de elaboração do PPP, além da caracterização: se a escola atende ao ensino fundamental, médio e/ou técnico, horários de atendimento, turnos etc.

A identificação da escola é essencial, visto que o Projeto Político-Pedagógico é um documento oficial que deverá ser registrado na Secretaria de Educação da unidade federativa da escola. Logo, é parte integrante dos requisitos mínimos para a validade do documento.

A missão se refere aos valores e princípios sobre os quais a escola se baseia. Essa parte do documento pode iniciar com um histórico da instituição, desde a sua fundação, por quais mudanças passou, entre outras informações relevantes que reforcem as suas diretrizes.

A missão em si costuma se resumir a uma frase que designa o objetivo primário da instituição, considerando o modelo pedagógico utilizado e o que se deseja alcançar em relação aos alunos, comunidade e própria equipe.

Como os valores e princípios tendem, ao longo do tempo, a se consolidar, essa é uma parte do PPP que não precisa ser reajustada anualmente — a não ser que a escola passe por mudanças significativas em sua missão naquela comunidade. No entanto, não se deve engessar a instituição com base no seu histórico, pois toda escola precisa estar aberta a evolução e melhorias.

O contexto no qual a escola está inserida influencia diretamente no seu PPP. Conhecer a realidade no seu entorno é fundamental para definir metas e objetivos do projeto. É preciso ter um panorama da comunidade, e isso envolve a análise de dados e pesquisa de campo, demográfica, assim como colher informações relevantes entre os próprios alunos.

A equipe de elaboração do PPP pode, por exemplo, fazer um levantamento de informações básicas, utilizando as fichas de matrícula dos alunos e, a partir daí, elaborar uma pesquisa para obter informações mais específicas, como a situação socioeconômica das famílias e da comunidade ao redor. É o momento, também, de firmar compromisso com as famílias, deixando claro o que a escola tem a oferecer e o que espera da comunidade escolar.

Essa parte do documento interessa diretamente aos pais, que procuram indicativos para saber de que qualidade é o ensino na instituição. Portanto, entram nesse tópico o número atualizado de alunos na escola (total e por segmento), as taxas de reprovação, a média de notas, o desempenho nas avaliações governamentais, os prêmios recebidos (quando houver) entre outros.

Os indicativos sobre aprendizado são igualmente importantes para delimitar planos de ação da gestão escolar e pedagógica da instituição de ensino. Com base neles, é possível verificar o que é passível de melhora, as áreas de risco e os campos de incentivo, por exemplo.

Os recursos, nesse caso, não se referem apenas às questões e métricas financeiras. Esses podem estar citados, mas o importante são os recursos humanos, ou seja, quantos e quem são os professores e demais funcionários, qual a infraestrutura da escola e os recursos tecnológicos para atender à necessidade de aprendizado dos alunos.

Isso ajuda no mapeamento de alocação de recursos e nas formas de otimizar os gastos. É possível, por meio desse tópico, tornar os gastos e despesas mais eficientes, planejar melhor as compras, ser mais eficaz na construção dos horários de aulas etc.

Também devem ser detalhadas as diretrizes da escola, tais como o modelo pedagógico: tradicional, democrático, construtivista etc. Deve-se explicar o que está previsto no currículo para cada nível ou etapa escolar, o que permite uma construção mais sólida da estrutura pedagógica da instituição.

Cabe lembrar que a base curricular é nacional, porém, devido às características regionais, cada instituição também tem liberdade para construir sua grade de disciplinas e focar mais ou menos em determinados temas. Nessa hora, a participação dos professores de cada área na elaboração do documento é fundamental, com coordenações atuantes.

Não menos importante, entra o plano de ação. O PPP deve conter as propostas de ações que serão executadas para que a instituição alcance seus objetivos e metas. Qual o caminho que será percorrido para que, no final do ano, haja 100% de aprovação, por exemplo. Ou que índices de qualidade precisam superados, são exemplos dessa reflexão.

O conjunto desses dados é que vai determinar quais são os caminhos que a instituição pretende seguir e os prazos que serão estipulados para isso. O documento deve ficar disponível para as pessoas que participaram e na incumbência dos diretores de compilar os dados e concluir essa documentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, conclui-se que o projeto político-pedagógico apresenta dois desafios: o primeiro relaciona-se com a sua complexidade, pois, por ser um instrumento de construção coletiva, torna difícil a tarefa do grupo docente de executar as normas e diretrizes governamentais, satisfazer as necessidades da comunidade e executar o próprio projeto na íntegra. O segundo desafio liga-se à participação efetiva da comunidade, pela complicada comunicação entre pais e professores. A escola deve fazer um diagnóstico interno. Portanto, é necessário identificar em qual contexto aquela instituição está inserida perante a sociedade e o papel dela como ambiente de ensino.

Além de quais serão as ações a serem tomadas para galgar resultados melhores. Lembre-se de que o PPP deve ser flexível. Ele apenas indica qual direção seguir, mas deve ser aberto às críticas e contribuições.

Portanto, a escola deveria promover maior interação com a comunidade local para que seja possível atingir as metas e concretizar seu plano de ação, assim como transformar a escola em um ambiente global, unindo questões pedagógicas, administrativas e políticas. O documento deve ser revisado

anualmente. Inclusive, ao longo do ano. Isto deve ser feito quantas vezes for necessário para melhorar a escola para oferecer o melhor serviço educacional.

Ele não é algo engessado, pois o contexto socioeconômico da comunidade pode mudar. Com isso, as avaliações podem apresentar resultados diferentes, problemas e soluções surgem ao longo do tempo.

Enfim, é importante manter o projeto atualizado, pois ele deve refletir a realidade local e da própria escola.

REFERÊNCIAS

BAHIA. *Orientações para o projeto político-pedagógico*. Jornada Pedagógica 2014. Salvador, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em setembro 2020.

FERREIRA, I. **Projeto político-pedagógico**. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/ppp>>. Acesso em setembro 2020. <https://escolaweb.com.br/gestao-escolar/projeto-politico-pedagogico-a-importancia-de-tracar-rumos-para-sua-escola>, página visitada em agosto de 2020.

PICOLI, E. S. A.; CARVALHO, E. J. G. *Projeto político-pedagógico: uma construção “coletiva”?* III Encontro de Pesquisa em Educação, I Jornada de Gestão Escolar e XV Semana de Pedagogia - Pedagogia 35 anos: História e Memória. UEM, Maringá, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1983.

VAGULA, E.; BARBOSA, A.C. A.; BARUFFI, M. M.; MONTAGNINI, R. *C. Didática*. Londrina: Educacional, 2014.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andressa Ferreira Costa⁵
 Maria Alves Batista⁶
 Neide Aparecida Barbosa⁷
 Claudia Fernandes Ferreira⁸

RESUMO

A realização do presente estudo possui a intenção de tratar dos Jogos e brincadeiras na educação infantil. Tendo como objetivo geral apresentar o conceito de jogos e brincadeiras na educação infantil. Sendo assim, a metodologia utilizada foi a de uma pesquisa bibliográfica que possibilitou trabalhar com diversos autores que estudam sobre o assunto apresentado. O que deixou claro que os jogos e as brincadeiras com o passar dos tempos tornou-se em uma metodologia de suma importância para o desenvolvimento das crianças que estão na educação infantil. Contudo, percebe-se os benefícios das brincadeiras e dos jogos para a educação das crianças, visto que compreende analisar as atividades lúdicas e suas influências no processo de ensino aprendizagem. Essa metodologia favorece o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, sociais, culturais, afetivos e cognitivos. Descarta-se assim, a possibilidade dos jogos e brincadeiras serem somente uma ação recreativa e, sim como uma perspectiva para a melhoria na educação, favorecendo o sistema de ensino aprendizagem.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Educação. Criança.

ABSTRACT

The present study intends to deal with Games and games in early childhood education. With the general objective to present the concept of games and

⁵**Graduação:** Licenciatura Plena em Química - Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT; Licenciatura em Pedagogia - FAVENI; **Pós-graduação:** Ensino da Química - FAVENI; Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial - FAVENI.

⁶**Graduação:** Licenciatura plena em História- UNIC; **Pós-graduação:** Metodologia da História para o Ensino Fundamental e Médio- Faculdade afirmativo.

⁷**Graduação:** Licenciatura Plena em Letras -Português/Espanhol -FAVENI; Licenciatura Plena em Pedagogia - Centro Universitário Filadélfia - UNIFIL; Licenciatura Plena em Educação Especial - FAVENI; Bacharel em Direito; **Pós-graduação:** AEE- Atendimento Especializado Educacional; Educação Infantil e Alfabetização.

⁸**Graduação:** Licenciatura Plena em Matemática - Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT; Licenciatura Plena em Pedagogia - FAVENI; Licenciatura Plena em Educação Especial - FAVENI; **Pós-graduação:** Ensino da Matemática - Universidade do Estado de Mato Grosso -UNEMAT; Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção) - FAVENI; Pedagogia Empresarial, Educação Especial e Inclusiva - FAVENI.

games in early childhood education. Thus, the methodology used was a bibliographic research that made it possible to work with several authors who study the subject presented. What made it clear that games and games over time became a methodology of paramount importance for the development of children who are in early childhood education. However, the benefits of games and games for children's education are perceived, since it includes analyzing recreational activities and their influences on the teaching-learning process. This methodology favors the integral development of the child in the physical, social, cultural, affective and cognitive aspects. Thus, the possibility of games and games being only a recreational action is discarded, but as a perspective for improvement in education, favoring the teaching-learning system.

KEYWORDS: Learning. Education. Kid.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo possui a intenção de abordar a questão quanto os Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil. Tendo como finalidade revelar essencialmente as contribuições dos jogos e brincadeiras na educação infantil. Visto que, essa é uma metodologia nova, quem vem sendo utilizada pelos professores, cada vez mais.

Nesse sentido, percebe-se a construção do processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, que é relevante, o que faz este assunto ser um fator primordial a ser cogitado pelos pedagogos, professores, comunidade, escola e os familiares que visam a educação das crianças. Sabe-se que isso não é limitado aos simples repasse de informações, mas sim auxiliar as crianças a tomarem consciência de si mesma, e dos outros como um todo.

Diante da realidade vivenciada no sistema educacional, questiona-se: a importância da utilização de jogos e brincadeiras na educação infantil?

Nesse contexto, pode-se dizer que através de novas práticas pedagógicas as crianças podem se interessar mais pelas atividades aplicadas em sala de aula. Bem como também se tornam mais participativas e, o seu desenvolvimento se torna mais fácil e rápido.

Assim, o objetivo geral do estudo é o de apresentar o conceito de jogos e brincadeiras na educação infantil. Tendo como objetivos específicos: conceituar os jogos e brincadeiras; relatar sobre o brincar na infância para a educação infantil e, conceituando a educação infantil.

Sendo assim, esse estudo se justifica pela relevância do assunto em questão, por se tratar da educação especificamente para criança. Como uma metodologia ainda nova é interessante que se aborde para que a sociedade e comunidade científica possam adquirir maior conhecimento pelo fato da variedade de conceitos e estudos apresentados.

Desse modo, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica por ser uma modalidade de pesquisa que inclui diversos tipos de material, como por exemplo, livros, revistas, jornais, teses, dissertações entre outros. Nesse sentido, utilizou-se pesquisadores como Almeida (2008), Cunha (1998), Friedmann (1996), Kishimoto (2007), Vygotsky (1998) entre outros. Como também se buscou informações no portal do MEC. Finalizando o estudo, o mesmo apresenta-se dividido em capítulos, onde o primeiro é a introdução, seguido pelo segundo que é o desenvolvimento que apresenta alguns subitens. Na sequência vem a conclusão e termina com as referências.

2. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM

A importância do brincar como atividade complacente para o desenvolver infantil, ao longo dos tempos, demonstra que, embora tenha ocorrido progressos em relação à percepção da criança e seu desenvolvimento, a contextualização do brincar no setor da educação ainda não tomou as dimensões necessárias que concretizassem um estilo significativo da relevância dessa atividade, atualmente.

Nesse sentido, para pensar sobre o grande valor do brincar dentro da escola, destacando a educação infantil, é importante contextualizar as consolidações da educação das crianças, e principalmente, das que são defendidas pelos regimentos de documentos, leis e normas, os quais pronunciam esses segmentos. Assim, a compreensão de criança acaba por merecer tal destaque, pelo fato de ser considerada a fase principal da adequada constituição de um currículo escolar.

Segundo Santos e Leonor (1999) “a infância é tida como a idade das brincadeiras e que, através delas, as crianças satisfazem boa parte dos seus sonhos e interesses particulares”. Ainda nesse sentido, relatam que:

[...] O espaço de recreação seria, por excelência, um local onde brincar é atividade privilegiada—não só brincar, como também as muitas facetas que cercam essa atividade e que foram incorporados em nosso universo. O lúdico é, sem dúvida, um dos caminhos para o trabalho pedagógico, que encontra, assim, um meio de manifestação e expressão (SANTOS e LEONOR, 1999; p. 205).

Entende-se, que as crianças acabam por vivenciar de maneira intensa e satisfação as atividades lúdicas, que são as brincadeiras, os jogos e as histórias. Visto que, se entregam às brincadeiras, aos jogos e às histórias de forma possante e séria. Sendo assim, é importante afirmar que o lúdico é uma maneira que a criança aprende brincando, já que o mundo em que ela vive é encontrado por meio dos jogos sendo das mais variadas modalidades, que vão dos mais simples de encaixe às mais curiosas brincadeiras folclóricas da sua rotina diária.

Contudo, o jogo, na infância, é a atividade física e o preparativo para a vida adulta. Sendo por meio das brincadeiras, das suas animações, de sua interação com os objetos e no espaço com outras crianças que ela desenvolve suas potencialidades, descobrindo suas habilidades.

Em relação a relevância do jogo na vida da criança Kishimoto (2007) relata que:

[..] Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresentará caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo.

Assim, pode-se dizer que através dos objetos simbólicos intermedia-se a qualidade pedagógica distinta, especialmente no que faz referência aos aspectos que permitem o desenvolvimento absoluto da criança. Nesse sentido que a DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), estabelece diretrizes necessárias a serem realizadas pelos profissionais que trabalham na Educação Infantil.

De acordo, com a DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil):

[...] O Currículo é um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2013).

Dessa forma, a inserção, por meio da antecipação da entrada, tornou-se uma medida requerida nas políticas educacionais, que possui como medida a universalização do ensino, isto é, quanto mais cedo a criança começa a ir para a escola, essa condição acaba contribuindo para uma transformação estrutural e nas metodologias de escolarização das crianças. Assim sendo, não se trata de repassar para as crianças de 0 a 5 anos, conteúdos e atividades do modelo conteudista tradicional, mas de idealizar uma nova estrutura de organização do currículo no ensino infantil.

Friedmann (1996, p. 54) argumenta que:

[...] A escola é um elemento de transformação da sociedade, sua função é contribuir, junto com outras instâncias da vida social, para que essas transformações se efetivem. Nesse sentido, o trabalho da escola deve considerar as crianças como seres sociais e trabalhar com elas no sentido de que sua integração seja construtiva.

Portanto, pode-se afirmar que, a inclusão das crianças nos centros educacionais infantis, não se compõe somente como uma medida puramente de ingresso. Sendo preciso um maior cuidado aos procedimentos de desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, o que recomenda conhecimento e deferência às suas especialidades etárias, sociais, psicológicas e cognitivas.

Enfim, brinquedos, jogos e brincadeiras são ações imprescindíveis à saúde física e intelectual que sempre fizeram parte nas sociedades antigas. Por meio deles, as crianças desenvolvem a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, o que os prepara para serem cidadãos capazes de enfrentarem desafios e participarem na constituição de um mundo melhor.

Almeida (2008) afirma que o jogar e o brincar, em sua variedade acabam por auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, tanto no adiantamento da motricidade fina e ampla, bem como no aumento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade e organização.

Nesse contexto, o lúdico passou a ser utilizado como recurso pedagógico pelos professores que confiam que a ludicidade se tornou um precioso meio de se trabalhar com o aprendizado e a produção de conhecimentos. Visto que, na literatura é de comum acordo entre os pesquisadores da educação a defesa de que os jogos, brincadeiras e o lúdico em sala de aula são indispensáveis no momento de aprender.

Sobre essa ideia Heitinger (2008, p. 08) afirma que parece haver um consenso entre os autores da educação, pois relatam que o jogo é indispensável no momento de aprender e ensinar de forma vivencial. Desse modo, o ensino empregando meios lúdicos institui um espaço gratificante e encantador que passa a servir como estímulo para o desenvolvimento absoluto da criança.

No entendimento Piagetiano, os jogos consistem numa simples identificação funcional, num treinamento das atuações individuais já aprendidas originando ainda um sentimento de prazer pela ação lúdica em si e pelo domínio sobre as ações. Portanto, os jogos possuem dupla função: consolidar os esquemas já formados e dar prazer ou equilíbrio emocional a criança (PIAGET *apud* FARIA, 1995). O que faz com que o processo de ensino aprendizagem aconteça de maneira satisfatória, proporcionando satisfação e alegria para as crianças, fazendo com que o aprendizado se fixe com maior facilidade.

2.1 - O Brincar na infância para a Educação Infantil

O ato de brincar faz parte do mundo da criança, o que as auxilia no momento de aprender melhor e se socializar com maior facilidade, assim apreendem o espírito de grupo, desenvolvem a ação de tomar decisões e até percebem melhor o mundo dos adultos.

Criar sistemas para o brincar fez com que acontecesse uma reorganização da prática pedagógica desenvolvida pelos professores, prática essa que mudou os modelos da educação fazendo com que o lúdico fosse absorvido por meio dos jogos como a ferramenta principal para o desenvolvimento da criança. Sendo assim, o jogo, passou a ser a maneira como o professor conduz o brincar, a fim de desenvolver a psicológica, o

intelectual, o emocional, o físico-motora e socialmente as crianças, e por isso os espaços para se jogar são imprescindíveis na atualidade.

Comumente, o brincar é uma atitude reconhecida como espontânea e natural, que se organiza em uma metodologia de integração na vida social das crianças, passando de geração a geração, segundo os interesses e necessidades de cada grupo e época.

Nesse contexto, é possível afirmar que é por meio do brincar que a criança aprende a preparar para o futuro e, isso vai lhe preparando para o futuro como também para enfrentar as dificuldades vivenciadas por elas no presente. Brincar, vai além de atuar no descarrego do excesso de energias, é algo agradável, promove prazer à criança e, ainda estimula seu desenvolvimento intelectual. Assim, Bettelheim (1988,

p. 29) afirma que:

[...] As crianças brincam porque esta é uma atividade agradável e ao brincar a criança exercita também a mente, além do corpo, pois ambos estão envolvidos. O brincar é muito importante porque, além de estimular o desenvolvimento intelectual da criança, ensina, sem forçá-la, os hábitos necessários para seu crescimento.

Entende-se assim, que são diversos os motivos que fazem com que as crianças brinquem. Não é somente por prazer e ou gastar as energias, mas sim, devido a amplos aspectos que podem ser considerados. O que não se pode mesmo é subestimar essa atividade, que é algo eficaz para o crescimento da criança em idade pré-escolar.

Segundo Cunha (1998, p. 10) é brincando que a criança experimenta, descobre, inventa, exercita e confere suas habilidades. Afirma ainda que o brincar é um dom natural que contribuirá no futuro, pois proporcionará equilíbrio na vida adulta, visto que, a ação de brincar é imprescindível à saúde física, emocional e intelectual da criança.

Portanto, conhecer a criança, e também a importância do brincar e do por que e, para que a criança brinca é essencial para ajudá-la em seu desenvolvimento, visto que, é no brincar que a mesma aprende maneiras de se comportar, de reagir, de expressar emoções, de se relacionar. Enfim, brincando a criança está aprendendo a criticidade, preparando-se para o futuro.

Nesse sentido, a ludicidade na educação infantil prevê especialmente o uso de metodologias agradáveis e adequadas às crianças que faz com que o aprendizado aconteça dentro do “seu mundo”, de maneira divertida respeitando as características próprias das crianças e seus interesses, tornando mais fácil trabalhar com os alunos.

Desse modo, a brincadeira tornou-se uma rica fonte de comunicação, pois pelo faz de conta até mesmo na brincadeira individual, a criança, imagina que está conversando com amigos ou com os seus próprios brinquedos. Desta forma a linguagem é utilizada e desenvolvida.

2.2. A Educação Infantil

Atualmente, o Brasil passa por um momento histórico e oportuno para a reflexão e as ações que se relacionam com as políticas públicas voltadas para as crianças. Visto que, a educação e o cuidado na fase infantil passaram a ser tratados com maior atenção, por serem temas com prioridades por parte dos Governos Federal, Estadual e Municipal, como também pelas instituições da sociedade civil. Há uma quantidade crescente de profissionais pedagogos e, de outros setores do conhecimento, que acreditam que a Educação Infantil proporciona uma ligação para a formação integral do cidadão.

Sabe-se que no início à educação infantil possuía um cunho assistencialista, pois foi criada para auxiliar as mães de famílias que

começaram a trabalhar na indústria. Sendo que, a partir desse momento surgiu uma nova educação que se preocupa com o cuidar e o educar e, não somente voltada para o cuidado físico, maso intelectual também. De acordo com Oliveira (2002, p. 82):

[...] A atual etapa reconhece o direito de toda a criança à infância. Trata-a como sujeito social ou ator pedagógico desde cedo, agente construtor de conhecimentos e sujeito de autodeterminação, ser ativo na busca do conhecimento, da fantasia e da criatividade, que possui grande capacidade cognitiva e de sociabilidade e escolhe com independência seus itinerários dedesenvolvimento.

Foi a partir dessa consideração, que a criança passou a ser percebida como portadora de direitos a receber a educação, fato garantido em forma de lei, especificada na Constituição de 1988 e reafirmado no ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) de 1990 e na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996. Com a aprovação da Constituição de 1988, o país passou por um momento de discussão de uma nova Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quefoi promulgada em 1996.

Percebe-se assim, que para se ter uma qualidade melhor de direitos das crianças e suas famílias, tornou-se indispensável que a mesma fosse estabelecida com a participação ativa de todos os envolvidos, como também das autoridades responsáveis, órgãos oficiais e entidades. Deve-se cuidar bem das crianças, a fim delhes garantir proteção, respeito aos seus direitos básicos zelando pelo seu bem-estarcomo um todo.

Sendo assim, no Artigo 29 da LDB (1996) ficou claramente exposto o reconhecimento da educação infantil como as primeiras etapas da educação básica.

Art.29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos,

intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Foi no Século XX, por meio da Constituição de 1988 e da LDB, que a educação infantil conquistou espaço e se afirmou nos termos de Lei. Segundo Kramer (2005, p.26), a educação infantil surgiu em um contexto, onde:

[...] Os princípios do liberalismo, no plano filosófico, as profundas modificações na organização da sociedade, no plano social, e ainda, as progressivas descobertas na área do desenvolvimento infantil geram intensos questionamentos a chamada escola tradicional, no plano educacional.

Assim, surgiram diversas metodologias e passou a existir os princípios básicos da escola nova, com destaque para a valorização dos interesses e necessidades das crianças, como também a defesa de ideias do desenvolvimento natural e, grande ênfase ao caráter da ludicidade na prática das atividades escolares.

As primeiras iniciativas escolares no país, surgiram de maneira privada, ou seja, particular, voltadas para atender as crianças de famílias ricas. Oliveira (2002, p.89) afirma que:

[...] A história da educação infantil no país tem de certa forma, acompanhado a história dessa área no mundo, havendo é claro características que são próprias. Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches não existia no Brasil. Como a maior parte da população vivia na zona rural, —as famílias de fazendeiros se responsabilizavam por cuidar de crianças órfãs ou abandonadas, já nas cidades estas crianças eram recolhidas nas rodas de expostos.

Ao fim da era militar de governo no ano de 1985, foi que surgiu novas políticas para a implantação de creches, deixando de ser responsabilidades das empresas privadas, mas também do governo assim passou a ser reconhecida a educação em creches e pré-escolas.

Nesse sentido, elaborou-se as Diretrizes e também foi criado o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, formado por três volumes. Onde o primeiro apresenta a introdução da proposta da educação infantil, o segundo aborda a questão da formação pessoal e social, identidade e autonomia da criança e, o terceiro retrata o conhecimento de mundo concretizado pela criança (OLIVEIRA, 2002, p. 92). Percebe-se assim que esse documento objetiva orientar a prática pedagógica de quem opera na educação infantil, que vem se expandindo e construindo sua própria identidade.

Assim, a educação infantil pode ser entendida em um amplo sentido, pois ela pode juntar todas as modalidades educativas vivenciadas pelas crianças pequenas em sua família e na comunidade em que está inserida, antes mesmo de atingirem a idade da escolaridade obrigatória.

De acordo como Vygotsky (1998, p. 39) parte do princípio de que o indivíduo se forma nas relações com o outro, através dessas atividades humanas, assim a brincadeira infantil adota a posição do processo de composição do sujeito, rompendo com a tradição que ela é apenas atividade recreativa. Entende-se assim, que a experiência da brincadeira promove a tomada de decisões, a representação de papéis, acaba atribuindo diferentes significados aos objetos transformando-os em brinquedos, o que acaba refletindo sobre o mundo em que vivem.

De acordo, com Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2013)

[...] A interação da brincadeira caracteriza o cotidiano da infância e nesse momento acaba trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Sendo nessas interações e brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, que é possível identificar a afetividade, a mediação das frustrações, à resolução de conflitos e a regular as emoções.

Ainda cita que as interações e brincadeiras devem ser eixos norteadores das práticas pedagógicas. O que indica que não se pode pensar no ato de brincar sem o intercâmbio com o educador, interação com os colegas, com os brinquedos e materiais, interação entre as crianças e o ambiente e relações entre a escola, a família e a criança. Assim, as práticas pedagógicas devem promover experiências variadas.

Segundo Kishimoto (1994, p. 134): o brinquedo, o jogo, o aspecto lúdico e prazeroso que existem nos processos de ensinar e aprender não se encaixam nas concepções tradicionalistas da educação. Sendo assim, a escola deve escolher uma adequada aprendizagem com espaço que favorece a alegria e a satisfação e dessa maneira implantar brincadeiras e jogos.

Dessa maneira percebe-se que é indispensável que o professor pense nas atividades lúdicas nos diferentes momentos de seu planejamento. Lembrando que os jogos e as brincadeiras demandam divisões, brigas, negociações e trocas, promovendo as crianças o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Já para Goés (2008, p. 38)

[...] a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorados, compreendidos e encontrar maiores espaço para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo.

Sendo assim, é possível afirmar que os jogos e brincadeiras apresentados na escola promovem benefícios para os alunos, pelo fato de favorecer o corpo e a mente, que estão em fase de desenvolvimento. Visto que, o jogo admite o nascimento da afetividade, da emoção, das alegrias, paixões e dos sentimentos. Esses são motivos que fazem com que a ludicidade tenha se tornado uma

necessidade para o indivíduo, independente de sua idade, assim deixa de ser vista apenas como diversão, mas como forma de aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou adquirir novos conhecimentos sob as metodologias educacionais utilizadas atualmente. Visto que, a situação problema foi sobre a importância da utilização de jogos e brincadeiras na educação infantil, que foi respondida ao longo do estudo.

O objetivo geral que era o de apresentar o conceito de jogos e brincadeiras na educação infantil, foi atendido no primeiro item do desenvolvimento. Assim como na sequência apresentou-se os objetivos específicos que são: conceituar os jogos e brincadeiras, que foi atendido juntamente com o objetivo geral. O segundo objetivo específico que era relatar sobre o brincar na infância para a educação infantil, que foi atendido pelo segundo item do desenvolvimento e o último objetivo foi o de conceituar a educação infantil, que foi atendido também com a parte final do estudo.

Desse modo, pode-se afirmar que a realização do estudo de forma geral foi satisfatória pois, conseguiu responder ao questionamento da situação problema, bem como também a atender aos objetivos geral e específicos. Deixando claro que os jogos e as brincadeiras aplicados em sala de aula não são somente para recreação, mas, sim como meio de facilitar o processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. Campinas: São Paulo: Papirus, 2008.

BETTELHEIM, B. Uma Vida para o seu Filho. 21. ed., Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 27 abr. 2021.

CUNHA, N. H. S. Brinquedo, Desafio e Descoberta. Rio de Janeiro: FAE, 1998.

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

FRIEDMANN, A. Brincar: crescer e aprender. O resgate da cultura infantil. São Paulo: ed. Moderna, 1996.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6^a ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GÓES, M. C. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vygotsky e Pierre Janet. Educação e Sociedade. Campinas, Unicamp, 2008.

HAETINGER, Max Gunther. Jogos recreação e lazer. 2^a edição. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 11^o Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. O Jogo e a Educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, Sonia. Com a Pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo. Editora: Ática, 2005.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9394 de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 27 abr. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. 8^a ed. São Paulo: Atlas, 2019.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo. Cortez 2002.

SANTOS, Adriana Pereira dos; LEONOR, Maria Filomena Fernandes. Recreação/Educação Infantil: transição e frutos. In: Sônia Kramer, Maria Isabel Leite, Maria Fernandes Nunes, Daniela Guimarães (Orgs). Infância e Educação Infantil. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

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

A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA COMO CONSTRUÇÃO ATIVA DO CONHECIMENTO

Soraya Christina Pereira Leal⁹

RESUMO

Este artigo corresponde a Dissertação de mestrado intitulado: A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo das dificuldades de aprendizagem na Escola Estadual Maria do Socorro de Andrade Smith, em Macapá, Estado do Amapá. Foi realizado um estudo bibliográfico, descritivo e qualitativo sobre o tema em pauta. Trouxe por objetivo geral: analisar o desenvolvimento da escrita a partir da leitura da realidade nos alunos Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa em relação ao processo de ensino e aprendizagem da escrita, constitui um elemento importante na aquisição de habilidades cognitivas e motoras, nesse sentido, a escola tem promovido uma série de metodologias de ensino e aprendizagem para o desempenho. Em conclusão: o desenvolvimento da escrita é um processo permanente de motivação no desenvolvimento de capacidades e habilidades de percepção dos cinco sentidos, para escrever a partir da realidade.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Habilidades. Escrita. Leitura Da Realidade.

ABSTRACT

This article corresponds to the Master's Dissertation entitled: READING IN ELEMENTARY SCHOOL: a study of learning difficulties at the Maria do Socorro de Andrade Smith State School, in Macapá, State of Amapá. A bibliographic, descriptive and qualitative study was carried out on the topic in question. Its general objective was to analyze the development of writing from the reading of reality in Elementary School students. The research results in relation to the teaching and learning process of writing, constitutes an important element in the acquisition of cognitive and motor skills, in this sense, the school has promoted a series of teaching and learning methodologies for performance. In conclusion: the development of writing is a permanent process of motivation in the development of capacities and abilities of perception of the five senses, to write from the reality.

Keywords: Teaching. Learning. Skills. writing. Reality Reading.

⁹**Graduação:** Licenciatura Plena em Letras: Universidade Federal do Amapá - UNIFAP; **Pós-graduação:** Novas Linguagens e Novas Abordagens para o Ensino da Língua Portuguesa - Faculdade Atual; **Mestrado:** em Ciências da Educação - Universidad Internacional Tres Fronteras - UNINTER.

1. INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade, a humanidade tem buscado formas de representação simbólica no progresso econômico, político, cultural e social a fim de manter e transmitir diferentes conhecimentos às gerações futuras. Nesse processo, a simbolização foi estabelecida com diferentes grafias e símbolos que permitiram o aprimoramento da construção histórica da realidade, transformando-se em sentido, na evolução das diferentes gerações, para comunicação progressiva com maior sentido por meio da escrita.

Por isso, a escrita foi promovida em diferentes épocas e lugares no processo de evolução grafológica da representação das culturas, a fim de se ter um conhecimento sistematizado e documentado, nesse processo a escrita é um dos elementos mais apreciados na construção histórica dos acontecimentos da humanidade.

Portanto, no processo de ensino e aprendizagem da escrita, constitui um elemento importante na aquisição de habilidades cognitivas e motoras, nesse sentido, a escola tem promovido uma série de metodologias de ensino e aprendizagem. Bossa (2016) sustenta que o processo de decifrar e interpretar desempenha a função de decodificadora da realidade, assim como Vygotsky e Leontiev (1998a) coloca que por meio da leitura a criança estabelece a natureza social da aprendizagem e passa pela Zona de Desenvolvimento Proximal, Ferreiro (2005) em seu estudo estabelece o sistema de escrita no desenvolvimento infantil, essas contribuições permitem a compreensão do processo de ensino e aprendizagem da escrita.

No contexto escolar, os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental apresentam dificuldades na escrita devido a diversos fatores, o que torna visível a caracterização no desempenho da escrita, devido à falta de apropriação das capacidades linguísticas, uma vez que, nesse processo, os alunos não identificam com clareza os sinais, conseqüentemente os resultados na expressão fonética e na construção da escrita não são demonstrados, embora o problema de

aprendizagem seja dependente de várias dificuldades, lacunas e problemas, às vezes existe uma maior dependência motivação e a falta de estratégias, de inovação curricular.

Nesse sentido, a pesquisa caracteriza em analisar o desenvolvimento da escrita e as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, portanto, produto da análise e reflexão sobre o baixo desempenho na escrita e as necessidades de métodos no ensino, pois é considerada uma metodologia voltada para o ensino da escrita a partir da leitura da realidade do contexto dos alunos, que contribui para promover o estudo da fonética e do grafema das palavras no desenvolvimento da escrita, com a finalidade de que os alunos possam descrever, caracterizar e apresentar suas ideias para consolidar as competências e habilidades do texto escrito. Por consequência; O objetivo é analisar o processo de ensino e aprendizagem da escrita a partir da leitura da realidade em alunos do primeiro ano do ensino fundamental.

2. PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA A PARTIR DA LEITURA DA REALIDADE

O processo de ensino e aprendizagem é eminentemente social, este processo se constitui em uma interação e inter-relação de ações entre um grupo de indivíduos de duas ou mais pessoas de diferentes idades, sem qualquer limitação, a fim de promover a dinâmica de aprender e ensinar, seja intencionalmente ou naturalmente na escola e na vida cotidiana.

Para Bossa (2016) ele afirma que “aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de forma contingente à história de nossas interações” (BOSSA, 2016, p. 28), portanto, a aprendizagem se desenvolve de forma sistemática e dinâmica, vinculada à realidade vivencial de cada contexto, a partir da realidade diversa da esfera social, cultural, econômica, política e educacional.

Nesse processo, ensinar torna-se uma atividade vice-versa de aprendizagem, a partir do ensino proporcionado pelos conteúdos das diferentes áreas biopsicossociais do contexto. Nessa ordem de ideias, Kleiman (2012) afirma que:

[...] a essência do ensino está na transmissão da informação através da comunicação direta ou apoiada pela utilização de meios auxiliares, de maior ou menor grau de complexidade" (KLEIMAN, 2012, p. 278).

Ressaltando que o ensino é dinâmico no conjunto de transmissões sistemáticas de informações e conhecimentos por meio da comunicação direta, na inter-relação das pessoas, expressa em determinadas etapas de geração em geração. Desta forma, ressalta-se a importância do ensino na aprendizagem, promover a ação recíproca para desenvolver processos sistemáticos de aprendizagem. Dentro desse processo, o ensino e a aprendizagem respondem às diversas atividades cotidianas em relação às diversas áreas, assim como ocorre no desenvolvimento de hábitos de higiene, na alimentação, no cuidado com o meio ambiente, na aprendizagem dos valores do cidadão, esses aprendizados são desenvolvidos de diferentes formas nos âmbitos social, cultural, político e educacional.

Do ponto de vista psicopedagógico, Lajolo (2006) sustenta que, "Temos um organismo que tem o centro nervoso no cérebro, com canais de entrada e saída" (Baques, 2004, p. 30), salienta que o processo mental é como uma caixa preta que permite a assimilação da aprendizagem, neste curso é desenvolvida uma regulação, o ensino e aprendizagem do processo cognitivo é fortalecido, assim como Cagliari (2014) cita Lev Vygotsky, (1998a)

[...] A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que normalmente é determinado através da resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial (CAGLIARI, 2014, pp. 24 - 25).

Expressa que o processo cognitivo passa por um processo de plasticidade no desenvolvimento dos neurônios. Cagliari (2014) aponta que "Ensinar é a atividade de quem oferece a experiência acumulada" e "Aprender é a atividade

de quem recebe a experiência acumulada". É por isso que ensinar e aprender são recíprocos, ocorrendo em todos os espaços necessários de relações familiares, comunitárias e escolares, vinculados a uma série de experiências de assimilação. Portanto, o processo de aprendizagem está relacionado às experiências de ensino dos professores aos alunos nas atividades curriculares, gerando espaços de interação gradual dedicados a promover o desenvolvimento da ciência nas diferentes áreas do conhecimento ao recorrer à experiência de seus pares, assim como a realidade do contexto contribui para a aprendizagem.

De fato, o desenvolvimento da auto-regulação segundo Cagliari (2014, p. 65) do organismo humano responde ao processo de percepção do ambiente. Seu conteúdo terá uma forma visual, auditiva, olfativa, dermo-cinestésica, tátil, oral, motora. "Manterá o equilíbrio entre o organismo e o ambiente em um constante feedback." nesse processo, o ensino e a aprendizagem da escrita demandam a apropriação de habilidades cognitivas e motoras para o desenvolvimento da escrita.

Principalmente para Ferreiro (2011) "A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras" (FERREIRO, 2011, p. 13), portanto, as representações gráficas são apresentadas em todo contexto comunitário e em todos os momentos. O que permite compreender que as crianças estão em permanente interação em seu cotidiano, na construção do acúmulo de conhecimentos de imagem visual e auditiva para facilitar o desenvolvimento da escrita. Por outro lado, Kleiman (2012) levanta outras influências:

[...] desde o nascimento até a entrada na escola e no qual deve haver um sistema de influências educativas visando garantir o desenvolvimento físico, intelectual, moral e estético, ou seja, o desenvolvimento máximo de todas as próprias potencialidades físicas e psíquicas próprias da idade e, conseqüentemente, uma certa preparação para a escola é incentivada (KLEIMAN, 2012, p. 4).

Desta forma, as crianças aprendem também de acordo com as influências do contexto envolvente, através de várias atividades de experimentação e

aprendizagem de modelos que influenciam processos cognitivos, desenvolvimento motor, valores e princípios na expressão escrita do conhecimento, na expressão do potencialidades físicas e psíquicas típicas da idade em preparação para a etapa inicial dos processos de representação de mensagens na forma escrita.

De qualquer forma, Teberosky (2000) enfatiza a apropriação da escrita nos primeiros anos de escolarização, por isso aponta: “o que é um poema, uma carta, uma notícia ou uma receita culinária” (TEBEROSKY, 2000, p. 9). Embora existam limitações no processo de aprendizagem, devido à dificuldade de enfrentar o ensino adequado de acordo com os tipos de textos e as ideias escritas em um texto, é importante destacar o significado das mensagens no desenvolvimento dos tipos de textos.

Por esse motivo, Lajolo (2006) considera-se que o ensino da escrita é levado em consideração a partir da relação de diferentes tipos de textos, na capacidade de conhecer mensagens escritas, bem como nas habilidades de leitura da realidade dos alunos, a partir da construção das primeiras frases na compreensão de aspectos complexos no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é importante considerar o que Cagliari (2014) propõe:

[...] a prontidão, a aquisição dos diferentes fonemas de nossa língua nativa, bem como as habilidades caligráficas necessárias que levarão a criança a se apropriar dos grafemas do alfabeto que servirão para escrever... (CAGLIARI, 2014, p. 2).

Isso significa que a escrita não se desenvolve em um curto período de tempo, mas sim é importante promover uma etapa de preparação de acordo com os esquemas lógicos de desenvolvimento das habilidades linguísticas, fonéticas e motoras das crianças, assim como as habilidades caligráficas são um processo simultâneo no desenvolvimento de grafemas e morfemas na escrita.

Dessa forma, Possebom (2014) é essencial o desenvolvimento de habilidades e competências para a escrita, com o necessário preparo no fortalecimento de práticas vinculadas à análise concreta da realidade vivencial,

social, conjuntural do contexto que os cerca, nesse sentido as ações e a mente estão em constante interação. Assim como Bossa (2016) afirma que, "Na prática, as crianças podem perceber qualquer som que se pronuncie enfaticamente em uma palavra, por exemplo: sssol, soool ou sol " (BOSSA, 2016, p. 9), codificando a importância da localização das letras em uma palavra, de acordo com a entonação dos sons no momento da leitura e da escrita.

Nesse contexto, Cagliari (2014) coloca que nos processos de ensino e aprendizagem, a prática da percepção torna-se importante para desenvolver os mecanismos do sistema nervoso, estimulando a aprendizagem de acordo com os signos linguísticos de cada palavra, tanto na construção da fonética quanto na construção morfológica das palavras. É por isso que a percepção torna-se um meio de transporte e transformação do conhecimento no cérebro, através de sensações, estímulos de vibração acústica, sensibilidade de tato e paladar, bem como a percepção de cheiros do olfato são constantemente transmitidos.

No entanto, Teberosky (2000) afirma que "Antes de compreender o modo alfabético de funcionamento da escrita, as crianças começam por diferenciar o desenho da escrita" (TEBEROSKY, 2000, p. 3). Esse processo de diferenciação fortalece a identificação das grafias de uma imagem, por isso é importante que os educadores possam promover espaços de senso crítico na consolidação da análise contextual, em uma etapa de desenvolvimento emocional neuroperceptivo de aprendizagem significativa de identificação da estrutura de palavras por escrito.

Com efeito, as considerações de Cagliari (2014) caracterizam, o "nível silábico" como etapa de hipótese silábica inicial, promove "uma correspondência sonora (nível silábico estrito) dando origem à representação de cada sílaba pela vogal" (CAGLIARI, 2014, p. 48), este nível permite trabalhar a composição de sílabas sem descurar a fonética na fala dos alunos do 1.º ano do ensino básico, correspondentes aos alunos dos 6-7 média de anos. Da mesma forma, ferreiro (2011) especifica que no:

- ✓ **Nível silábico-alfabético:** as crianças projetam as hipóteses de quantidade, variabilidade e posição em pelo menos uma das sílabas;
- ✓ **Nível alfabético médio:** projetam a hipótese de quantidade para outros constituintes da sílaba, gerando a possibilidade de outras realizações silábicas.

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem da escrita parte do desenvolvimento dos níveis silábico e alfabético, que fortalecem a consolidação da aprendizagem, na estimulação dos processos mentais e motores, na significação e percepção de contextos reais, na compreensão da realidade, bem como o desenvolvimento de critérios de identificação de traços convencionais e não convencionais para a consolidação da escrita padronizada nos primeiros anos de escolaridade.

2.1. Leitura da realidade que se estabelece em um processo dinâmico na estimulação da aprendizagem

Nessa perspectiva, o processo de escrita representa um significado complexo devido às dimensões que o influenciam para que possa ser captado na escrita, bem como o que se quer transmitir para ensinar. Para Bossa (2016) "ele considera que a escrita é algo mais do que a transcrição de sons para signos gráficos" destaca ainda que "...que a verdadeira função da escrita é comunicar uma mensagem escrita" (BOSSA, 2016, pp. 244 - 245), essa confirmação recupera a essência da escrita, estabelecendo que escrever não é apenas captar uma escrita por meio de signos ou gráficos, mas no fundo carrega uma mensagem que implica a intenção comunicativa de aspectos influentes que condicionam o desenvolvimento da escrita .escrevendo.

Nesse sentido, Soares (2005) explica que essa etapa determina que os alunos não apenas repitam as escritas por repetir, mas expressem a compreensão de suas escritas a partir da realidade dos alunos, bem como: as necessidades

básicas de alimentação, o desenvolvimento de hábitos de convivência familiar e comunitária, o que implica a compreensão da realidade nos processos mentais, na estrutura dos esquemas mentais, para expressar mensagens significativas por escrito, assim se articulam os conteúdos curriculares de ensino e aprendizagem. A esse respeito, Cagliari (2014) expressa:

[...] A aquisição de habilidades de escrita está ligada ao desenvolvimento da leitura. (...) Escrever é um pouco difícil para crianças pequenas. Ao contrário da conversa, que fornece feedback constante, a escrita exige que a criança faça um julgamento independente sobre se atingiu ou não seu objetivo de comunicação (CAGLIARI, 2014, p. 401).

A partir desse argumento se estabelece que as habilidades para o desenvolvimento da escrita estão intimamente ligadas à oralidade e constitui uma necessidade de apropriação dos signos linguísticos, tanto no processo de apropriação da escrita é necessário que o aluno sinta a importância dos objetivos de comunicação por meio da escrita. Nesse processo, Soares (2005) coloca que a leitura é um dos aspectos importantes na aquisição das habilidades de escrita, pois não é o mesmo que oralidade ou diálogo, nesse contexto há a necessidade de trabalhar as habilidades fonéticas para desenvolver a oralidade e a escuta, para contribuir de forma objetiva à escrita, muitas vezes esses elementos não são levados em consideração no processo educacional.

Nesse mesmo processo, Cagliari (2014) estabelece que "a primeira fase é a fase pré-instrumental, em que a escrita é um jogo", essa abordagem expressa que a aprendizagem apresenta uma fase pré-instrumental, relacionada às atividades da vida diária, destacando a importância de uma fase vivencial na apropriação da escrita infantil do ensino domiciliar, para que os professores dos primeiros anos de escolaridade possam orientar a transição para a escrita padronizada, dando continuidade no desenvolvimento das habilidades motoras, nas habilidades linguísticas para fortalecer a escrita sólida no ensino-aprendizagem.

Portanto, o desenvolvimento da escrita junto às crianças nos primeiros anos de escolaridade passa por um processo organizado de processos técnico-motores, psicomotores na percepção significativa e gráfica, na práxis da escrita. De fato, Kleiman (2012) enfatiza:

[...] O ensino inicial da leitura e da escrita ... distingue três etapas no início da escola: a) o primeiro período, chamado de preparação para a aprendizagem ou introdução, destina-se ao exercício de habilidades perceptivas, psicomotoras, etc., considerando que as crianças já possuem concepções sobre o texto escrito adquirido em contextos familiares e sociais; b) no segundo período, dá-se o ensino sistemático da leitura ou da escrita, etapa fundamental do processo; ec) no terceiro período, a criança passa do aprender a ler para o nível em que lê para aprender (KLEIMAN, 2012, p. 32).

Portanto, esta contribuição enfatiza as etapas de preparação e estimulação no desenvolvimento de capacidades, habilidades perceptivas e motoras, em uma segunda etapa considera sistematicamente a escrita, na terceira etapa a aprendizagem é constituída da leitura para a realidade. Esse sentido, ou processo de exposição, ocorre sistematicamente, simultaneamente com o propósito de alcançar a escrita na diversidade dos alunos de um determinado curso, neste caso Zilberman (2013) estabelecem:

[...] pronúncia adequada e consciência alfabética (reconhecendo que os fonemas ter gráficos de traduções); e segundo, consciência fonológica (reconhecimento dos componentes fônicos da linguagem oral) e consciência semântica (ZILBERMAN, 2013, p. 30).

Por esta razão, a escrita está intimamente relacionada com a pronúncia, o desenvolvimento dos fonemas determina a expressão adequada e a boa ortografia na escrita, razão pela qual se destacam os processos de compreender fonemas, morfemas e lexemas na estrutura das ideias, desenvolver condições básicas de escrita.

Nesse sentido, Zilberman (2013) entende-se que o desenvolvimento da apropriação da escrita é necessariamente organizado a partir do conhecimento de forma estrutural, abstraindo os elementos de composição em uma palavra, nesse processo se apresenta o significado fonético e morfológico, para entender o sentido gramatical de sílabas biliterais, monossílabas, sílabas entrelaçadas,

triliterais, consoantes e vogais, que se harmonizam na representação de ideias, superam a estruturação cada vez mais complexa do processo de escrita.

Nessa perspectiva, Cagliari (2014) discorre que os processos perceptivos facilitam a aprendizagem concreta, simbolizam a realidade dos eventos vivenciais, na codificação e significado das quantidades, bem como a compreensão do significado dos signos gráficos para a escrita.

Nos processos perceptivos, Kleiman (2012) explica sobre a informação que é extraída das formas de letras e palavras, e embora as dificuldades nesta fase sejam poucas, sua avaliação pode ser realizada com exercícios considerando a percepção do autor, os processos perceptivos são desenvolvidos na concepção das letras, sílabas e palavras expressas na realidade circundante e, portanto, não é apenas na escolarização, mas é gerado em diferentes atividades, que influenciam o propósito acadêmico, tanto no desenvolvimento de planos de gestão curricular e planos de aula para ensino e aprendizagem.

De qualquer forma, Zilberman (2013) os processos perceptivos são desenvolvidos através da leitura da realidade, torna-se também uma estratégia para desenvolver processos educativos dinâmicos de aprendizagem, como é o caso da dinâmica da percepção dos sentidos sensoriais, torna-se um canal de comunicação para a memória ativa de organização e ordenação do conhecimento. A este respeito, Sole (2008) estabelece:

[...] com o objetivo de estabelecer em que medida saber o nome da letra antes de ingressar na escola facilita o aprendizado da leitura e da escrita, aponta três componentes importantes na aquisição dessa aprendizagem: primeiro, o surgimento do processamento fonológico da escrita; segundo, o aprendizado da correspondência fonema-grafema; e terceiro, o desenvolvimento de habilidades de sensibilidade fonética (SOLE, 2008, p. 30).

Nesse entendimento, o autor destaca o componente fonológico na realização da leitura e da escrita e não diretamente ao fazer o salto direto para os gráficos ou os morfemas, os fonemas apresentam uma fase de preparação dos sons para promover a apropriação efetiva dos sinais linguísticos. Portanto, a

escrita passa por uma série de etapas, fonologicamente e morfológicamente, na construção dos processos mentais no fortalecimento de habilidades para o desenvolvimento da escrita.

Por outro lado, o morfema é o que determina a escrita, portanto, é um componente da estrutura das palavras na apropriação dos grafemas, dando sentido às linhas de signos linguísticos de diferentes nomenclaturas de signos gráficos. A este respeito, Kleiman (2012) assinala que “A próxima fase da escrita mnemónica indiferenciada (sem sentido) corresponde a vários traços com significado subjetivo para a criança”. Esse processo pressupõe o estímulo da experimentação no desenvolvimento da escrita, como uma etapa progressiva onde os alunos assumem o sentido de sua escrita, fortalecem o ritmo processual no ensino e aprendizagem, fortalecem a prática de relaxamento e respiração que permite assumir vocalização e significado na expressão verbal da leitura da realidade.

Com efeito, Zilberman (2013) comenta que para a aprendizagem da escrita, são considerados diferentes aspectos da realidade contextual, sejam eles históricos, culturais, políticos e científicos, esses aspectos representam manifestações inatas da realidade, portanto, o desenvolvimento da escrita ganha maior significado, quando é fortalecido por meio de relações socioculturais e interação:

[...] A escrita é uma construção cultural e, portanto, socialmente adquirida, muito útil para elaborar diferentes interpretações da realidade pessoal, social, cultural, política, científica..., e para comunicar aos outros as próprias fantasias e ilusões, ansiedades, sentimentos, emoções...” (ZILBERMAN, 2013, p. 55).

Nesse caso, orientada para a apropriação da escrita, com maior sentido, fomentada através de acontecimentos reais na estimulação e instrumentação para a escrita padronizada.

Nesse contexto, Cagliari (2014) coloca que a apropriação da escrita é adequadamente enriquecida na percepção da realidade cultural e social, de modo

a gerar a leitura da realidade dos aspectos comuns em nosso cotidiano, embora muitas vezes seja assumida de forma equivocada, negligenciando os aspectos intrapessoais evidentes na produção escrita, negando a aprendizagem experiencial e emocional que fortalece o desenvolvimento da escrita.

Assim como Zilberman (2013) explica que a escrita é social, a oralidade é plenamente social, pois é um canal de comunicação com significado e conteúdo cultural, portanto, no processo a escrita é constantemente enriquecida pelos aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais da realidade latente, para dar sentido. para o desenvolvimento da escrita em nossos alunos. Assim como Bossa (2016) afirma que, “a maioria das produções escritas tem uma finalidade comunicativa, são escritas para comunicar algo aos outros; porém, na escola, a linguagem escrita perdeu sua dimensão comunicativa e cognitiva (transformadora do conhecimento)”. Nesse sentido, a escrita torna-se significativa no desenvolvimento da comunicação e pela dimensão criativa dos textos escritos, o que implica dar sentido à escrita a partir da leitura da realidade concreta, resgatando as múltiplas representações do contexto.

Nesta fase, os alunos dão um salto qualitativo no desenvolvimento da escrita. Para Ferreiro e Teberosky em sua obra *Os Sistemas de Escrita no Desenvolvimento Infantil*, propõe-se a Hipótese Silábica, "nesta hipótese a criança dá um salto qualitativo em relação aos níveis anteriores" (FERREIRO, 2011, p. 80), nesse contexto, o aluno já tem uma noção em expressar as ideias incorporadas nas sílabas para desenvolver progressivamente as ideias com maior significado.

Sem dúvida, as considerações levantadas por Kleiman (2012) enfatizam que o ensino e aprendizagem da escrita é antes de tudo pedagógico, por isso, "reconhecemos que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem dentro de um sistema didático enquadrado em contextos institucionais, e até mesmo políticos que os condicionam". Nesse sentido, consolida-se a condição dialética e holística da prática educativa e constitui-se o nível de atuação das capacidades

no desenvolvimento da valorização do conhecimento, produto da apropriação das aptidões nos alunos, fruto do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Zilberman (2013) discorre que o desenvolvimento das habilidades perceptivas de leitura da realidade fortalece as habilidades de compreensão, significado e percepção da realidade. Dessa forma, a percepção sensorial promove o desenvolvimento dos órgãos sensoriais, o que permite à criança explorar a realidade do contexto que as cerca, pois é um dos aspectos elementares para a escrita, uma vez que a percepção dos sentidos constitui um componente potencial que promove a compreensão do mundo natural, na leitura e na percepção de aspectos reais. Na estrutura mental cognitiva dos meios que canalizam a compreensão do mundo e que se materializa no desenvolvimento da escrita convencional, dando maior sentido ao contato com a realidade do ambiente do aluno. Nesse processo, a leitura da realidade se estabelece em um processo dinâmico na estimulação da aprendizagem, seja contrastada ou anulada conforme os registros da experiência de cada personalidade e se estabelece como o instrumento essencial na articulação da aprendizagem a partir da leitura da realidade.

Por sua vez, o desenvolvimento da leitura da realidade promove uma motivação permanente nas sensações e percepções do meio envolvente, para Kleiman (2012) "a motivação é uma propriedade da atenção que permite selecionar a informação relevante". Nesse processo, constitui-se o maior interesse pela assimilação e concentração para iniciar a aprendizagem e o desenvolvimento mental e cognitivo de pensamentos, ideias, conhecimento da realidade experiencial.

Da mesma forma, Cagliari (2014) aponta a "leitura oral como um conjunto de respostas verbais articulatórias, emitidas seletivamente diante de um conjunto de estímulos visuais constituído pelo que se denomina letras, sílabas, palavras ou textos". Constitui-se em um conjunto de respostas verbais, evidenciadas por meio de estímulos sensoriais para a compreensão da realidade.

Esse processo contribui para o desenvolvimento de habilidades perceptivas a partir da leitura da realidade. Portanto, para Cagliari (2014):

[...] Realidade é tudo o que tem existência verdadeira, no espaço e no tempo, aquilo que se refere às coisas. A coisa é tudo que tem entidade, seja material ou espiritual. A realidade é composta de três tipos: natureza, sociedade e pensamento (CAGLIARI, 2014, p. 121).

Neste contexto, a leitura da realidade implica promover a conotação das coisas e objetos com existência verdadeira no espaço e no tempo, para promover espaços de motivação permanente no desenvolvimento da escrita, aproveitando os mecanismos do organismo humano em expressão complexa o processo de assimilação dos órgãos sensoriais, mantendo ativos os mecanismos de serviço de informação ao sistema nervoso. Segundo Cagliari (2014) "Os circuitos sensoriais (visão, tato, audição, olfato, paladar) transportam informações ao sistema nervoso", para promover o contato direto com a realidade, por meio de estimulação externa no desenvolvimento de qualquer um dos órgãos sensoriais, por meio da percepção de dados conhecidos ou novos no registro de informações.

Sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita Kleiman (2012) explica que isso implica aprendizagem da escrita determina a apropriação da fonética, de acordo com os sons do alfabeto na construção dos morfemas, intimamente relacionados com a estrutura das palavras, assim como os grafemas que simboliza os sinais das letras na construção das palavras.

No processo educacional, Zilberman (2013) coloca que o desempenho do aluno constitui um elemento importante para conhecer o desenvolvimento integral dos alunos, por meio dos resultados observáveis e avaliáveis no desenvolvimento das ações que manifestam os resultados da aprendizagem na aquisição de experiências, habilidades e competências que determinam o desempenho dos alunos no processo educacional, nesse processo as habilidades mentais e físicas se manifestam no desenvolvimento da escrita de acordo com o

desempenho dos conhecimentos adquiridos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Zilberman (2013) explica que o desempenho da escrita torna-se complexo de acordo com os anos de escolaridade, quando o aluno inicia a escolarização ele tem poucos desafios, à medida que os anos aumentam há maiores desafios no nível de desenvolvimento da escrita, tornando-se mais complexo e completo os componentes de um texto escrito, segundo Kleiman (2012) afirma: "Desempenho suficiente e satisfatório. Quando o desempenho do aluno é o que lhe corresponde de acordo com suas possibilidades".

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem responde às ações ordenadas e sistemáticas nos primeiros anos de escolaridade e esse processo é decisivo no desenvolvimento da escrita por meio de procedimentos propostos que possibilitam a leitura da realidade na conceituação para contribuir com o desenvolvimento da escrita. É por isso que Cagliari (2014) propõe, a "sucessão ordenada de ações que são direcionadas a um propósito específico, conhecido e que leva a resultados precisos, respondem a uma caracterização algorítmica" (Monereo, op. cit, pág. 10), diversificado nas atividades do processo educacional, a fim de realizar uma sequência de atividades ordenadas para o professor e/ou alunos, orientadas para o processo de percepção, desenvolvimento, aplicação, execução, na determinação do ensino-aprendizagem e aprendizagem. estratégias. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos promovem a organização de atividades estratégicas, visando atingir o objetivo do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Ferreiro (2005) aponta que "as relações sociais, inerentes a qualquer processo de aprendizagem escolar, e seu impacto na aprendizagem curricular" (FERREIRO, 2005, p. 9), esses processos de interação se constituem em ações vinculantes em os procedimentos e meios para o desenvolvimento do conhecimento às novas gerações para expressar a realidade circundante, permitir práticas sociais e desenvolvimento linguístico, através da transferência e

comunicação do conhecimento através de diferentes tipos de textos e na aquisição da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da pesquisa traz importantes contribuições no aprofundamento do problema de estudo, chegando às seguintes conclusões: estabelece-se que, do ponto de vista reflexivo e teórico, no processo de ensino e aprendizagem da escrita, ela passa por uma série de etapas, tanto no desenvolvimento das capacidades quanto nas habilidades de percepção dos cinco sentidos para a leitura do texto em consonância com a realidade, na apropriação do signo linguístico, na apropriação da psicomotricidade para a representação gráfica das palavras, através dos procedimentos, métodos, meios e técnicas da metodologia para o desenvolvimento da escrita a partir da realidade.

Da mesma forma, considera-se que o desempenho na escrita depende do desenvolvimento da percepção dos cinco sentidos, da apropriação de capacidades e habilidades para o processo de ensino e aprendizagem da escrita desde a leitura da realidade desde o básico até o mais complexo na produção da escrita.

REFERÊNCIAS

BOSSA, N. **Fracasso escolar: Um olhar psicopedagógico.** Porto Alegre: Artemed, 2016.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **O ensino e a aprendizagem: os dois métodos.** In: Alfabetização sem o ba-be-bi-bo-bu. São Paulo. Scipione, 2009.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação.** Porto Alegre, Artes Médicas, 2005

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização,** São Paulo: Cortez, 2011

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2006.

POSSEBOM, Ardina. **Práticas de leitura na educação**. Vargem Grande, 2014.

SOARES, Magda. Letramento um tema em três gêneros. Editora Autêntica, 2005. p.39.

SOLE, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artemed, 2008.

TEBEROSKY, A. **Além da alfabetização**. São Paulo: Ática, 2000.

VIGOTSKY, L.S. A.R. e LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Icone, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do Livro, fim dos Leitores**. São Paulo, 2013

DEPRESSÃO INFANTIL

Jane Regina Pizzi Celso¹⁰

Jacira Tolin Machado¹¹

Marcia Alves de Sousa Lara¹²

Terezinha de Fatima Andrade Gomes de Oliveira¹³

RESUMO:

O presente artigo é um estudo que busca contribuir de maneira teórica para o tema proposto que mediante uma pesquisa de vários estudiosos sobre a depressão infantil. É uma relevante abordagem dos aspectos gerais do tema proposto em estudo, sendo uma breve exposição histórica, contextualizada das manifestações clínicas, prevalência, diagnóstico, tratamento e fatores dos quais quando não observado atentamente vai se desencadear em grandes riscos. Diante dos levantamentos bibliográficos foi possível verificar que a depressão na infância tem levado muito estudiosos a se debruçarem sobre os sintomas e as causas que de maneira relevante tem tido um avanço expressivo e tem se apresentado em inúmeros sintomas que podem causar significativos danos à criança, principalmente pelo fato que a família não tem tido tempo e nem as informações suficientes para prestar atenção as diferentes manifestações gritantes que algumas crianças demonstram.

Palavras-chaves: Diagnóstico. Depressão Infantil. Família. Infância.

ABSTRACT:

This article is a study that seeks to contribute in a theoretical way to the proposed theme through a survey of several scholars on childhood depression. It is a relevant approach to the general aspects of the proposed theme under study, being a brief historical exposition, contextualized of the clinical manifestations, prevalence, diagnosis, treatment and factors which, when not carefully observed, will trigger great risks. In view of the bibliographic surveys, it was possible to verify that depression in childhood has led many scholars to focus on the symptoms and causes that, in a relevant way, have had a significant advance and

¹⁰**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia. UNOPAR/ Universidade Norte do Paraná.

Pós-graduação: Especialista em Metodologia da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Médio e EJA. Faculdade Afirmativo \ Instituto de Educação Bom Jesus de Cuiabá.

¹¹**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia. UNEMAT/ Universidade Estadual de Mato Grosso;

Pós-graduação: Educação infantil Séries Iniciais. FAMA/ Faculdade da Amazônia.

¹²**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia. UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso;

Pós-graduação: Educação Inclusiva. FAMA. Faculdade da Amazônia.

¹³**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia. UNEMAT / Universidade de Mato Grosso. **Pós-graduação:** Especialista Psicopedagogia Clínica e Institucional. Especialista em Metodologia da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Médio e EJA. UNEMAT / Universidade de Mato Grosso.

have presented themselves in numerous symptoms that can cause significant damage to the child, especially due to the fact that the family has not had the time and not enough information to pay attention to the different screaming manifestations that some children show.

Keywords: Diagnosis. Childhood Depression. Family. Childhood.

1. INTRODUÇÃO:

No ano de 1960 é que pela primeira vez aparece a expressão da palavra depressão, etimologicamente relatada em dicionário por volta de 1750 por Samuel Jhonson, sendo que no início tinha há ideia de expressar simplesmente um certo desanimo, um tipo de esgotamento físico e mental.

Porém, na sua etimologia são qualificados como transtornos depressivos sendo assim conjuntos patológicos que apresentava uma ascensão expressiva de casos. Todavia, a depressão infantil tem se apresentado com uma certa consistência em forma de transtorno, ou uma mudança brusca de humor ou temperamento. Razão pela qual se faz necessário que se dedique vários esforços em estudos sobre o tema para que possamos e se prevenir sobre a essas crianças no âmbito escolar.

São muitos os estudiosos que têm demonstrado uma preocupação, de forma clara com transtorno, e mudanças nas formas de agir, depressão infantil, no âmbito da educação, assim poderemos ajudar na orientação das famílias e também nutrir de uma maneira mais apropriada as metodologias a serem trabalhadas com de se alimentar e muitas das vezes até mesmo se tornado agressiva sem uma causa aparente, isso tudo vem acontecendo cada vez em idades mais cedo (BAHLS, 2002).

Nesse contexto, por trabalhar na Educação Infantil e ter uma aproximação com crianças pequenas de uma grande diversidade social, ao estudar o referido tema que chamou atenção os comportamentos manifestados pelos alunos, são muito próximos do que os pesquisadores constam em seus estudos, assim foi proposto pesquisar para orientar as mães dos alunos a

procurarem profissionais da área de psicologia de forma preventiva para uma melhor orientação e acompanhamento da família que sempre deve estar atenta a sinais manifestados ainda na fase infantil onde será possível impedir que possa existir problemas, do tipo cognitivo, social e até mesmo motor, na adolescência.

Com esse trabalho pretende-se ajudar as famílias das crianças para que ao ingressar no Ensino Fundamental elas possam ter facilidades em seus aprendizados, e sociabilidade, em uma nova etapa de aprendizagem. Pois, para muitas famílias ainda é muito difícil até mesmo para diagnosticar ou saber como diferenciar as ações apresentadas no comportamento das crianças, ou buscar ajuda de um profissional da área de psicologia.

2. METODOLOGIA:

Por meio de pesquisa bibliográficas, o trabalho busca priorizar a informação de forma ampliar os conhecimentos de diversos pesquisadores que tenham contribuído no diagnóstico dessa patologia que tem se tornado uma preocupação em todas as áreas da saúde.

[...] na pesquisa pura ou básica, o pesquisador tem como meta o saber, buscando satisfazer uma necessidade intelectual pelo conhecimento. Já na pesquisa aplicada, o investigador é movido pela necessidade de contribuir para fins práticos, mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos. (CERVO, 1983, p. 54).

Assim, espera-se contribuir com esse trabalho, com todos que possam ter acesso a ele, melhorando o conhecimento tanto de colegas na área da pesquisa como também de muitas famílias das crianças que venha precisar de uma atenção especial.

3. ASPECTO DA DEPRESSÃO INFANTIL NA HISTÓRIA.

Pode não parecer, porém, a depressão infantil tem suas primeiras aparições há muito anos, e segundo Quevedo (2008, p. 17) que diz que nas

histórias mitológicas e até mesmo na bíblia, podem ser encontrados traços de depressão infantil, traços de tristezas profunda e alterações de humor e muitos outros sintomas.

Uma baixa estima continua, acompanhada de tristeza e desânimo alterado, segundo alguns psicólogos são sintomas fortes de uma síndrome de depressão, segundo Dalgalarondo (2008). No entendimento do autor, esses sintomas influenciam de forma múltipla nos sentidos afetivos. Pois, estimulam muito os instintos neuronegativistas existentes no ser humano, proporcionando negativismo nas ações cognitivas, afetivas, com a presença de uma baixa estima, sem um desenvolvimento psicomotor e falta de estímulo.

Existem estudiosos como Braptista e Oliveira (2004), que concordam em afirmar que a falta de humor, o desinteresse pelo prazer próprio, acomodação com silêncio profundo, baixa estima, sem demonstrar nenhuma autoconfiança própria nem determinação para tomada de atitudes são os principais sintomas da depressão, podendo também considerar ações de pessimismo que produzem sentimentos que podem proporcionar desejo de suicídio, perda de apetite assim como do sono, entre outras coisas.

Na idade média não havia nenhuma consideração aos sentimentos das crianças, essas eram vistas como pequenos adultos, não se demonstravam preocupação com seu desenvolvimento intelectual ou pelos sintomas emocionais que as crianças expressavam se entendia esses sintomas como inerentes ou próprio das crianças. Segundo Costa (2010) por um longo período, ou seja, até pelos anos setenta, essa ideia de depressão infantil não tinha nenhuma aceitabilidade entre muitos estudiosos, talvez pela pouca importância dada ao assunto ou pelas muitas dificuldades de se realizar um diagnóstico que desse um percentual conclusivo. Mas a partir da década de 1970 se inicia um olhar diferente a vários casos que vinham se tornando crescente. Então começa, se aceitar que aquele quadro clínico tinha traços fortes de um diagnóstico depressivo e foram

Warren Weinberg e seus colegas que procuraram os critérios que melhor definisse um diagnóstico bem elaborado.

Mesmo com essa abertura para se preocupar com o tema da depressão infantil, primeiro é preciso saber como diferenciá-la dos sintomas apresentados pelos adultos e o que considerar em cada caso, pois até o final da década de 1970, esse tema não tinha muita apreciação por parte dos estudiosos (MILLER, 2003).

Pelos meados da década de setenta houve grandes avanços nesses estudos em 1975 o Instituto Nacional de Saúde Mental dos EUA (NIMH), Bahls (2002). Com isso reconheceu de modo formal e oficial que realmente estaria comprovado a existência do transtorno depressivo em criança e adolescente, dando assim uma grande reviravolta nos interesses de vários estudiosos que passaram a pesquisar a partir desse momento sobre a depressão infantil, o pai da psicanálise, Freud em 1917, retardou por meio séculos os diagnósticos sobre depressão infantil, o mesmo compreendia que para se constatar um quadro depressivo em criança teria que ser, levado em conta outros sintomas, pois em seu conhecimento a baixa estima, não é expressão de sentimento, é a ideia espontânea de punição, ainda seriam impossíveis de serem manifestado pelas crianças pois as mesmas segundo Freud, não teria qualquer preocupação sobre coisas futurísticas assim elas não podem manifestar sentimentos de desesperança, ou seja para Freud as preocupações só fazem parte da vida a partir da adolescência, e assim crianças seria impossibilitadas de apresentarem quadro depressivo (MILLER, 2003).

O assunto sempre causou muitas polêmicas sobre aqueles que de alguma forma se interessassem pelo assunto, na década de 1960 havia divergência sobre o tema, pois existiam várias teorias, porém sem muitos aprofundamentos.

O que se questionava então, era se a depressão infantil de alguma forma fosse parecida com a depressão que se manifestava nos adultos, pois alguns teóricos tiveram como crença que nas crianças a depressão se apresentava de forma mascarada ou encoberta por meios que era próprio das crianças, assim os sintomas não poderiam ser comparados a depressão diagnosticada nos adultos.

(MILLER, 2003). John Bowlby (1996), descobriu na década de 60 que havia sim em crianças entre seis meses e três anos a presença de isolamento, assim como tristeza profunda, uma abstinência a comida nos momentos em que estivessem separadas de suas mães (ZIMERMAN, 2007).

3.1. Depressão na infância

A depressão de crianças e adolescentes por muitos anos ficou desacreditada por vários estudiosos, segundo Silvaes (2008). Pois, se no entendimento da maioria somente com estudos muito minuciosos é que poderia se afirmar que essa aparente patologia poderia ter um diagnóstico correto quando já no final da adolescência no início de uma vida adulta.

Com os muitos estudos realizados chegou-se à conclusão que na verdade tem sido muito presente na vida de crianças e adolescentes os sintomas de estado alto de depressão e que tem sido recorrente principalmente nos grandes centros dado as violências e a agitação das quais estão expostas do pouco diálogo entre os familiares.

Muitos autores já acenderam o sinal de alerta máximo para a depressão infantil e da adolescência, segundo Bahls (2002). Já se reconhece que tem sido alarmante e crescente os casos depressivos, para o autor deve se fortalecer as atenções pois cada vez mais crianças estão sendo acometidas com diagnóstico da depressão além de causar sérios danos por perdurar por um tempo maior no individuo ela poderá ocasionar muitos prejuízos as funções psicológicas de crianças e adolescentes.

Para Papalia e Feldman (2010) a depressão infantil deve ser compreendida como um distúrbio de humor maior e mais prolongado que uma simples tristeza.

É algo que incomoda que perturba de forma orgânica o psicológico e o biológico envolvendo uma diversidade de situações sociais. Para Cruvinel e Boruchovitch (2014), a depressão infantil é uma perturbação orgânica, que envolve variáveis sociais, psicológicas e biológicas. Uma das possíveis causas da depressão biológica está relacionada a uma disfunção nos neurotransmissores que pode ser advindo de alguma herança genética, podendo existir algum tipo de anomalia por falhas neuronais. Uns dos fatores que são comprometedores em uma perspectiva psicológica estão relacionados a autoconfiança e baixo autoestima que sempre deixam a pessoa em um estado de total desânimo. Já em uma dimensão social deve se considerar que os fatores predominantes são, a dificuldade de se adaptar com qualquer outro grupo, dado ao silêncio que mais demonstra um grito de socorro que tem suas consequências em algum tipo de violação social, familiar ou escolar (HUTTEL et al., 2011).

Para completar esse raciocínio, Assumpção Jr (2014, p. 207) leva em conta o mesmo entendimento que as variáveis já mencionadas (sociais, biológicas e psicológicas) e aumenta a depressão e pondera que:

Uma resposta neurobiológica excessivamente ativa a eventos estressores, de forma similar à ansiedade. Desse modo, os indivíduos com depressão teriam uma vulnerabilidade psicológica experimentada como sentimentos de inadequação para enfrentar dificuldades, atitudes essas correlacionadas a marcadores bioquímicos associados a circuitos cerebrais específicos.

3.2. Ações que ajudam no tratamento

É muito importante, que haja por parte da criança um engajamento em várias atividades que possam ter domínio próprio, e tenha um desenvolvimento físico e psicológico, que lhe fortaleça contra as ações depressivas. A persistência nas atividades e o apoio dos pais estimulando e acompanhando o filho, é

essencial para se obter resultado. Miller (2003) lista algumas atividades importantes:

- a) Que os pais atendam às necessidades fisiológicas básicas da criança, sem que ela precise expressar muitas emoções negativas. Para que isso ocorra, os pais devem estar em sintonia com as formas de comunicação do filho, com o intuito de que suas necessidades sejam atendidas com certa rapidez. Isso facilita que a criança desenvolva uma capacidade de autorregular suas emoções;
- b) Socializar a criança e demonstrar a ela como expressar suas emoções em situações apropriadas;
- c) Desenvolvimento de um vínculo seguro entre a criança e seus cuidadores, devendo estes serem responsivos e consistentes para com a criança;
- d) Desenvolver a autoconsciência da criança para que ela consiga diferenciar-se dos outros.

São atividades simples que pelo fato dos pais ou responsáveis terem uma vida corredia nos tempos atuais, tem sido deixada de lado ou delegada a outras pessoas, que não demonstram qualquer tipo de preocupação quanto a real necessidade de dar segurança, e autoestima que são fundamentais, para a segurança da criança.

3.3. Manifestação clínica.

Pode ser considerado comum que uma criança sinta tristeza ou até mesmo raiva diante de uma frustração ou uma perda em qualquer circunstância, na maioria das vezes são sentimentos momentâneos, será preciso maior atenção quando os períodos desses sentimentos se prologam por muito tempo ou até mesmo não passam e ainda nutrem outros sintomas, pois quando se tem uma tristeza prolongada ou um excesso de irritação são fortes diagnósticos de depressão infantil (LEE; CURATOLO; FRIEDRICH, 2000).

Alguns sintomas que podem ser considerados normais ou comum em crianças, tais como choro, a tristeza, a apatia ou o isolamento quando ocorridos por uma frequência muito prologada e com persistência podem sim evidenciar um quadro de depressão infantil Hutz (2002). Porém, não há consenso entre os estudiosos em relação a esses sintomas. Para muitos há outras evidências que também deve ser levado em consideração: aborrecimento alterado, humor alterado, distúrbio do sono, baixa estima, tédio, falta de sono e alteração somática entre outros. E também há autores que considera o comportamento antissociais, agressividade e a hostilidade um quadro depressivo. Na maioria dos casos de manifestação clínica de depressão infantil são bem comuns, as evidências em crianças entre seis e sete anos principalmente no período escolar, onde pode se observar com mais clareza o sintoma físico, que se apresentam em dor de cabeça, fadigas constantes e intensas, dores musculares fortes ou agudas, problemas intestinais e tontura moderada ou intensa.

Alguns estudiosos propõem que a apatia, tédio, alterações do humor, aborrecimento, alterações somáticas, distúrbios do sono, diminuição da autoestima e autoacusações são sintomas depressivos. Por outro lado, há autores que destacam que os sintomas depressivos ocorrem de forma contrária, através de comportamentos antissociais, agressividade e hostilidade. A Manifestação clínica mais comum em crianças de até seis a sete anos, as pré-escolares, são sintomas físicos, tais como dores de cabeça e abdominais, fadiga e tontura. Essas manifestações físicas também devem ser observadas, conforme.

São seguidas por ansiedade (especialmente ansiedade de separação), fobias, agitação psicomotora ou hiperatividade, irritabilidade, diminuição do apetite com falha em alcançar o peso adequado e alterações do sono (BAHLS, 2002 p. 360).

Autores que comungam do mesmo entendimento que Bahls (2002), acrescentam ainda que no mesmo diagnostico pode ocorrer com frequência, encoprese*, choro contínuo, alteração da fisionomia aparentando tristeza,

movimentos que se repete frequentemente, dificuldade para se comunicar e uma agressividade social e consigo mesmo, a perda de habilidade que deveria ser evolutiva com o desenvolvimento da idade, também a diminuição de desejo de brincar, bem como da vontade de participar da coletividade escolar.

Podendo também manifestar ainda sintomas diferenciados no entendimento de outros autores, para Papalia e Feldman (2010), a falta de companheirismo de amizade, a dificuldade para demonstrar alegria ou concentração, manifestações apáticas extremas, fadiga contínua, negativismo sentimento de ser inútil e até mesmo a sensação que o único meio é a morte ou sentimento suicida.

Já em Huttel et. al (2011) os danos que a depressão infantil pode apresentar em uma manifestação clínica são, físico, cognitivo, psicomotor e psicossocial comprometendo o desenvolvimento da criança. Calderaro e Carvalho (2005), assevera que mediante a essa situação da depressão na criança o rol familiar também passa pelo comprometimento e é afetado.

Também aos que como, Lacerda *et al.* (2009), diz que as crianças com depressão infantil têm lentidão psicomotora, choro frequente e compulsivo, uma tristeza profunda, falta de esperança, manifestação de referência depressiva tipo “sou burro”, “Ninguém me ama” e uma voz monótona de desânimo.

Antes da aquisição de linguagem verbal, uma criança manifesta depressão pela expressão facial, pela postura corporal e pela falta de resposta aos estímulos visuais e verbais. As crianças, quando deprimidas, podem apresentar humor irritadiço ou instável. Enquanto umas têm explosões descontroladas, outras aparentam estarem tristes e choram à toa (LEE; CURATOLO; FRIEDRICH, 2000, p. 25).

A depressão infantil tem como seu traço característico o desejo do suicídio e essa ideia pode ocorrer em qualquer faixa etária na infância ou na

adolescência, já na criança essa manifestação *Encoprese: é a dificuldade de controlar o esfíncter anal para a eliminação de fezes,

apresenta-se como uma forma de punição por algo que ela ainda não compreende entendendo que a morte é a única solução, porém essa manifestação se torna mais consistente na adolescência, (NETO; GAUER; FURTADO, 2003).

3.4. Diagnóstico.

O diagnóstico para Silvaes (2008) é um dos maiores desafios pois existem contrariedades entre os estudiosos da depressão infantil, para se chegar com clareza ao diagnóstico é preciso prestar muita atenção nos mascaramentos dos sintomas, tipo as queixas físicas, por motivação das características da infância.

Reis e Figueira (2001) afirmam que o diagnóstico se torna difícil de se concluir, pelo fato de que a criança ainda não tem condições para descrever com a intensidade os sintomas que ainda estão de alguma forma multifacetado.

Calderaro e Carvalho (2005) entendem que são muito os sinais da depressão infantil e que sua análise deve ser realizada de uma forma coletiva e nunca partindo de um pressuposto, e sempre levando em consideração o período de durabilidade em que se ocorre o episódio.

Para Antolini (2003) tratar a psicopatologia adulta da depressão dentro de um estado clínico existem certas facilidades, o que já na criança e no adolescente não há a mesma condição, pois tem que ser levado em conta as fases que são normais da criança e da adolescência. Aqui também é necessário se levar em conta a duração da ocorrência dos fatos para se diferenciar um sintoma de uma situação da faixa etária de ambos. Silvaes (2008) assevera sobre a importância de se ter todos os cuidados no diagnóstico, pois esse tem que ser muito preciso sendo que as informações obtidas nele é que ordenará a

intervenção que deve ser sempre de acordo com a necessidade do paciente. Para (Assumpção JR, 2014) a depressão infantil tem causa em diversos fatores, por isso a lamínésia é um instrumento muito importante, conhecer o histórico da família bem como os antecedentes, os fatores genéticos e verificar o ambiente social também o quadro clínico, será de muita utilidade no diagnóstico.

3.5. Diagnóstico baseado no dsm-5 do transtorno depressivo maior.

Esse é um ponto que precisa de muito mais dedicação, pois as formas de ter um diagnóstico do sintomas que pode se certificar que realmente há um transtorno depressivo maior, é necessário um acompanhamento minucioso que leva em conta vários fatores, podendo ser um dos mais significativo, a observação se o sintoma tem um período de várias horas diárias e vários dias seguidos na semana, podendo isso levar a uma alteração de peso para mais ou até mesmo para menos dependendo do metabolismo de cada pessoa, sendo assim, seguido de um desejo de suicídio. Um período que mais tem sido considerado é o tempo de até duas semanas consecutivas em que se apresenta uma baixa estima, falta de humor e uma indisposição para realizar atividades diversas, físicas e mentais. Quando se trata de crianças e adolescente deve ser observado que a forma de se manifestar o humor pode ser humor irritável ou fastidioso, invés de ser somente aquele tipo de humor triste com semelhança de abatimento.

Mas, ainda existe pelo menos outros quatros sintomas que também devem ser considerados: a perca de apetite, sono, peso, sentimento de desvalorização pessoal e social, perca considerada de animo força energia e um constante sentimento de suicídio. Assim na conclusão de um diagnóstico mais próximo do que se pode confiar do transtorno depressivo maior, os referidos sintomas precisam ser reconhecidos recentemente ou demonstrar de alguma forma um agravo que requeira maior atenção. É importante acompanhar o desempenho da vivência social, profissional, atividades coletivas e outras ações que fazem parte do cotidiano. Já no caso de depressão na infância e na

adolescência a atenção deve ser mais intensa que ao manifestar perda ou alteração de apetite pode estar relacionado a um diagnóstico depressivo podendo ser decorrente de um fracasso pessoal, além de uma desconcentração contínua e queda do rendimento escolar e baixa ação cognitiva.

3.6. Tratamentos.

Todos os diagnósticos devem ser formalizados de acordo com base no (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais ou DSM-5), para uma melhor fundamentação mesmo assim ainda é preciso que haja mais informações para que aplicação e intervenção possam alcançar um resultado que possa garantir o sucesso do paciente. Além do diagnóstico formal, faz se necessário:

Realizar uma análise funcional do problema de cada cliente de modo a estabelecer as relações entre a ocorrência do comportamento e as circunstâncias nas quais ele ocorre, para que seja possível modificá-lo (SILVARES, 2008, p. 46).

É o desafio dos pesquisadores chegar a esse diagnóstico fazendo essa correlação entre causas, circunstâncias e tempo de ocorrência em que se estabelece os sintomas.

Uma solução indicada principalmente nos casos de depressão na infância ou na adolescência podendo ser aplicada nos casos leve e moderado é a psicoterapia com acompanhamento tanto profissional como familiar, nos casos mais graves é muito importante que o profissional possa ser o principal aconselhador tanto nas dosagens dos medicamentos. Outros métodos recomendados são as terapias cognitivo-comportamentais ou até mesmo as orientações da psicoterapia, psicodinâmica e psicoterapia interpessoal, que também pode ser acompanhada de medicamentos (SCHWAN E RAMIRES, 2011). No entendimento desses estudiosos a terapia cognitiva comportamental sempre será de melhor resultado nos casos de crianças e adolescentes, porém a estudiosos que salientam que o sucesso terá mais eficaz quando o tratamento for

intenso sobre o quadro depressivo envolvendo há participação direta com a família que estará ligado a ações emocionais do paciente.

Os pais também podem ser vistos como uma extensão do terapeuta ao observar o progresso de seu filho ao longo do tratamento. Normalmente, durante o tratamento, o terapeuta passa uma ou duas horas por semana com a criança nos limites extremamente controlados e artificiais de um consultório. Como este não é o ambiente natural da criança, é comum que ela se comporte de uma maneira diferente da usual. Até que a criança relaxe com o terapeuta e comece a demonstrar-lhe diretamente os sintomas depressivos, a maioria das informações do terapeuta sobre a criança é obtida por meio do relatório dos pais e diretamente com a criança (MILLER, 2003, p. 218).

No entendimento do autor a eficácia do diagnóstico tem como fator determinante a convivência e o acompanhamento minucioso com muita atenção, um olhar investigador dos pais servindo como auxiliar do profissional que faz a análise no consultório.

3.7. Comorbidades.

É comum, e com certa frequência acontecer de dois fatores ocorrerem no mesmo diagnóstico de transtornos mentais, em um único paciente segundo a OMS. Já Miller (2003) deixa bem claro que a presença da comorbidade traz uma dificuldade maior na aplicação da intervenção, pois clinicamente a criança com um quadro comorbidos, sendo que nessa condição fica mais difícil para alcançar a eficácia do tratamento existindo também o perigo de uma recaída ou até mesmo o agravamento do quadro depressivo ampliando as manifestações por um tempo mais longo. Segundo o autor, ainda pode ocorrer outras dificuldades advinda do comorbidos nas crianças e nos adolescentes, que ao perceber que o resultado não está sendo eficaz, poderá seguir para dependência química, suicídio comprometendo as habilidades de convívio do paciente com depressão.

São os transtornos mais comuns, o transtorno desafiador opositivo, transtorno de conduta, transtorno de ansiedade ou transtorno de déficit de atenção, que ocorrerem em meio as crianças e adolescentes, (MILLER, 2003; BAHLS, 2002; HUTTEL, 2009).

Podendo ser observado que de acordo com Miller (2003) a comorbidade tem tido um diagnóstico mais frequente nos casos de depressão em crianças e adolescentes.

2.7.1 Transtorno de Ansiedade

De acordo com DSM-5, 2014, o Transtorno de Ansiedade “Está no conjunto de diagnósticos que apresentam sintomas de: ansiedade, medo exagerado e continuo além de perturbações comportamentais correlatas” acometida por uma ansiedade e isolamento, transtorno de pânico, transtorno obsessivo-compulsivo (TOC) e também transtorno de ansiedade generalizada (TAG). Em alguns casos podem vir mediante a um quadro clínico acompanhado de sintomas motores, cognitivos e fisiológicos, nos sintomas motores podemos destacar alguns mais perceptíveis tais como: chupar dedo, roer unhas, tremores constantes e isolamento. Já no fisiológicos podemos destacar, respiração alterada ou acelerada, náuseas, vômitos, falta de ar, dor no estomago e até taque cardíaco. E nos sintomas cognitivos podem ser observados, um medo profundo, sensação de incompetência, alucinações entre outras.

27.2. Transtorno da Conduta

nesse transtorno é bem comum nas crianças apresentarem comportamentos de repetição, desrespeitando qualquer tipo de regras sociais ou normas impostas no convívio familiar, que são condicionadas há criança, assumem um comportamento agressivo com todos em seu entorno, suas características são de imitação e provocação podendo até mesmo dependendo do grau elevado do estado da criança ser tonar briguenta.

2.7.3 Transtorno Opositor-Desafiador

De acordo com DSM-5 (2014) uma criança que apresenta esse tipo de transtorno tem como características aparência de estar sempre irritada ou com raiva, com olhar desafiador como se questionasse a tudo e a todos, com uma intuição vingativa.

Miller (2003) acrescenta: perda do controle, alteração e até discursão repetidamente, rebeldia e recusa em obedecer a pedidos ou normas, incomodar de forma contínua e deliberadamente todos em seu entorno, acusar com frequência os outros por seus erros, ter sensibilidade ou irritabilidade contínua, demonstrar em vários momentos que está bravo ou ressentido e sendo de certa forma cruel e vingativo. Em muitos casos o transtorno opositor poderá se manifestar antes ou em meio ao transtorno de conduta.

2.7.4 Transtornos de Déficit de Atenção/Hiperatividade,

De acordo com DSM-5 (2014) esse transtorno tem em sua principal característica a falta de atenção ou uma hiperatividade impulsiva que é quando a criança não consegue se manter quieta ou concentrada por momento algum fica sempre em movimentos ou em desatenção com que está acontecendo em sua volta. Diversas formas da depressão infantil são decorrentes dos sintomas diversificados que vão sendo manifestados em meio as atividades cotidianas, quando se leva em conta certas circunstâncias a criança que apresenta TDHA podem estar convivendo com várias dificuldades sociais das quais ela mesma não compreende tais como: falta de atenção familiar, queda do rendimento escolar, sensação de isolamento e abandono entre outros.

2.8 Fatores de risco

Os fatores que estão presente de forma direta no diagnóstico da depressão em crianças e adolescentes são: hereditariedade, condições sociais,

configuração familiar, função materna, início do funcionamento psíquico e o superego (CALDERARO; CARVALHO, 2005).

Para Miller (2003) existem fatores típicos que ele chama de depressotípicos, que possibilitam a evolução da depressão infantil. Em meio as variáveis podem se destacar a regulação homeostática e fisiológica (impedir que a criança fique com frio ou calor demais ou que se alimente de forma inadequada ou apenas quando reclamar fome), sofrer indiferença afetiva (dever dos pais auxiliar seus filhos a permitir que as emoções sejam correspondidas), ter segurança (possibilitar que a criança tenha controle próprio pois é muito comum na infância a sensação de estar insegura por isso faz-se necessários que ela tenha em meio aos familiares uma certeza de segurança), autoconsciência (condicionar um senso crítico de diferenciação para que a criança possa compreender-se quando ela estiver se, comparando com os outros).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema da depressão infantil teve que passar ao longo dos anos por muitos percursos e estudos para começar a receber atenção que realmente lhe faz necessário, em alguns casos por ser desacreditada no meio dos pesquisadores que em seus entendimentos davam as crianças uma superação e uma diferenciação dos adultos julgando que o mundo infantil fosse realmente como nos contos onde nada poderia ser mais importante que ser feliz e não se preocupar com a vida e assim crianças tinham em sua vida uma felicidade plena.

Porém, com a crescente manifestação cada vez mais gritante de crianças que apresentava um quadro clínico diferente do que se imaginava, veio a necessidade de se admitir que as crianças estavam realmente ficando doentes e que essa doença afetava a criança como um todo, em suas ações emocionais, funcionais e cognitivas, se tornando então nas últimas décadas fontes intermináveis de vários estudos e congressos que buscam uma respostas para uma situação que se tornou caso de saúde pública, tendo em conta que as crianças

em sua maioria não tem acompanhamento de profissionais que podem ajudar a família a diagnosticar os sintomas, e assim, fazer uma intervenção apropriada em tempo correto para que possam se reverter os danos que a doença possa causar.

Os autores aqui pesquisados concordam de forma única que a depressão infantil interfere em todos os sentidos na vida da criança e em suas atividades cotidianas, assim como pode causar um retardamento em seu desenvolvimento, nesse entendimento é imprescindível que se possa oferecer de forma precisa diagnóstico precoce com a finalidade de oportunizar um tratamento efetivo que possa dar resultados que garanta o bem-estar da criança.

Os métodos de tratamentos mais comuns utilizados nos dias atuais são terapias comportamentais, a terapia cognitiva-comportamental e a terapia medicamentosa para os casos de crianças e adolescentes. É importante que se tenha alguns cuidados quantos aos psicofármacos pois, ainda não se tem conhecimento suficientes sobre essas formas de tratamento, os estudos realizados até os momentos ainda são poucos sendo necessário, novas pesquisas para verificar essa psicopatologia aqui estudada e os efeitos colaterais a curto e longo prazo. Existe uma falta maior de estudo na área de da psicanalise, para que seja feita tratamento, pois a psicanalise pode contribuir na etiologia da depressão infantil. Deverá esse tema ser cada vez mais discutido e estudado para que as crianças possam ter um tratamento apropriado e com qualidade e segurança.

REFERÊNCIAS

ASSUMPCÃO JR. (Org.) **Psiquiatria da infância e da adolescência: casos clínicos.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAHLS, Saint-Clair. **Aspectos clínicos da depressão em crianças e adolescentes.** Jornal de Pediatria, Rio de Janeiro, 2002.

BRAPTISTA, Makilim; OLIVEIRA, Andréia. **Sintomatologia de depressão e suporte familiar em adolescentes: um estudo de correlação.** Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano. 2004.

CALDERARO, Rosana; CARVALHO, Cristina. **Depressão na infância: Um estudo exploratório.** Psicologia em Estudo, Maringá, Mai./ago. 2005. Disponível em :< <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a04.pdf>>. Acesso em 22/10/2018.

COSTA, Terezinha. **Psicanálise com crianças: passo a passo.** 3º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. CRUVINEL, Miriam; BORUCHOVITCH, Evely. **Compreendendo a depressão infantil.** Editora Vozes, Rio de Janeiro: 2014.

DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais.** 20. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GABBARD, Glen. **Tratamento dos transtornos psiquiátricos.** 4º ed. São Paulo: Artmed, 2009.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (org). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS,2009.Disponível:<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 25/10/2018.

HAY, William et al. **Current pediatria: diagnóstico e tratamento.** 22º ed. Porto Alegre: AMGH, 2016.

HUTTEL, Joseane; KISXINER, Karina; BONETTI, Rodrigo; ROSA, Miriam. **A depressão infantil e suas formas de manifestação.** Psicol. Argum. Curitiba, 2011.

HUTZ, Claudio (Org.). **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LACERDA, Acioly et al. **Depressão: do neurônio ao funcionamento social.** Artmed, Porto Alegre: 2009.

LIMA, Ivanor; SOUGEY, Everton; FILHO, Homero. **Genéticos transtornos afetivos.** Revista Psiquiatria clínica, São Paulo, 2004.

LEE, Fu; CURATOLO, Eliana; FRIEDRICH, Sonia. **Transtornos afetivos.** Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, Dez. 2000.

MILLER, Jeffrey A. **O livro de referência para a depressão infantil.** São Paulo: M. books, 2003. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5/ American Psychiatric Association.** 5º edição. Artmed. Porto Alegre, 2014.

NETO, Alfredo; GAUER, Gabriel; FURTADO, Nina. **Psiquiatria para estudantes de medicina.** Porto Alegre: 2003.

PAPALIA, Daiane; OLDS, Sally; FELDMAN, Ruth. O mundo da criança: da infância à adolescência. 11° ed. Porto Alegre: 2010.

QUEVEDO, João; SILVIA, Antônio. Depressão: teoria e clínica. Porto Alegre: Artmed, 2013. REIS, Regina; FIGUEIRA Ivan. Transtorno depressivo na clínica pediátrica. Revista *Pediatria Moderna*.2001.<
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000123&pid=S1413-73720&lng=es>.

RIBEIRO, Maiara; MACUGLIA, Greici; DUTRA, Morgani. Terapia cognitivo comportamental na depressão infantil: uma proposta de intervenção. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2013.

RODRIGUES, Regina; ANTOLINI, Jorge. Depressão e disposição suicida na criança e no adolescente - abordagem clinico-epidemiológica e homeopática. *Homeopatia Brasileira*, Rio de Janeiro, 2003.

SANTOS, Vanice; CANDELORO, Rosana. *Trabalhos acadêmicos: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas*. Porto Alegre: Age, 2006.

SILVARES, Edwiges (org). *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil*. Vol. 2. 5° ed. Campinas: Papyrus, 2008.

SCHWAN, Soraia; RAMIRES, Vera. *Depressão em crianças: Uma breve revisão de literatura*. *Psicol. Argum*. Curitiba, 2011.

ZIMERMAN, David. *Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica*. Porto Alegre: Artmed, 2007

LÚDICO: A INCLUSÃO DA LUDICIDADE NA SALA DE AULA

Maria de Lourdes Marin¹⁴

Mariza da Silva Santos¹⁵

Meirilandes Correia de Lacerda Marin¹⁶

RESUMO

O lúdico é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser visto apenas como diversão, mas praticado de forma consciente, pois não é mera diversão ou preenchimento de tempo, e sim, um fator essencial para uma educação de qualidade ao indivíduo. O presente artigo trata-se da inclusão da ludicidade na sala de aula. Enfocando ainda o lugar que devem ocupar as brincadeiras e jogos infantis, partindo do pressuposto de que essas atividades, enquanto práticas sociais refletem os aspectos do contexto sociocultural e as representações da infância neles contidos. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos, e é relativa também a conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte.

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

ABSTRACT

Play is a human need at any age and cannot be seen only as fun, but practiced consciously, as it is not mere fun or filling time, but an essential factor for a quality education for the individual. This article deals with the inclusion of playfulness in the classroom. Also focusing on the place that children's games should occupy, based on the assumption that these activities, as social practices, reflect aspects of the sociocultural context and the representations of childhood contained in them. This play includes games, toys and amusements, and the behavior of the one who plays, who plays and who has fun is also relative.

Keywords: Playful. Learning. Development. Kid.

¹⁴ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - Faculdade Educacional da Lapa- FAEL; mariamarim201@gmail.com

¹⁵ **Graduação:** História (UNEMAT); Pedagogia (FAEL); Letras Português (UNOPAR). **Pós-graduação:** Educação do Campo (Universidade Candido Mendes); Psicopedagogia e Educação Infantil (Universidade Candido Mendes); Interdisciplinaridade e o Currículo da Educação Básica (Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia Darwin); lumaryy6@hotmail.com

¹⁶ **Graduação:** (Curso e nome da Universidade) Licenciatura Plena em Pedagogia - Faculdade Educacional da Lapa- FAEL; **Pós-graduação** (Curso e nome da Universidade) Gestão Educacional - Faculdades Integradas de Várzea Grande - FIVE; meirilandesclm@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho “Lúdico: A inclusão da ludicidade na sala de aula” surgiu a partir de observações realizadas durante estágios, onde se notou a pouca realização de atividades lúdicas na sala de aula. Diante disso procuramos conhecer um pouco mais sobre a importância que tem as atividades lúdicas no desenvolvimento da criança.

O intuito desse estudo é compreender a criança como sujeito que, a partir das atividades lúdicas, constrói significações que atribui a cada situação e se abre para a construção de novos significados, modificando, ao mesmo tempo, sua forma de agir.

Através dessa pesquisa notamos que as atividades lúdicas podem ser inseridas no currículo escolar como recursos didáticos que, sendo incorporados juntos as estratégias de ensino-aprendizagem, e quando usadas de forma adequada podem servir de estímulo ao aluno para participar mais ativamente das aulas e desta forma proporcionar-lhes uma aprendizagem, pois as atividades lúdicas são a essência da infância.

Ao introduzir jogos e brincadeira dentro de uma sala de aula, é importante que o professor saiba que o objetivo principal deve ser fazer com que os alunos aprendam por meio da manipulação. Sendo a abordagem lúdica uma alternativa que se bem planejada e utilizada pelo professor podem motivar e despertar interesse dos alunos pela aprendizagem, proporcionando ao aluno construir seu próprio conhecimento, pois o papel que deve ser exercido pelo professor é o de mediador do ensino-aprendizagem.

O trabalho foi realizado através de pesquisa bibliográfica, tendo como embasamento teórico alguns autores como Kishimoto (org), Vygotski, Wallon entre outros.

Através da vivência e da experiência lúdica, os alunos passam a colocar no cotidiano as práticas educativas aprendidas na escola. Essas práticas

possibilitam que os alunos assimilem experiências e informações, incorporando atividades, atitudes e valores à sua vida.

2. SIGNIFICADO DO LÚDICO

A ludicidade tem conquistado espaço na Educação, por permitir um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento. Pois o lúdico é a linguagem cultural da criança ela comunica-se por dele e por meio dele irá ser agente transformadora, sendo o brincar um aspecto fundamental para se chegar no desenvolvimento integral.

Segundo o dicionário Michaelis, o termo lúdico significa aquilo que se refere a jogos e brincadeiras (MICHAELIS,2010); esse termo origina-se da palavra ludus, que em latim, significa jogo. Dessa forma, lúdico e jogo são palavras de significado muito próximo, utilizados atualmente em ampla escala nas escolas brasileiras.

O termo ludicidade não é algo recente. As crianças brincam e jogam desde muito pequenas e é neste plano informal de aprendizagem que ampliam conhecimentos que dizem respeito às interações sociais e à cognição, de modo que avancem para a formal.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. “O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora uma boa saúde mental, facilita os processos de socialização do conhecimento” (SANTOS, 1997, p. 12).

Vincular o lúdico a finalidades práticas, de modo que o que conta é a produtividade, é não perceber que a produtividade é o processo de brincar, uma vez que, nessa concepção, jogar é intrinsecamente educativo, é essencial enquanto forma de humanização.

2.1. O lúdico como processo educativo

A ludicidade é um assunto que tem conquistado espaço na educação escolar, por favorecer a formação da personalidade, do cognitivo, do afetivo, do social, gerando benefícios didáticos, onde os conteúdos são transformados em atividades mais interessantes e envolventes.

A educação lúdica oportuniza ao sujeito a interpretação do meio, favorece a vivência cotidiana, promove experiências partilhadas que fundamentam a reflexão, interagindo e formando. Assim, pode-se perceber a importância da educação lúdica na formação do indivíduo, visto que é condição necessária para o desenvolvimento da socialização, da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação do ser humano, e estas necessitam fazer parte da nossa prática pedagógica.

Segundo Almeida (1995,41):

[...] 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 compromisso de transformação e modificação do meio.

Educar através de atividades lúdicas desenvolve várias funções cognitivas e sociais. É por essa razão que é importante o lúdico na educação das crianças.

2.2. O brincar a partir da observação e da interação criança-brinquedo-brincadeira

As crianças, têm a capacidade de recriar e significar o mundo ao seu redor a partir do seu poder de imaginação e fantasia, pela capacidade de criar um mundo a partir do seu próprio modo de ver a realidade.

Nessa perspectiva, a brincadeira é considerada como de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, pois a criança transforma e cria

novos significados na interação social que estabelece com outros e com os brinquedos e objetos variados, assumindo o caráter ativo do seu próprio desenvolvimento.

Apesar de a relação brinquedo e desenvolvimento pode ser comparada à relação instrução e desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência.

Vygotsky (2010, p. 117) afirma que:

[...] No brinquedo, espontaneamente a criança usa sua capacidade de separar significado de objeto sem saber o que está fazendo, da mesma forma que ela não sabe estar falando prosa e, no entanto, fala, sem prestar atenção às palavras. Dessa forma, através do brinquedo a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto.

Assim, o brinquedo deve ser visto como um fator de extremo valor no desenvolvimento infantil, pois as atividades lúdicas, deve-se ao brinquedo, que é o objeto facilitador, que desperta curiosidade, a imaginação e a invenção. O brinquedo não é apenas um objeto, pois possibilita que a criança se transporte para um mundo imaginário, funcionando como suporte para as brincadeiras.

As brincadeiras abrangem grande parte do desenvolvimento da criança, quando esta representa situações observadas no cotidiano e que futuramente irá vivenciar. Ao brincar, as crianças vão construindo a consciência da realidade, ao mesmo tempo em que já vive uma possibilidade de modificá-la.

Nas brincadeiras, as crianças procuram compreender o mundo que a cerca assumindo outras personalidades, conferindo significado diverso aos objetos e realizando ações que representam as interações, os sentimentos e conhecimentos presentes na sociedade na qual vivem.

Winnicott (1975) afirma:

[...] A brincadeira é a melhor maneira da criança comunicar-se ou, seja, um instrumento que ela possui para relacionar com outras crianças. Brincando, a criança aprende sobre o mundo que a cerca e tem

oportunidade de procurar a melhor forma de interagir-se a esse mundo que já encontra pronto ao nascer (1975, p. 78).

É na brincadeira que a criança pode se colocar desafios e questões além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhe são propostas pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. A brincadeira é fundamental para a criança, é a maneira pela qual ela descobre o mundo de forma lúdica e prazerosa. Assim podemos dizer que a brincadeira é prazer, é conduta, é liberdade, é aprendizagem, é comunicação.

Para Santos (1995, p. 4, apud SILVA; FERREIRA, FAEL, 2008, p. 519) temos que:

[...] O brincar é, portanto, uma atividade natural, espontânea e necessária para criança, constituindo-se em uma peça importantíssima na sua formação. Seu papel transcende o mero controle de habilidades. É muito mais abrangente. Sua importância é notável, já que, por meio dessas atividades, a criança constrói o seu próprio mundo.

O brincar constitui-se uma forma importantíssima na formação da criança, pois é uma atividade espontânea, natural e necessária ao seu desenvolvimento.

Ao construir suas brincadeiras as crianças fazem suas opções, negociam suas ações, organizam as situações, criam regras e submetem a elas, ou negociam e as reconstróem, simulam e representam diferentes papéis, ocupam posições distintas nas relações de poder (pai/mãe, etc...) modificam os significados dos objetos, atribuindo novos nomes e funções.

Wallon (2010, p. 67) afirma que: "A criança repete nas brincadeiras as impressões que acabou de viver. Reproduz, imita. Para as menores, a imitação é a regra das brincadeiras."

Através do simbólico jogo da brincadeira, a criança irá entender o mundo ao redor, testar habilidades físicas, funções sociais, aprender regras, colher os resultados positivos ou negativos do que se realiza, corrigindo o que deve ou não repetir nas próximas brincadeiras.

Segundo Vygotsky, à medida que a criança vai se desenvolvendo, há uma modificação. Primeiramente predominam a situação e as regras ocultas (não explícitas); quando ela vai ficando mais velha, predominam as regras (explícitas), e a situação imaginária fica oculta.

Ao brincar com regras, a criança deixa o brincar egocêntrico, substituindo-o por uma atividade mais socializada onde as regras têm aplicação efetiva e na qual as relações de cooperação entre as crianças são fundamentais.

A brincadeira permite um extravasar dos sentimentos, auxilia na reflexão sobre a situação, criando várias alternativas de conduta para o desfecho mais satisfatório ao seu desejo.

Por meio das brincadeiras as crianças demonstram características sociáveis, e procuram outras crianças com o intuito de se divertirem. O ato de brincar com outras crianças favorece o entendimento de certos princípios da vida, como colaboração, divisão, liderança, obediência às regras e competição, aprendendo assim, como viver harmoniosamente em sociedade.

Brincar junto com outras pessoas requer da criança ajustes de comportamento, de ideias do que pode ser a brincadeira, elas necessitam compartilhar conjuntamente, os significados que são construídos, os elos que são tecidos na interação. Esse compartilhamento se dá a partir de uma compreensão mútua de papéis, de ações e de turnos da sequência e interacional, dentro de um contexto, no caso, de cenas de faz-de-conta. Por meio do faz-de-conta, as crianças aprendem a manusear os objetos e lidar com as situações, introduzindo-se no espaço das ideias e representações.

Kishimoto (2008) afirma que:

[...] É alterando o significado de objetos, de situações, é criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano. Ao brincar de faz-de-conta a criança está aprendendo a criar símbolos (2008, p. 39).

A brincadeira de faz-de-conta, mostra-se como atividade essencial, pois nela as crianças reconstróem suas experiências socioculturais e refletem

criticamente sobre a realidade que vivem, desenvolvendo seus conhecimentos sobre si e sobre o mundo ao seu redor.

Brincando a criança aprende a lidar com o mundo e forma sua personalidade, trabalhando relações pessoais, além de ter estimulada sua experiência, sua memória e sua imaginação. “A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (VYGOTSKY, 2010 p. 117).

O brincar possibilita à criança olhar as coisas de outra maneira e atribuem novos significados. Ela aprende a coordenar ações individuais, argumentar, negociar, organizar novas realidades.

Portanto, as crianças que brincam estarão preparadas emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do contexto social, obtendo assim melhores resultados na trajetória de sua vida.

2.3. Os jogos no desenvolvimento da criança

Conceituar jogo apresenta grande dificuldade, pois, o emprego dos vários termos como sinônimos tem sido utilizado com o mesmo significado: jogo, brinquedo, brincadeira são conceituados sem diferenciação em alguns momentos.

O jogo não se limita apenas à execução mecânica do exercício motor, mas constitui-se em atividade relacionada ao cotidiano da criança, a ludicidade e ao lazer.

No jogo a criança encontra-se num clima lúdico, dentro do qual a realidade tem conteúdo e simbologia própria, tem uma grande importância para ela, pois constrói seu próprio mundo nesta atividade.

Para Brasil (1997, p. 32, apud VALLE, FAEL, p. 61) temos que:

[...] Os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis, do número de participantes, entre outros. São exercidos com um caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou ainda no cotidiano, como simples passatempo e diversão. Assim, incluem-se entre jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral.

A criança se empenha durante o jogar da mesma maneira que se esforça para aprender a andar, falar, comer, etc... Esse esforço é tão intenso que as vezes a criança nem percebe o que está ao seu redor. Assim tal conduta deverá servir de indicativo a respeito da importância que os jogos tem para as próprias crianças. “O jogo nos propicia a experiência do êxito, pois é significativo, possibilitando a autodescoberta, a assimilação e a integração com o mundo por meio de relações e de vivências” (KISHIMOTO, 2008, p. 96, org.).

Os jogos desenvolvem-se a capacidade de lidar com os sentimentos que ele provoca e assim despertam na criança desafios. Através do próprio jogo, buscam-se competências para lidar com sentimentos afetivos, mantendo entusiasmo e a perseverança diante dos desafios aumentando sua capacidade de empatia e envolvimento com seu semelhante. Os jogos visam promover a alegria da convivência, os confrontos suaves das relações revividas sobre a forma de brincadeiras.

Os jogos tornam-se mais significativos à medida que a criança se desenvolve, porque através da manipulação de materiais variados, ela poderá reinventar coisa, reconstruir objetos.

Durante os jogos, a criança experimenta um sentimento de prazer e desprazer, o descobrimento do novo e suas possibilidades de invenção. É importante também que durante os jogos a criança tenha oportunidade de construir suas próprias regras.

“O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por

certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas.” (VYGOTSKY, 2010, p. 112).

Os jogos possibilitam o desencadear da imaginação e do raciocínio, faz com que a criança interage com outras, trocando ideias e ou estabelecendo novos critérios de utilização dos brinquedos, possibilita a interação com meio em que estão inseridos proporcionando um autoconhecimento, pois desde o início de sua vida o jogo está envolvido no seu cotidiano.

Então podemos afirmar que os jogos, podem ser usados como ferramenta para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, pois tem função educativa e transmite conhecimento, onde os alunos constroem uma interação durante a realização do jogo tornando o aprendizado mais prazeroso.

2.4. O professor como mediador da aprendizagem

A aceitação e a utilização de jogos e brincadeiras como uma estratégia no processo do ensinar têm ganhado força entre os educadores, por considerarem, uma forma de trabalho pedagógico que estimula o raciocínio e favorece a vivência de conteúdos e a relação com situações do cotidiano.

O preparo do professor para jogar inscreve-se no projeto mais amplo de dotá-lo de recursos para trabalhar com a aprendizagem na perspectiva da ludicidade. Cada vez mais as pedagogias progressistas defendem a ideia de que é possível aprender brincando, ou pelo menos, fazê-lo de forma prazerosa, o que frequentemente, culmina na ludicidade.

Os jogos e brincadeiras são elementos privilegiados de desenvolvimento das crianças, mas cabe aos professores criarem propostas pedagógicas que aliem o aprendizado e a grande diversão que o jogo e a brincadeira proporcionam.

Kishimoto afirma:

[...] Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem (2008, p. 36).

O professor ao optar por uma atividade lúdica deve ter objetivos bem definidos, pois esta atividade pode ser realizada como forma de conhecer o grupo de alunos na sala de aula ou para promover o desenvolvimento de aprendizagens específicas, utilizando o jogo como instrumento de desafio cognitivo.

Ao introduzir os jogos dentro de uma sala de aula, é importante que o professor saiba que o objetivo principal deve ser fazer com que os alunos aprendam por meio da sua manipulação.

O professor não pode ser um mero transmissor de conhecimentos, deve, sim, ser um mediador que perceba que o aluno aprende pela ação. Precisa conhecer o desenvolvimento para perceber que a criança está em um processo e, por isso necessita ser colocada frente a situações que a ajudem a evoluir.

Paulo Freire (1996), diz o professor precisa pensar certo, de forma cônica e autônoma, com certeza de seus sentimentos e valorizando o cognitivo de cada aprendiz.

Educar não significa repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

“Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, e mérito da paz com que vive a sua certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo.” (FREIRE, 1996,p.29).

O professor pode contribuir para as mudanças se desempenharem o seu papel de ensinar criticamente, construindo conceitos para o exercício da

cidadania. Precisa, então, atuar como aquele que possibilita a relação entre a criança e o conhecimento, indicando, a cada momento, suas possibilidades de interagir com outros campos do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de realização desta pesquisa objetivou, sobretudo a inclusão do lúdico na sala de aula, possibilitando uma visão mais ampla da ludicidade no desenvolvimento da criança.

Considerando que a criança sofre constantes transformações e que o brincar e o jogar são atos que não se limitam apenas a uma atividade simples, mas, sim é o desenvolvimento de noções de conhecimentos, à medida que age sua cognição com o mundo enfrentando desafios, buscando, interagindo com outras crianças.

Aprender, ensinar jogos e brincadeiras é passar por um ato de discussão, em que o aluno e o professor trocam e criam metas compatíveis para o objetivo comum tendo a espontaneidade e ludicidade, a livre escolha e o caráter relativamente desinteressado, deve ser incorporado ao cotidiano da criança tornando-se a sala de aula um espaço privilegiado para a aquisição de informações e conhecimentos, enfim para a vivencia cultural e construindo-se um importante caminho para o crescimento pessoal e social da criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes, **Educação Lúdica, Técnicas e Jogos Pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. Brasília :MEC/SEF, 1997. In: FAEL. Caderno de conteúdos e atividades 6º período de pedagogia (apostila). Curitiba: Eadcon, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa** 16ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____ Pedagogia do Oprimido. 17º Ed. RJ. **Paz e Terra**, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MICHAELIS. Brincadeira. Disponível em:<http://Michaelis.uol.com.br/moderno/português/index.php?lingua=português-portugues&palavra=brincadeira>>. Acesso em: 10 ago. 2010. In: FAEL. Caderno de conteúdos e atividades 6º período de pedagogia (apostila). Curitiba: Eadecon, 2010.

SANTOS, Santa Maria Pires dos. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. In: FAEL. Cadernos de conteúdos e atividades 3º período de pedagogia (apostila). Curitiba: Eadcon, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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

OS BENEFÍCIO DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gisele Vitoriano Lidorio¹⁷

Leila Paulus Borges¹⁸

Maria Aparecida Calisto de Carvalho¹⁹

Tatiane Marta Luiz²⁰

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da psicomotricidade na educação infantil ao desenvolvimento e aprendizagem. Seu principal objetivo é revelar a atividade psicológica e motora que aparece em obras literárias e escolas, como isso visando entender sua aplicabilidade e sua teoria e prática no desenvolvimento motor infantil. Neste contexto, buscamos entender a atividade psicomotora como o conceito principal de crianças, educação infantil e a aplicação de exercícios psicológicos na educação infantil. Além de entender mais sobre o assunto da psicomotricidade e enfatizar sua importância para a educação infantil, pois é necessário adquirir habilidades motoras e bom desempenho acadêmico. O estudo possui a metodologia de revisão bibliográfica qualitativa - descritiva.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Educação Infantil. Habilidades Motoras. Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This work aims to analyze the importance of psychomotricity in early childhood education for development and learning. Its main objective is to reveal the psychological and motor activity that appears in literary works and schools, in order to understand its applicability and its theory and practice in children's motor development. In this context, we seek to understand psychomotor activity as the main concept of children, early childhood education and the application of psychological exercises in early childhood education. In addition to understanding more about the subject of psychomotricity and emphasizing its importance for early childhood education, as it is necessary to acquire motor skills and good academic performance. The study has the methodology of qualitative - descriptive literature review.

Keywords: Psychomotricity. Child education. Motor Skills. Child development.

¹⁷ **Graduação:** em Pedagogia. Unopar: Universidade Norte do Paraná. **Pós-graduação:** Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado - AEE. UniSerra: Faculdade de Educação de Tangará da Serra.

¹⁸ **Graduação:** em Pedagogia. Unopar: Universidade Norte do Paraná. **Pós-graduação:** Psicomotricidade e Educação Física Escolar. FCA: Faculdade de Ciências Administrativas.

¹⁹ **Graduação:** em Pedagogia. ULBRA: Universidade Luterana do Brasil. **Pós-graduação:** Educação Infantil e Séries iniciais. FIC: Faculdades Integradas de Cuiabá.

²⁰ **Graduação:** em Pedagogia. UNOPAR: Universidade do Norte do Paraná. **Pós-graduação:** Os Benefício da Psicomotricidade na Educação Infantil. IESF: Instituto de Educação Sem Fronteira.

1. INTRODUÇÃO

O movimento é a primeira manifestação na vida humana, porque desde a primeira fase da vida, usamos nossos corpos para fazer exercícios, onde eles se constroem e têm um grande impacto em seu comportamento. Como todos sabemos, movimentos corporais são a educação do esporte de inteligência, na relação entre pensamento e ação, incluindo função neurofisiológica e psicológica.

Além disso, tem um duplo propósito: Garantir o desenvolvimento funcional, levando

em consideração e ajudando suas emoções a se expandirem e se equilibrarem por meio de comunicação com o meio humano (ASSUNÇÃO E COELHO, 1997).

A pesquisa sobre a psicomotricidade na educação infantil é importante porque fornece pistas para melhores resultados no desenvolvimento lógico, conceito e movimento mental dos alunos. Segundo Nicolau (1994), para as crianças alcançarem realmente aprender, é preciso entender o seu corpo. O objetivo da educação psicomotora está relacionado com a aprendizagem escolar, considerando que a criança tem consciência da importância do seu corpo, aprenda a dominar seu tempo, domine a coordenação de seus gestos e movimentos com inteligência. As atividades mentais devem fornecer aos alunos algumas condições para um bom desempenho escolar.

A atividade psicomotora falará sobre globalidade, integração em vários aspectos do desenvolvimento e seus componentes emocionais e cognição, para esses esportes. Uma ferramenta para treinar habilidades e atitude necessária para o mundo do trabalho, ou seja, como um campo de conhecimento sobre o corpo humano e seus movimentos da sociedade e relações de produção.

Portanto, os professores do jardim de infância devem sempre prestar atenção ao estágio de desenvolvimento da criança, esteja na posição de um facilitador de aprendizagem e trabalhe com respeito como base mútua, confiança e afeto (UEKAWA, 2010).

A educação psicomotora em idade escolar deve ser o mais importante, a experiência positiva de confronto com o meio ambiente. Assim o ensino segue o ponto de vista de estar verdadeiramente preparado para a vida e papel das escolas deve ser colocado em prática e os métodos de ensino devem ser atualizados, portanto,, eles devem estar dispostos a ajudar as crianças a se desenvolverem da melhor maneira possível. Faça o melhor uso de todos os seus recursos, prepare-se para a vida social. (LE BOULCH, 1984; ROSSI,2012. LE BOULCH, 1984).

É preciso verificar se o conceito de planta corporal da criança promoverá sua aprendizagem ao ler e escrever. Alunos que correm, brincam e participam de todos os jogos em sala de aula são de postura, atenção, eles leem e escrevem sem dificuldade e conhecem o conceito de tempo e espaço. Existem também alguns alunos diferentes, embora tenham QI normal.

Do exposto, o objetivo é verificar em que medida a atividade psicomotora é essencial para o desenvolvimento dos alunos, e seus benefícios que pode ajudar a melhorar o desempenho escolar, bem como são estimulados.

Esta pesquisa também busca uma abordagem mais positiva em fornecer informações para permitir que os professores tenham melhores condições de trabalho som seus alunos. Porque, de acordo com Meur (1984), a importância da pesquisa da atividade psicomotora está fornecendo pistas para a busca de melhores resultados e desenvolvimento de lógica, conceitos e movimentos mentais e a interação desses fatores com a idade Pré escolar.

2. PSICOMOTRICIDADE: ORIGEM E DEFINIÇÃO

De acordo com Mello, "a origem da atividade psicomotora pode ser rastreada até os tempos antigos, e nesta terminologia, confunde-se com a "História da Educação Física". Citado pelo mesmo autor para o conceito de dualismo mente-corpo de Aristóteles, "um certo número de matéria (seu corpo), moldada em uma forma (sua alma) "(MELLO, 1989, p. 17)

Aristóteles já esclareceu um pensamento de movimento corporal inicial em sua análise. O papel do desenvolvimento, motor é desenvolver melhor o espírito. Ele afirmou que o homem é composto de corpo e alma, e o corpo deve comandar. Para ele, a fertilidade do corpo se coloca em primeiro lugar e deve "submeter a parte emocional do espírito e razão." O pensador grego deu grande importância ao movimento corporal porque ajudava a "dar elegância às pessoas, forçar e educar o corpo". Explicou:

[...] A psicomotricidade determina quais esportes são úteis para isso ou aquele tipo de temperamento, este é o melhor exercício, o último é melhor para a maioria das pessoas, e por si só é conveniente para todos: porque esta é a função própria da ginástica. Uma pessoa que não tem ciúme de força física nem ciúme a ciência de vencer em competições esportivas ainda requer ginastas mesmo ao nível medíocre com o qual ele estava satisfeito (MELLO, 1966, p. 115).

2.1. Desenvolvimentos Motor

No início do repertório esportivo da criança designada ainda está no ventre da mãe, durante a gravidez, fazendo alguns pequenos movimentos, além de considerar os planos da agência nas seguintes áreas de atividade corporal como a organização da estrutura cerebral individual com capacidade funcional, ainda na fase fetal, torna-se as partes e funções progressivas do corpo, em estágios sucessivos, determinado pela maturidade neurocortical e a relação entre as pessoas do ambiente físico e humano (GALLAHUE, 2005).

Gallahue (2005), enfatizando a parte psicológica das crianças e o desenvolvimento da parte motora é extremamente importante que tal fato mostre que a criança deve ser capaz de controlar seu corpo, sua saúde física e mental é colocada nesta dependência, e é o corpo a criança brinca e obtém recursos sociais suficientes, ele promete sua independência permite que você tenha um bom conceito de si mesmo.

Relatos mostram que esta evolução cognitiva mudou a codificação da existência de pessoas ao redor da criança trata a criança como um indivíduo

pertence a um grupo igual. O autor também revelou que o propósito de fazê-lo desenvolvimento é a socialização de ideias, diagnóstico e a construção e construção do conhecimento de desenvolvimento alheio uma de suas forças motrizes (PIAGET, 1967).

O desenvolvimento motor se manifesta como um ponto de conexão entre os dois pensamentos conscientes e inconsciente diferente do movimento que ocorre através dos músculos, com a ajuda do sistema nervoso. O desenvolvimento esportivo inclui mudanças contínuas que ocorrem. Por meio da interação entre os indivíduos e da interação com o meio em que vivem. já Gallahue:

[...] Desenvolvimento motor e cognição e comportamento emocional do comportamento humano: o desenvolvimento motor é relacionado aos domínios cognitivo e emocional do comportamento humano, afetado por muitos fatores no, meio ambiente, biologia, família, etc. Desenvolvimento é a mudança constante do movimento, ao longo de todo o ciclo de vida, fornecido pela interação entre requisitos a tarefa, a biologia do indivíduo e as condições ambientais. (GALLAHUE, 2005, p. 03)

Entende-se que o desenvolvimento motor é de três a cinco e seis anos, no que se refere ao aprendizado, é estipulado que é divertido e principalmente um diretor divertido. A atividade durante a brincadeira tornou-se em desempenhar um papel importante no processo de educação global, mas não está incluído suplemento, mas é de grande importância no processo do crescimento e o desenvolvimento de todas as pessoas (PEREIRA, 2002)

Na educação infantil, as crianças vivenciarão seus momentos interativos com o mundo, com todos ao seu redor e com ela mesma. Observe neste momento, o desenvolvimento das crianças deve ser monitorado desde o nascimento. Wallonia; determina que as crianças devem ser estudadas passo a passo pelos alunos seu desenvolvimento é caracterizado pela área funcional da emoção, comportamento esportivo e conhecimento são entendidos como se estivessem em desenvolvimento principalmente devido ao meio social, (WALLON, 1953)

Segundo Wallon (1953), o período de desenvolvimento é:

- **Período sensório-motor (0 a 2 anos):** Explica o desenvolvimento ocorre através da fase reflexa da caracterização do problema e da solução sensório-motora.
- **Estágio pré-operacional (2 a 7 anos):** desenvolvimento a partir de representação sensório-motora da resolução de problemas pensamento pré-lógico.

Os estágios de seis anos são muito importantes para os alunos em formação de personalidade. Aos 3 anos, a fase de construção "Eu", deixa a criança lutar na frente dos outros, cria crise de personalidade caracterizada por mudanças principalmente novas descobertas e novos conhecimentos de habilidades (WALLON, 1953).

Na educação infantil, as crianças estão em fase de desenvolvimento e transformar movimentos básicos em habilidades motoras básicas do próprio conceito. O movimento com maior autonomia está relacionado a vários fatores: a maturidade do sistema nervoso; o crescimento do corpo, disponibilidade de atividades esportivas. Para alcançar e desenvolver músculos grandes requer atividades de planejamento por meio de jogos e brincadeiras, as crianças podem se expressar livremente, promover o exercício de todo o tecido muscular corporal (OLIVEIRA, 1997).

Com o desenvolvimento desses gestos, a atividade mental é vislumbrada e entendida como a educação física básica na formação geral das crianças, priorizem dimensões não verbais e atividades não dirigidas ou pesquisa exploratória em um período evolutivo específico, desde os primeiros meses até a idade de maturidade de 7 ou 8 anos (LE BOULCH, 1988, p. 11) menciona:

[...] A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação primária. Condiciona tudo estudo pré-escolar e escolar; leve as crianças consciente de seu corpo, lateralidade, estar no espaço, domine o seu tempo e domine a coordenação dos gestos e esportes. A educação psicomotora deve começar a partir de mais jovem; perseverança, pode prevenir inadequação difícil de tratar após a instalação.

2.2. Atividades E Funções Psicomotoras

Entre no estágio pré-escolar entre as idades de 4 e 5 anos, este estágio adquire e melhora a qualidade e forma de exercício da primeira combinação de ações parece fazer a criança dominar seu corpo em diferentes posturas (estáticas e dinâmicas), mova-se pelo ambiente de várias maneiras (caminhando, correndo, pulando, e muitos mais). Os principais pontos de habilidades motoras finas e globais estão aqui durante o período, eles aumentaram amplamente seu repertório esportivo e ganharam modelo básico de coordenação motora dos quartos traseiros de desempenho qualificado (MANOEL, 2000).

Além disso, a atividade psicomotora é parte dos seguintes pontos e deve trabalhar na necessidade de prevenir problemas capacidade de coordenação e, desde muito cedo, as crianças sabem e aprendem como controlar seus próprios corpos. O incentivo do aluno deve vir cedo, na escola da educação infantil, além de compreender o papel básico das atividades, o psicomotor, por ser muito rico, deve funcionar bem (LE BOULCH, 2001).

[...] Reflita sobre a importância das atividades de jogo Children, Piaget (1991), Le Boulch (1987) e Winnicott (1982), as crianças precisam de exercícios para lhes proporcionar aprendizagem e educação se concentra no movimento físico. Executar durante o exercício para as crianças, permitindo que as crianças brinquem separe corpo e mente, desenvolva linguagens diferentes.

Isso pode ser visto em Piaget (1991), Lê Boulch (1987) e Winnicott (1982), a entrada de crianças na pré-escola precisa de educação direcionada do desenvolvimento não pode ser aprendido apenas por meio do comportamento. Esta educação deve se concentrar no escopo que cobre, por meio de brincadeiras e jogos, todo o propósito é fazer com que as crianças ganhem leads gradualmente para a educação separe o corpo e a mente, mas olhe para isso de uma forma holística.

Coll *et al.* (2000) explicaram que o conteúdo da transmissão se refere a escolha de conhecimento cultural, habilidades, linguagem, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, padrões de comportamento, etc., fazem este conhecimento deve ser absorvido para produzir desenvolvimento e uma espécie

de socialização adequada a quem precisa aprender. Isso depende do professor se esforça para manter seu compromisso com a educação e ministrando conteúdo significativo.

O desenvolvimento geral e equilibrado dos alunos é o resultado da interação de fatores, como cognição, emoção, e motor, não só para se preparar para o futuro, mas também para agora, para ser respeitado, estimulado e bem cuidado. O principal facilitador dessa aprendizagem deve ser o professor deve brincar com essas crianças e traga aprendizado e aprimoramento esportivo, inspire, aprenda e explore seu corpo por meio de jogos.

[...] Lamentavelmente muitos desses educadores da primeira infância não têm conhecimento. A necessidade de atividade mental e desenvolvimento ainda está em casa das crianças. Além disso, muitas pessoas que trabalham na área infantil se esqueceram o exercício psicológico é um tipo de exercício muitas vezes espontâneo, e as crianças crie e ajude-os com sua própria atitude e seu desenvolvimento aprendizagem, o que é bom para os aspectos físicos, mentais e emocionais. (LE BOULCH ,1969).

2.3. A Psicomotricidade na Educação Infantil

A educação das crianças é considerada o período de sua vida escolar, no ensino, crianças de 0 a 5 anos. A esse respeito, Vieira citou o artigo Artigo. 29 e Artigo. 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

[...] Regida pelos princípios e propósitos da educação nacional, educação infantil seu objetivo é o desenvolvimento geral de crianças menores de 5 anos de idade, em termos de fisiologia, psicologia, inteligência e sociedade. Não é obrigatório e complementa a família e comunidade, prestados em creches ou instituições equiparadas. (Aplicável a crianças de 0 a 3 anos); e na pré-escola (para 4 e 5 anos) (BRASIL, 1999, p. 31).

No jardim de infância, as crianças por meio de atividades divertidas e jogos, exercite suas habilidades motoras, descubra e comece alfabetizado. Segundo Piaget (1990), a atividade sensório-motora é a mais importante portanto, para o desenvolvimento da inteligência, desde a primeira infância, é necessário enfatizar as atividades esportivas globais, que são o desenvolvimento ou traga

muitas habilidades motoras, não importa quão grossas ou finas, porque há uma rápida melhora os exercícios obtidos nas primeiras etapas, solicitando que combine esportes e melhor qualidade a partir de agora idêntico.

O Bispo protestante Comênio (OLIVEIRA, 2002) foi educador e estudioso da educação infantil. Ele acredita que o ensino começa em casa, e os sentidos e a criatividade precedem a racionalidade da criança. Depois que o aluno entra em contato com objetos e instrumentos, internalize seu processamento e explique-os posteriormente suas razões para adoção de recursos e materiais audiovisuais são uma parte importante da descrição detalhada da atividade como meio de jogo.

[...] Aprendizagem abstrata por meio de diferentes métodos de educação, estimula eloquência das crianças. Mesmo a terminologia Comênio citou "jardim de infância" em 1657 para ilustrar que "pequenas plantas é cultivo ", deveria ser" regado."

Nos termos da legislação brasileira de educação infantil, creches e jardins de infância pertence à categoria de escolas infantis e é regido pela Lei nº 9.394 / 96 (LDB). A doutrina proposta na Constituição de 1988 expressa a proteção dos direitos das crianças - Artigo 227 (CRAIDY E KAERCHNER, 1998, p. 19) -que diz:

[...] A família, a sociedade e o estado têm a responsabilidade de garantir que as crianças e direito dos jovens à vida e saúde, alimentação, educação, especialização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária, além de protegê-los de diversas formas de negligência, discriminação e exploração, violência e opressão (p. 19).

Em outro artigo da Constituição (Artigo 7 / XXV), é gratuito prestar assistência a filhos e familiares de trabalhadores de 0 a 5 anos em creche e pré-escola. A natureza da assistência das instituições de educação infantil não é a única coisa a ser considerada; o aspecto educacional também deve ser enfatizado para obter os resultados mostram que o estado possui tutela de pais e filhos na educação.

Considera-se que as crianças do jardim de infância têm uma certa idade para poder ingressar na creche e assim ingressar em outros níveis existentes de educação infantil. É representado como um único indivíduo devido à sua função e mente é diferente do adulto, pois rompe o social, o emocional e com outras crianças, adultos e o ambiente em que vivem.

[...] A criança cresceu e estabeleceu sua identidade. A construção é gradual, por meio de interação social estabelecida por meio da criança, ele alternadamente imita e se funde com outro, separe-se dele imediatamente. Fonte original de identidade parte do círculo com o qual a criança interagiu no início da vida. As crianças gradualmente veem a si mesmas e aos outros como diferente, permitindo que você acione seus próprios recursos, que é uma condição necessária para um desenvolvimento independente. (MACHADO, 2000, p. 5).

Na educação infantil, tudo é planejado de acordo com a situação da criança, o que é muito importante. As crianças já sabem que o aprendizado ocorre de forma tranquila e prazerosa. As crianças do jardim de infância são objeto de uma série de processos de criação e atribuição significado, que vai penetrar em seu referencial de análise de realidade sua própria autoimagem e a maneira como vê os outros (ROCHA, 2004, p. 48).

Portanto, pode-se dizer que as crianças do jardim de infância são desenvolvidas e tenha sua própria forma de interação. Sua forma singular em expressão mostra que você tem a capacidade e o esforço para compreender o mundo em que vive em relacionamento e conflito, seu aprendizado não é sobre copiar, mas sobre a elaboração e reflexão.

Segundo Pellegrini e Barela:

[...] Nos primeiros anos de escola, principalmente na educação as atividades para crianças e primeira série são muito importante na construção de relacionamentos entre as pessoas. O ser humano em desenvolvimento e o meio ambiente é muito importante adquirir habilidades e também conhecimento do corpo e sua relação com o meio ambiente (1998, p. 94)

Esses autores ainda comentam que é preciso encontrar o corpo, porque se seu entendimento mais amplo é a linguagem, não há como excluí-lo do processo de alfabetização. Portanto, o movimento humano parece ser o primeiro rumo à (re) integração no corpo escolar, pois não vai além da atividade simbólica (representação corporal) mundo específico, o sujeito está relacionado a ele e atividade física como elo. De acordo com Feil:

[...] A criança é muito ativa por natureza. Sinta a necessidade de correr, pular, brincar. Ela tem espaço, então ela pode se mover naturalmente adequado. Espaço disponibilizado pela escola para dar continuidade

ao processo para que a criança possa se exercitar com exercício. Está pedindo para a criança ter para controlar sua mão para escrever, ela deve primeiro assumir o controle de todo o corpo (FEIL, 1983, p. 45).

Na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, professores e alunos precisam de uma atmosfera de afeto familiar. Alunos nesta fase normalmente, o ambiente escolar é usado como uma segunda casa ou uma extensão da casa para encontrar segurança e carinho, segundo Freire (1997, p.171), “o que você aprende feliz fica melhor em aprender”. É por isso que é importante para o professor estar perto dos alunos emocionalmente falando, isso lhe dará mais segurança e liberdade na sala de aula segundo Ferrari (2004), a própria educação é solta e pode circular livremente como principal função, orienta as crianças no desenvolvimento de suas habilidades naturais.

Para Ferreiro (1991), os educadores (pais e professores) deveriam proporcionar às crianças e condições e recursos para melhorar continuamente seu nível de conceituação a construção da leitura e da escrita em seus respectivos estágios cognitivos seu próprio ritmo e possibilidades.

Rodrigues (1999) apontou que a alfabetização é um processo natural e não pode instado por pais ou professores, quanto mais rejeitado, ignorado ou impedido desses. Esses educadores devem de alguma forma estimular e prover às crianças natural e agradável. Ao falar sobre a alfabetização na educação infantil, ele comentou:

[...] A alfabetização, se vista da perspectiva de sua origem, é uma delas o objetivo principal da pré-escola, porque a leitura e a escrita começam quando as crianças estão manipulando e explorando objetos, descubra seus atributos, imitando alguém ou expressando sinta, quando você nomeia as coisas, quando você explora seu ambiente, quando ele lê, ouve, conta e reconta histórias, ele dramatiza, pantomima, permitindo que as crianças estabeleçam oportunidades de manipulação psicologia necessária e comportamento preliminar de leitura e escrita (RODRIGUES, 1999, p. 4).

Do ponto de vista psicomotor, segundo Sisto (1994), existem pré-requisitos deixe as crianças aprenderem a ler e escrever. É necessário que ela tenha um bom nome de domínio gestos e instrumentos, boa lateralização, boa estrutura espacial, boa percepção do tempo e boa audição e discriminação visual.

Portanto, a atividade mental visa desenvolver o aspecto da comunicação do corpo, o que equivale a dar ao indivíduo é possível dominar seu corpo e melhorar seu equilíbrio. Le Boulch (1995, p. 211) apontou que 75% do desenvolvimento psicomotor ocorre na pré-escola no desenvolvimento deste campo promoverá o processo de aprendizagem no futuro.

Portanto, é muito importante que os professores de educação infantil entendam isso. As crianças agem no mundo por meio de suas ações, e a experiência inicial o que é muito importante porque eles desenvolvem sua independência e autonomia física e seu amadurecimento social e emocional são como vivenciar diferentes, nesse caso, a criança está sempre com os outros ou com espaço ou com objeto, troque conteúdo entre você e outra pessoa.

[...] A psicomotricidade é definida como uma ciência do comportamento esportivo da manifestação do desenvolvimento geral do corpo e da mente humana têm como um dos principais objetivos permitir que os indivíduos descubram as suas próprias respostas do corpo ao seu mundo interno e externo e suas habilidades motoras (LE BOULCH, 1982, p. 13).

Nesse sentido, Bastos Filho (2001) apontou que a atividade mental pode ser definida como uma ciência que visa estudar as pessoas, através de seu corpo e movimento, sua relação com os mundos interno e externo. Através do exercício para as crianças podem adquirir outras habilidades. Para Oliveira (apud GOMES, 1998), as características da atividade mental são concentre-se em esportes e ajude a alcançar outras intervenções educacionais aprendidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é baseado nos dados coletados originalmente em livros, artigos, revistas e outras obras monográficas. A pesquisa está relacionada a observações e questionários para fazer perguntas aos professores ensaios e questões de múltipla escolha tabulação de dados.

O princípio básico do movimento psicomotor é a unidade de mente e corpo várias técnicas que fazem o corpo funcionar, ligando-o às emoções e níveis emocionais nível de pensamento e inteligência. Quando o corpo se move, percebemos o movimento do objeto Movimento: braços, pernas, músculos. Este movimento é produzido pela mente, pela intenção. O que somos nós, quais são nossas emoções, nossos sentimentos e nossas atividades conceituais? Inseparável do nosso corpo. Deve haver espaço reservado para atividades mentais, principalmente na educação crianças, porque promove o desenvolvimento infantil e dá acesso a habilidades que auxiliam no aprendizado escolar. Só quando a criança domina usando seu corpo, você pode estabelecer um bom relacionamento com os elementos e pessoas ao seu redor.

Segundo vários autores, como Le Boulch, Campos e Mello, Gomez et al., A atividade corporal não é apenas puro exercício físico. As atividades psicológicas, quando integradas às atividades escolares, auxiliam no aprendizado e beneficiam as crianças podem controlar suas próprias habilidades atléticas, o que constitui uma ajuda para as crianças incapazes de controlar-se, ajudar as crianças a se entenderem e forneça oportunidades de desenvolver-se no ensino e aprendizagem.

O autor para realizar este trabalho foi preciso confirmar a unanimidade e importância da atividade psicomotora na educação infantil. O desenvolvimento de todos os aspectos da aprendizagem das crianças em diferentes séries pela sigla, a pesquisa investigou quanto conhecimento o professor possui em enfrentar os alunos torna-se a chave para um bom progresso e gesto de movimento

Por fim, sugiro esclarecimento para tentar eliminar as dificuldades das crianças que podem ser medidas pela atividade corporal e reorganização da psicopedagogia, como educadores, eles deveriam promover o desenvolvimento integral das crianças, em vez de orientá-las, e permitir que eles se expressem, e

então eles devam pensar ou fazer isso e perguntar sobre suas inclinações criativas antes de se preocupar com o plano e alcance os resultados.

No entanto, minha conclusão é apresentar novas e mais amplas pesquisas voltadas para o conhecimento das práticas de atividade mental escolar, essas práticas, todo o processo deve ser investigado e rastreado em detalhes das comunidades escolar. Eu sugiro que a construção envolva adaptação e inclusão de atividades esportivas de treinamento como parte básica do desenvolvimento da criança desde a série iniciais.

Também enfatizei a importância dos professores na construção desse projeto. Focando em coisas relacionadas ao desenvolvimento do aluno, sugiro ainda um trabalho que estuda e divulga o status da aula e atividades recreativas escolares e as possibilidades do que pode e deve ser excelente entre as crianças.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Hémus Livraria Editora Ltda., 1966 .
- AJURIAGUERRA, J. de. **Manual da psiquiatria infantil**. Rio de Janeiro: editora Masson do Brasil Ltda; 1980.
- BRANDÃO, S. **Desenvolvimento psicomotor da mão**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1984.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL: **promulgada em 5 de outubro de 1988/obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Luiz Eduardo Alves de Siqueira. - 25. ed. Atual. e ampl. - São Paulo: Saraiva, 2000.**
- CAMPOS, G. de O. **Psicomotricidade um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita**. Dissertação de Mestrado- Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. (1992)
- COLL, C. **Os Conteúdos da Reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed,1998.

FEIL, I. T. S. **Alfabetização um desafio novo para um novo tempo.** Ijuí: Vozes, 1983

FERRARI, M. **O teórico que incorporou o afeto à pedagogia.** In: Revista Nova Escola, Abril/2004.

FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro.** São Paulo: Scipione, 1997.

GALLAHUE, David L; OZMUN John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** 2. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GALLARDO, J. S. P..**Educação Física: contribuições à formação profissional.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

GOMES, J.D.G.. **Construção de coordenadas espaciais, psicomotricidade e desempenho escolar.** Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. (1998)

LAGRANGE, G. **Manual de psicomotricidade.** Lisboa: Editorial Estampa Ltda, 1972

LEI DE DIRETRIZES E BASES - LDB - Nº 9.394/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**1996.

MANOEL EJ. **Desenvolvimento Motor: padrões em mudança, complexidade crescente.** Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, v. 14, n. 3, p.35- 54. 2000.

MACHADO, R. E. **Método Dinâmico de Ensino: Educação Infantil.** - 1. ed. - São Paulo: Rideel, 2000.

MELLO, A.M. de. **Psicomotricidade, educação física e jogos infantis.** São Paulo: IBRASA, 1989.

MELLO, A.M.**Psicomotricidade, Educação Física e Reeducação num enfoque Psicopedagógico.** São Paulo: IBRASA, 1989.

MEUR, A. **Psicomotricidade : educação e reeducação níveis maternal e infantil.** São Paulo: Manole, 1984.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil - Simbolismo e Jogo.** Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA,G. **Psicomotricidade: Um estudo em escolares com dificuldade em leitura e escrita.** FE-Unicamp , Tese de Doutorado, 1992.

OLIVEIRA, G.C. **Avaliação psicomotora à luz da Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PELLEGRINI, A. M. , BARELA, J.A. **O que o professor deve saber sobre o desenvolvimento motor de seus alunos**. Rio Claro: IB/UNESP, 1998.

PIAGET, J. **Seis estudos da psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Forense universitária Ltda, 1987.

PEREIRA, C.O. **Estudo dos Parâmetros em Crianças de 02 e 06 anos de Idade na Cidade de Cruz Alta. Dissertação de mestrado (Ciências do Movimento Humano)**. Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da Universidade do Estado de Santa Catarina - CEFID/UEDESC, 2002.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Guanabara: Rio de Janeiro, 1991.

PIAGET, J. **A Construção Do Real**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SILVA, D. V. **Psicomotricidade**. Curitiba: IESDE, 2003.

SILVA, D. V. **Educação Psicomotora**. Curitiba: IESDE, 2004.

TOLKMITT, V. M. **Educação Física: uma produção cultural: Pré a 4ª série do 1º Grau**. Curitiba: Módulo, 1996.

UEKAWA, Daiane Tiemi. **Psicomotricidade: o desenvolvimento motor na educação infantil**. 2010. 66 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação) - Curso de Pedagogia, UEL, Londrina, 2010.

VIEIRA, L. M. F. **A formação do profissional de educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade de atendimento**. Revista proposições. Campinas, v.10, n. 1 [28], p. 31, mar. 1999

LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM MUNDO A SER DESCOBERTO

Giane Patrícia Santos de Lima²¹
 Fabiana Mendonça Hegner Sossai²²
 Marcia Alves de Sousa Lara²³

RESUMO

O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica acrescida de experiências pessoais como professora de Educação Infantil, e tem como objetivo, mostrar as várias formas de leitura, não só a leitura de histórias infantis (clássicos), mas também atividades e objetos que estimulem a mesma. Considera-se que a criança, ao frequentar uma instituição de Educação Infantil ou a escola, já traz consigo uma experiência de mundo, pois alguns pais, ao colocarem a criança numa dessas instituições, consideram que a mesma não possui qualquer tipo de afinidade com a leitura. Nesse sentido, mostra-se a importância da leitura com as crianças. Sabendo-se que as primeiras experiências na escola são decisivas para a visão que a criança tem de si, é necessário que o ensino da leitura seja feito de forma a estar relacionado com o interesse do aluno. Cabe também, ao professor, aguçar o interesse do aluno pelas atividades, valorizar a leitura de mundo que cada um traz dos fatos, os acontecimentos do cotidiano, enfim, tudo que possa instigá-lo a provar desse hábito que é a leitura. Considera-se também, que a família contribui muito para que a leitura seja uma atividade valorizada e efetuada com gosto, pois o incentivo ou o momento da leitura faz com que a criança esteja oportunizando a sua própria aprendizagem.

Palavras-chave: Leitura. Criança. Educador.

²¹ **Graduação:** Pedagogia-UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso/2009. Letras com habilitação em Línguas e Literaturas de Língua portuguesa e Língua Inglesa- UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso/2019. **Pós-graduação:** Educação Inclusiva: Portadores de Necessidades Especiais: FAMA/Faculdade da Amazônia/2012. Educação Infantil e Alfabetização: Centro Universitário Claretiano/2013. aronmiguelcj@hotmail.com

²² **Graduação:** Pedagogia: Universidade Luterana do Brasil: ULBRA/2012. **Pós-graduação:** Alfabetização e Letramento na Educação Infantil e series iniciais do ensino fundamental/ AVEC: Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultura/2016. Educação Escolar Indígena Nambikwara no município de Comodoro/MT:2017. fabi_egner@hotmail.com

²³ **Graduação:** Pedagogia-UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso/2009. **Pós-graduação:** Educação Inclusiva: Portadores de Necessidades Especiais: FAMA/Faculdade da Amazônia/2013. marcia_cj@hotmail.com

ABSTRACT

The present work is a bibliographical research added to personal experiences as a teacher of Early Childhood Education, and aims to show the various ways of reading, not only the reading of children's stories (classics), but also activities and objects that stimulate it. It is considered that the child, when attending an institution of Early Childhood Education or school, already brings with him an experience of the world, because some parents, when placing the child in one of these institutions, consider that he does not have any kind of affinity with the reading. In this sense, the importance of reading with children is shown. Knowing that the first experiences at school are decisive for the vision that the child has of himself, it is necessary that the teaching of reading be done in a way that is related to the student's interest. It is also up to the teacher to sharpen the student's interest in the activities, to value the reading of the world that each one brings from the facts, the events of everyday life, in short, everything that can instigate him to prove this habit that is reading. It is also considered that the family contributes a lot so that reading is a valued activity and carried out with pleasure, because the incentive or the moment of reading makes the child is giving opportunity to his own learning.

Keywords: Reading. Kid. Educator.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem da criança na escola está, segundo teóricos²⁴, fundamentada na leitura. De todas as significativas aprendizagens que a escola deve proporcionar aos seus alunos, é sem dúvida nenhuma, a leitura, a atividade de ler, como nos afirma Cagliari (1992, p. 148) “é muito mais importante saber ler do que escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve ser voltado para a leitura.”

Dentro desta compreensão da importância da leitura na vida do cidadão, por ser a leitura uma das mais importantes exigências da sociedade moderna, este artigo científico se justifica a partir de algumas preocupações, como professora de Educação Infantil.

Partindo desse pressuposto, a Educação Infantil é considerada a porta de entrada de toda criança no processo de construção da leitura e da escrita,

²⁴ Alguns dos principais teóricos da área da linguística compreendem: Magda Soares, Luis Carlos Cagliari, Maria Helena Martins e outros estudiosos do processo de alfabetização, mais especificamente, do processo de construção da leitura e da escrita.

assim como de seu processo contínuo de aperfeiçoamento a partir do uso social. Portanto, qual é o papel, o lugar da leitura na Educação Infantil?

A partir da experiência como professora de Educação Infantil, experiência esta que já somam treze anos, e podendo atuar em todas as faixas etárias que a creche disponibiliza (atualmente com crianças na faixa etária entre 3 (três) anos a 3(três) anos e meio), foi realizado um trabalho de pesquisa bibliográfica, na forma de artigo científico, possibilitando a compreensão acerca do que é leitura e como esta prática se constitui no sujeito, como se dá a ligação entre a teoria e prática.

Até que ponto é importante o contato com diversas práticas de leitura antes da entrada na escola, e, conseqüentemente a garantia desse contato no ambiente escolar? Essas indagações se aguçam, pois, a curiosidade se define quanto ao saber se essas crianças já haviam tido contato com algum objeto ou atividades que as estimulassem na construção de práticas de leitura. A vivência em sala de aula leva a identificar crianças que se dispersam facilmente quando se contam histórias; ou mesmo, quando se distribui algum tipo de material para manusear, observa-se que essas crianças quando entram na escola/creche, já trazem consigo o seu conhecimento de mundo. Às vezes, por falta de estímulo elas não assimilam esses conhecimentos.

Portanto, esse trabalho tem o objetivo de mostrar que a leitura que esses pequenos fazem é muito prazerosa; cantar, ler e ouvir diariamente, forma leitores competentes, e isto acontece à medida que a criança vai se envolvendo e se dando conta do prazer que a leitura pode lhe dar. Dessa forma, o professor precisa estar atento e envolvido com a atividade de classe. Como educadores, dificilmente se consegue ensinar aquilo de que não se gosta, e como gostar de ler é uma questão de hábito ou, de formação do hábito, se os professores ainda não o têm, precisa adquiri-lo.

Lembrando que não é só através de histórias infantis que essas crianças despertam o gosto pela leitura, mas também pelos objetos e atividades que irão estimulá-los, essas atividades podem ser: revistas, jornais, cantigas de ninar,

brinquedos pedagógicos, brincadeiras de faz-de-conta, rótulos de embalagens, gibis etc., e que a sala de aula pode se tornar um campo fértil para essa formação.

Os conceitos de leitura são diversos e por isso é importante realizar um estudo sobre o tema, tendo como principais referências teóricas, as obras de Maria Helena Martins (1982), Maria das Graças Costa Val (2005), H. Brandão (1997), e outros, tendo Paulo Freire como mediador dessas discussões. Esta discussão se dá inicialmente no conceito de leitura e aborda ainda que a realidade da leitura no Brasil, não é classificada como satisfatória e que, segundo a autora Marta Morais da Costa, a leitura é básica não só para a literatura, mas para qualquer conteúdo da escola, e que o Brasil está longe de ser considerado uma nação de leitores, se complementando no enfoque quanto ao papel da Educação Infantil na construção do hábito da leitura. Portanto, nesse artigo, são descritas atividades que são desenvolvidas com as crianças da educação infantil, de uma escola pública onde o objetivo é oportunizar a elas vivências de práticas de leitura.

2. A CONSTRUÇÃO DO HABITO DA LEITURA

A realidade da leitura no Brasil tem sido alvo de muitas discussões, principalmente porque para alguns autores e estudiosos as estatísticas apresentadas não correspondem à realidade existente no país.

Marta Morais da Costa²⁵, em entrevista ao jornal Gazeta do Povo (Jornal do Paraná www.gazetadopovo.com.br), falou à repórter Andréia de Moraes, que o levantamento da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, divulgada recentemente pelo Pró-Livro/Ibope, sobre um salto na média de leitura dos brasileiros em relação ao levantamento anterior, feito em 2004, que afirma que o nível de leitura passou de 2,3 livros/ano por habitante para 4,7, mascara o quadro real do país, que está longe de ser considerado uma nação de leitores.

²⁵Marta Morais da Costa, especialista em Literatura e autora dos livros Mapa do mundo: crônicas sobre leitura e Metodologia do ensino da literatura infantil.

E que apesar de ser divulgado na mídia que o país esta evoluindo no campo da leitura a realidade é bem diferente, pois uma grande parte da população ainda continua não sabendo ler, e saber ler no sentido aqui apresentado é ter uma compreensão do que foi lido, pois existem aqueles que leem, mas não conseguem assimilar a leitura que fez.

Ela também acrescenta que a leitura é básica não só para a literatura, mas para qualquer conteúdo da escola. Segundo ela, a queixa dos professores de Matemática é que os alunos não entendem o problema que leem. A queixa dos professores de História é que eles não têm condições de autonomia de leitura para um texto da área. A queixa é geral em termos de compreensão de texto. Os alunos não entendem a informação se ela não for transmitida oralmente. E isso não é uma questão só de criança ou de adolescente, é de todos. “Eu vejo na universidade as dificuldades que os meus alunos têm de lidar com um texto técnico da área deles. Essas são consequências deste mascaramento da leitura”, diz a autora.

Segundo Costa, o que falta é interesse, principalmente dos professores, pois ela diz que até aos 10 anos, esse trabalho é mais fácil. Depois disso, a situação fica mais complicada e o que é pior, aquele adolescente que lê muito é até marginalizado no grupo.

Ela acrescenta ainda “se nós temos crianças estimuladas por professores e livros ilustrados, que leem muito até a quarta série, a partir daí o interesse pela leitura decai muito”. Os professores que trabalham a partir da 5ª série se queixam muitíssimo de que não existe esse interesse. Isso ocorre até porque nesse período, os jovens estão sujeitos a requisitos sociais fortíssimos e nenhum deles aponta para a leitura.

Diante de tais fatos, o que se pode dizer é que se faz necessário renovar o interesse tanto de alunos, como de professores, para a leitura, o mais urgente possível, pois na disputa com outros países, na corrida contra o analfabetismo e a falta de leitura, o Brasil tem perdido pra muitos deles. Como diz Marta Morais

da Costa, “a Coréia do Sul já nos passou e estava numa situação muito pior. A Índia está melhor em termos de leitura e cultura”.

2.1. Conceito de Leitura

Segundo o Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis, no site da Uol (Michaelis.uol.com.br no dia 20/03/13) a palavra *leitura* tem os seguintes significados: ‘*sf (lat med lectura)* **1** Ação ou efeito de ler. **2** Arte de ler. **3** Aquilo que se lê. **4** *Tip* Ato de ler provas para descobrir e corrigir os erros de composição. **5** Ato de olhar e tomar conhecimento da indicação de um instrumento de medição ou de quaisquer sinais que indiquem medidas ou aos quais se atribui alguma significação: *Leitura do termômetro*. **6** Dado indicado por um instrumento de medição. *L. explicada*: lição sobre um texto. *L. expressiva*: leitura em voz alta com entonações variadas. *L. silábica*: a de principiantes ou pessoas pouco letradas; opõe-se à leitura corrente. *L. silenciosa*: a que se faz mentalmente sem pronunciar as palavras’.

Graça Paulino (2001), ao conceituar a palavra leitura se utiliza da etimologia da palavra “ler”, que vem do latim *legere*, e dentro desse princípio, *ler* tem três significados: primeiro, *ler* significa soletrar, agrupar as letras em sílabas; segundo, *ler* está relacionado ao ato de colher, a leitura passa a ser a busca de sentidos no interior do texto; nessa concepção os sentidos vivem no texto, basta que eles sejam retirados, colhidos como uvas no vinhedo; e, terceiro e último sentido apontado, vincula o *ler* ao *roubar*, isto é, o leitor tem a possibilidade de tirar do texto sentidos que estavam ocultos; o leitor cria até significados que, em princípio, não tinha autorização para construir. Nesta última acepção, o sentido nasce das vontades do leitor - o autor escreve o texto, mas quem lhe confere vida é o leitor (2001, p.11).

Já Brandão, ao citar Bakhtin (BRANDÃO, 1997, diz que a leitura é um dos grandes, senão o maior elemento da civilização:

[...] O ato de ler é um processo abrangente e complexo de compreensão e inteligência do mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica de interagir com o outro pela manifestação da palavra. Dessa forma ele afirma que ler não é unicamente decodificar os símbolos gráficos, é também interpretar o mundo em que vivemos. É, ao mesmo tempo, uma atividade ampla e livre, embora não seja uma prática neutra, visto que no contato de um leitor com um texto estão envolvidas questões culturais, políticas, históricas e sociais, presentes nas várias formas de tradição. Deste modo, quando lemos, associamos as informações lidas à grande bagagem de conhecimentos armazenados em nosso cérebro e, naturalmente, somos capazes de interpretar, criar, imaginar e sonhar.

Segundo Leffa (1996), ler é extrair significado do texto, é atribuir significado ao texto e a compreensão é o resultado do ato da leitura, onde o valor da leitura só pode ser medido depois que a leitura terminou, e, a ênfase não está no processo da compreensão, na construção do significado, mas no produto final dessa compreensão.

Pode-se, então, afirmar que leitura é a construção que o sujeito faz do mundo que o cerca e conseqüentemente sua apropriação desse mundo no processo de construção de sua identidade, pois é isso que a criança faz quando constrói suas primeiras noções de leitura, ela está se apropriando de seu papel na sociedade na qual ela está inserida.

A criança interpreta o mundo a sua volta e sabe que pra fazer parte dele ela precisa saber ler, já que esse ato, a leitura, é condição essencial para o ingresso nessa sociedade. Dentro de suas concepções, a criança acha que já possui o domínio dessa capacidade de comunicação, e, qualquer atitude ao contrário pode levar a um crescimento insatisfatório ou a uma falta de interesse por parte dessa criança para com a leitura, por não se sentir capaz de ler e conseqüentemente de fazer parte de um todo que é a sociedade que ela vive, já que segundo Vygotsky (1978), o desenvolvimento da criança está ligado ao seu relacionamento com as pessoas e acontecimentos que o cercam.

O significado que damos às coisas que estão a nossa volta é o resultado de nossas experiências anteriores com esses objetos; ao fazermos essa leitura de mundo através de nossas vivências é que nos capacita para entendermos os

códigos de conduta de nossa sociedade e a maneira que iremos viver melhor dentro da cultura que estamos inseridos. Independente de sermos letrados ou não, possuímos um conceito de leitura. O significado que se dá às coisas que estão à volta é o resultado das experiências anteriores com esses objetos; ao se fazer essa leitura de mundo através das vivências é que se capacita para o entendimento dos códigos de conduta da sociedade e a maneira que se vive melhor dentro da cultura que se está inserido. Independente de ser letrado ou não, se possui um conceito de leitura.

[...] Essa leitura é sociocultural, pois se baseia nas experiências e vivências do indivíduo e nos sentidos que ele dá ao se apropriar dessa cultura que lhe é apresentada muito antes dos signos que ele irá encontrar quando for para a escola; porém, existe um choque entre o conhecimento que a criança traz consigo e o que ela aprende na escola. O que se propõem, é que seja quebrada essa barreira e que essa nova realidade seja apresentada à criança da mesma forma que ela adquire sua leitura de mundo, ou seja, com um significado e não como uma regra imposta e que precisa ser aprendida de uma maneira que está totalmente fora de sua realidade.

Segundo a autora Maria Helena Martins, muito antes de a criança chegar à escola ela já adquiriu todo um conceito de leitura próprio "(...) aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados." (MARTINS, 1982, p. 34).

2.2. A leitura e seus significados no contexto escolar

Sabe-se que para aprender a escrever a criança terá de lidar com dois processos de aprendizagem paralelos: o da natureza do sistema de escrita da língua - o que a escrita representa e como - e o das características da língua que se usa para escrever. A aprendizagem da linguagem escrita está intrinsecamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita, para que possamos desenvolver a capacidade de escrever autonomamente (PCNs, p. 53, Brasília, 1997).

Na escola, a leitura tem que seguir a norma padrão, tem que ser feita em voz alta, tem de seguir métodos, métodos esses que nem sempre têm significado para a criança. Esta prática é analisada por Maruny (2000, p. 222) quando ele

destaca a grande dificuldade encontrada por eles para que pudessem ensinar crianças pelos métodos tradicionais:

[...] O que víamos era que algumas crianças demoravam muito para alcançar o que se chama “maturidade” para a aprendizagem da língua escrita. Entretanto, deveriam repetir até a saciedade exercícios psicomotores nos quais não se via nenhuma palavra. Se nos arriscávamos a iniciar o ensino das letras, continuavam demorando muitíssimo para aprender o [p], o [l], o [m]..., de modo que se podiam passar meses, trimestres e inclusive o ano inteiro com elas.

Via-se nesse relato, segundo o autor citado, que muitas vezes os métodos utilizados pela escola dificilmente podem alcançar os objetivos de se construir um indivíduo leitor, pois muitas vezes, os métodos utilizados não fazem sentido para as crianças.

Ao ler Ana Teberosky e conseqüentemente conhecer suas teorias juntamente com Emília Ferreiro, consegue-se entender os processos que a criança se utiliza para se apropriar da leitura e da escrita:

[...] Aí nos ocorreu perguntar se não havia outras formas de propor a leitura e a escrita às crianças pequenas. E alguém nos falou de Ana Teberosky, que junto com Emília ferreiro havia publicado, há pouco (1979), os resultados de sua pesquisa...

Elas tinham pensado numas perguntas fantásticas: como as crianças aprendem a ler e a escrever fora do que a escola lhes ensina? Qual é o pensamento infantil – ideias, teorias hipóteses – sobre o que é escrever e ler?

E era isso mesmo. Comprovaram que todas as crianças elaboram teorias próprias – que parecem ser universais – sobre a linguagem escrita. E além do mais, que essas teorias têm pouco a ver com as formas escolares de ensinar a ler e a escrever... (FERREIRO e TEBEROSKY, p.11;1999).

Quando se fala em leitura, o que vem em mente é a decodificação da linguagem escrita. Sabe-se que atualmente o conceito de leitura vai muito além desta visão tradicional: “Aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinado” (MARTINS, 1982, p. 34).

A partir dessas palavras, pode-se dizer que, mesmo um indivíduo que não tenha o conhecimento do código escrito é capaz de ler.

Ao ir escrevendo este texto, ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi à leitura da “palavra mundo”.

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória - , me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra (FREIRE, 2006, p. 12).

Freire mostra nesse texto que a ideia de leitura na criança é anterior ao processo da escolarização e que ela acontece gradativamente na interpretação que a criança faz das coisas que ela vivência.

Para outros, o conceito de leitura é amplo, começa com a decodificação e vai até a leitura compreensiva; esse processo é complexo e abrange várias operações. Allende & Condemarin (1987, p. 26) chamam *decodificação* o reconhecimento de signos escritos e a transformação destes em linguagem oral.

Percebe-se então, que leitura é a capacidade de comunicação com o mundo, e essa capacidade é de relacionar-se em principio com a aptidão para ler a própria realidade individual e social. A leitura mais cedo ou mais tarde sempre acontece, o que precisa ser feito é despertar o interesse da criança para a leitura.

Maria Helena Martins (1986), no seu livro “O que é leitura” defende que a ideia de leitura não deveria ser restrita às letras, mas sim a todas as nossas interpretações do que acontece ao nosso redor, pois estas condições exteriores ou objetivas influem diretamente nas nossas condições interiores ou subjetivas e esta segunda condição é a que define a forma que interpretaremos tanto o mundo quanto os textos escritos.

Segundo ela, existem muitas concepções de leitura e estas podem restringir-se a duas caracterizações, são elas (p 31):

- ✓ Como uma decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);

- ✓ Como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivossociológica).

[...] Através destas definições, fica claro que essas abordagens de leitura estão dependentes e interligadas, ou seja, uma necessita da outra para que a leitura seja realizada. Há, entretanto, uma reciprocidade de necessidades entre tais categorias. A autora tem muito cuidado em dar uma visão de leitura, pois é muito subjetiva esta questão. Cada indivíduo a vê de maneira diferente, e isto dificulta uma reflexão concreta (BRITO & VERRI, 2004, p. 58).

Podem também ser citados Sandroni e Machado (1991, p. 12) que falam que “a criança percebe desde muito cedo, que o livro é uma coisa boa, que nos dá prazer”. As crianças bem pequenas interessam-se pelas cores, formas e figuras que os livros possuem; mais tarde, essas figuras serão identificadas e nomeadas.

A partir disso, ela começa a gostar dos livros, percebe que eles fazem parte de um mundo atraente, onde a fantasia apresenta-se por meio de palavras e desenhos. De acordo com Sandroni e Machado (1991, p. 16) “o amor pelos livros não é coisa que apareça de repente”. É preciso ajudar a criança a descobrir o que eles podem oferecer.

2.3. Objetos que estimulam o hábito da leitura na educação infantil

Para que a leitura faça parte do cotidiano da criança é preciso tornar o ambiente alfabetizador: a sala deve ter livros, cartaz com listas de nomes e textos elaborados pelos alunos e com ajuda do professor, recorte de jornais e revistas de assuntos que chame a atenção dos alunos. A prática da leitura pelo professor em sala de aula é outro facilitador para que a criança possa adquirir o prazer pela leitura.

O envolvimento da família nessa prática também é um ótimo começo para que a criança possa desenvolver sua aptidão pela leitura, pois muitas vezes, se trabalha a criança e deixa de fora os familiares, não se ouve falar de projetos

pedagógicos de leitura que os pais façam parte. Se, se quer verdadeiramente desenvolver cidadãos leitores tem-se que trabalhar em todos os aspectos da vida dele criando hábitos de leitura, não só a leitura formal, mas também a leitura de mundo.

Difícilmente se acha livros com formulas exatas de como se deve trabalhar para ter êxito junto à criança e sua família nesse processo, mas como todo fazer pedagógico se dá no dia a dia, nada mais lógico que o professor conheça a realidade de seus alunos e trabalhe a partir dessa realidade, seja ela fácil ou exija grandes esforços dele.

A tarefa de educar necessita esforço, que bem administrado podem gerar ótimos resultados. Mesmo que criança ainda não saiba ler ela pode ser estimulada quando é levada a ter contato com o livro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pretendeu-se mostrar as várias formas de se trabalhar a leitura na Educação Infantil. Mostrou como se constrói o hábito da leitura, conceito de leitura, a leitura e seus significados no contexto escolar e os objetos que estimulam o hábito da leitura na Educação Infantil.

Partindo desses pressupostos, o professor deve propiciar meios e recursos para que a atividade obtenha êxito, pois sabe-se que a Educação Infantil, enquanto fase inicial da educação formal, oportuniza à criança, o desenvolvimento do gosto pela leitura, escrita, pela matemática, entre muitas áreas do conhecimento.

Lembrando que o professor não deve buscar a leitura dos pequenos, somente em contos infantis, mas dispor em seu acervo, vários objetos que estimulem a curiosidade, o interesse por outros tipos de objetos (jornais, rótulos, álbum ilustrado, cartazes com

REFERENCIAS

- BRANDÃO, H. e MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: Chiappini, L. (coord. geral). **Aprender e Ensinar com Textos Didáticos e Paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997, v.2.
- FERREIRA, Lidiana Soares: **Produção de leitura na escola coleção educação**. Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil, Editora: Unijuí, 2001
- FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. Emilia Ferreira e Ana Teberosky; Trad. Diana Myriam Liechtenstein, Liana Di Marco e Mario Corso. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FREIRE, Paulo, **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Paulo Freire- 48ª ed. - São Paulo, Cortez, 2001.
- FOUCAMBERT . **A leitura em questão**. Porto alegre: Artes médicas (1994.p.5).
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MARUNY Curto, Luís. **Escrever e Ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler**. Lluís Maruny, Maribel ministrall morillo e Manoel Miralles Teixidó; trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artimed Editora, 2000.
- PAULINO, Graça et al. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato, 2001. (Educação em formação)
- FREIRE DE CARVALHO Maria Angélica, MENDONÇA Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita** – Brasília: Ministério da Educação, 2006. 180 p.28
- RESENDE, Vânia Maria. **Literatura Infantil e Juvenil vivencia de leitura e expressão criadora**. Rio de Janeiro, 1993.p 16.
- ROSSING, Tânia M.K. **Ler na escola: para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus** – Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.160 p.
- SANDRONI, Laura; MACHADO, Luiz. **A criança e o livro**. São Paulo: Editora Ática, 1991

SURDEZ, UMA REFLEXÃO SOBRE A NECESSIDADE DE ROMPER BARREIRAS E POSSIBILITAR UMA FORMAÇÃO POSITIVAS DE INCLUSÃO SOCIAL

Elizangela Aparecida Lima Menezes ²⁶

RESUMO

Este artigo é parte da dissertação intitulada: Português como segunda língua para surdos: um estudo de caso na Escola Municipal Ruth Rocha - da Cidade De Ji- Paraná Rondônia- Brasil. Tem como objetivo analisar como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é decisiva para o acesso dos surdos ao aprendizado e sua vivência. Neste artigo, abordamos a questão da alfabetização de surdos e a relevância da língua de sinais nesse processo educacional. Partimos do conceito de Educação Bilíngue para evidenciar a importância da linguagem escrita dentro dessa proposta educacional para surdos. A partir de fragmentos de textos de crianças e jovens surdos brasileiros, procuramos destacar algumas características dessas produções e discutir o papel da língua de sinais como otimizadora da alfabetização de pessoas com essa necessidade educacional especial.

Palavras-chave: Educação, Escola, Inclusão, Surdos.

ABSTRACT

This article aims to analyze how the Brazilian Sign Language (LIBRAS) is decisive for deaf people's access to learning and experience. In this article, we address the issue of deaf literacy and the relevance of sign language in this educational process. We start from the concept of Bilingual Education to highlight the importance of written language within this educational proposal for the deaf. Using fragments of texts from Brazilian deaf children and young people, we seek to highlight some characteristics of these productions and discuss the role of sign language as an optimizer in the literacy of people with this special educational need.

Keywords: Education, School, Inclusion, Deaf.

²⁶ **Graduação** em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa _FAEL, **Pós-graduação** “Lato Sensu” em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Santo André - FASA, Pós-graduação em Tradução e Interpretação da Libras, pela Faculdade Santo André - FASA, **Mestrado:** em Ciências da Educação pela Universidad de Desarrollo Sustentável -UDS.

1. INTRODUÇÃO

Observamos no plano nacional de educação a clara intenção de que a escola seja um espaço de inclusão, onde todos tenham os mesmos direitos à educação, garantindo o pleno acesso a recursos e metodologias que permitam o desenvolvimento intelectual desses alunos; nossa questão é: como um sistema de ensino que apresenta grande carência de recursos humanos e pedagógicos pode apresentar soluções para garantir que os alunos surdos possam aprender, pois poucas escolas no Brasil que possuem um profissional que possa mediar entre professores das disciplinas e alunos surdos em todas as turmas, contribuindo assim para o fracasso escolar desses alunos; a grande maioria dos professores possui carga horária excessiva que não pode ser capacitada em um curso de libras, então observamos que o ensino brasileiro deixa muito a desejar no que diz respeito à inclusão de alunos com necessidades especiais, principalmente os com surdez, que é uma fragilidade física que aparece com mais frequência nas escolas brasileiras.

Os alunos surdos muitas vezes obtêm reprovação escolar devido à falta de compreensão da verbalização linguística do professor, que é o português, e sua língua materna é libras. De maneira geral, a literatura sobre o tema surdez mostra que a população surda permanece estagnada nos níveis primários dos sistemas educacionais, fenômeno que é observado em várias partes do mundo.

O problema preocupa pais, educadores, pesquisadores e membros da comunidade surda em países ao redor do mundo. Todos estão interessados em desenvolver estratégias que capacitem as crianças surdas a progredir até os níveis médio e superior. Entendemos que esse fenômeno ocorre devido a diversos fatores: epistemológicos, linguísticos, culturais e políticos. Em alguns países, alcançou-se uma relativa superação dessas dificuldades e foram implementadas propostas educacionais consistentes que possibilitaram uma melhor aquisição da linguagem escrita com a implementação de um processo educativo mais ajustado às possibilidades de aprendizagem das crianças.

O sistema educacional brasileiro implementou as línguas de sinais para que os ouvintes adotem efetivamente no processo educacional. Em outras palavras, uma adaptação do ambiente sociocultural que paulatinamente vai reduzindo as barreiras de comunicação. Além dessas conquistas, a população surda desta nação conquistou o reconhecimento da língua de sinais como uma das línguas oficiais do estado. Tudo isso tem contribuído para o sucesso escolar das crianças surdas, que nesse contexto alcançam melhores níveis de alfabetização. Porém percebe-se que não é suficiente para um contexto de interações comunicativas mais fluidas que possibilita o andaime do ensino.

O fato de a outra preocupação básica desse modelo educacional ser a aprendizagem da linguagem escrita, indica que a prioridade da escola é facilitar o acesso ao conhecimento e à cultura para a criança surda, embora a importância da linguagem oral não seja ignorada. Isso porque a natureza do trabalho pedagógico da escola é diferente do trabalho habilitador específico para a aquisição da linguagem oral. Os alunos surdos devem ser tratados com mais respeito pelos governos brasileiros, oferecendo capacitação aos professores que querem aprender libras. Nesse paradigma, o professor deve planejar suas aulas pensando na metodologia que facilite o ensino e aprendizagem de alunos surdos, isso inclui a avaliação, deve mudar as práticas educacionais aplicadas em muitas escolas brasileiras e isso acarreta mudanças no ensino habitual dos alunos surdos. Dessa forma, o estudo tem como objetivo analisar como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é decisiva para o acesso dos surdos ao aprendizado e sua vivência.

2. SURDO E SUA FORMAÇÃO

Desde a década de 1990, a política educacional para incluir pessoas com deficiência se espalhou pelo mundo. Esta política também cobre a comunidade surda. Os surdos devem adquirir sua formação em escolas regulares para que possam conviver com professores e demais membros que fazem parte da

comunidade escolar, favorecer seu crescimento pessoal e profissional para que, quando este jovem abandone a escola assuma a responsabilidade de uma profissão digna.

É por meio do conhecimento linguístico que o ser humano estrutura as atividades da vida diária por meio das conexões cognitivas feitas no cérebro. Ou seja, a linguagem permite que o sujeito interaja para construir novos conhecimentos.

A linguagem é adquirida por meio da interação social, mas isso não significa que os surdos, por não possuírem a língua falada, sejam excluídos da sociedade ou do mundo do trabalho. Pessoas surdas têm o direito primário de frequentar a escola. Depende disso, adaptando-se às necessidades dos diferentes alunos que a atendem. É importante que o corpo docente seja capacitado para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa.

A Declaração de Salamanca (1994) estabelece que:

[...] O compromisso que a escola deve assumir na formação de cada aluno, contemplando a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos devem estar dentro da sala de aula regular, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística (BRASIL, 1994).

A inclusão de surdos deve ser vista como um processo dinâmico, onde todos ganham quando o grupo se completa. Neste contexto, Skliar diz que A língua de sinais é o elemento identificador do surdo, e o fato de ser uma comunidade significa que ele compartilha e conhece os usos e normas de uso da mesma língua, uma vez que interage diariamente em um processo de comunicação eficaz e eficiente. Ou seja, desenvolveram habilidades linguísticas, comunicativas e cognitivas por meio do uso da língua de sinais de cada comunidade surda (SKLIAR, 1997, p. 141).

Os pais, quando matriculam crianças surdas em escolas com audição, temem que não se adaptem ou enfrentem discriminação por parte de seus

colegas. Outra preocupação é a falta de qualificação dos professores no momento da comunicação.

Os surdos precisam de uma escola democrática, que atenda às especificidades de cada indivíduo, que seja capaz de inserir a Língua de Sinais para toda a turma, para que o sujeito surdo desenvolva aspectos cognitivos e linguísticos. É preciso que a escola trabalhe com o assunto, seja surdo ou ouvinte, social, cultural, racial, étnico, religioso, linguístico etc., porque sem dúvida vai formar esse jovem para o mundo, ou seja, eles serão capazes de construir suas próprias estradas. Além de proporcionar aos alunos conhecimentos nas duas línguas, português e LIBRAS.

2.1. Teorias de Inclusão escolar

No Brasil, no que tange a essa questão, a Política Nacional de Educação Especial proposta pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), através da Secretaria de Educação Especial (SEESP) apresenta para o termo integração o seguinte conceito:

[...] Um processo de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica em reciprocidade. E sob o enfoque escolar é processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos (BRASIL, 1994, p. 18).

Faz-se necessário verificar em qual contexto do tempo começou a existir essa integração de surdos/as na sociedade. Vimos nas tabelas do tópico anterior um pouco do processo histórico das ações que fundamentaram políticas públicas para os/as surdos/as, nesta parte vamos evidenciar onde estavam os/as surdos/as em diferentes épocas e como eram seus tratamentos nesta cronologia.

[...] A presença do povo surdo é tão antiga quanto a humanidade. Sempre existiram surdos. O que acontece, porém, é que nos diferentes momentos históricos nem sempre eles foram respeitados em suas diferenças ou mesmo reconhecidos como seres humanos (STROBEL, 2008)

Historicamente, as pessoas com deficiência foram consideradas como amaldiçoadas, seres divinos, porém, sempre foram excluídos do contexto social

e eram vistas com piedade pelos outros membros da sociedade (PERELLO, TORTOSA, 1978). Nesse contexto, os surdos eram considerados dignos de pena e vítimas da incompreensão da sociedade e da própria família (SACKS, 1998; RABELO, 2001; LADD, 2003).

A surdez vem sendo pensada e definida historicamente por ouvintes, logo, é instigante o questionamento de o surdo faz parte de um grupo linguisticamente minoritário, não tem no contexto histórico um valor significativo culturalmente. Destacamos por exemplo os poucos registros sobre as pessoas com deficiências na Pré-história incluindo os surdos nesta deficiência.

A vida inóspita enfrentada pelos seres humanos indica que a sobrevivência dos integrantes dos grupos e tribos dependia basicamente da força e resistência física, e surdos, assim como os ouvintes, possuíam essas semelhanças físicas. Quem não possuísse essas habilidades dificilmente sobrevivia. Dentro dos grupos primitivos, ter saúde era um requisito essencial. As crianças deficientes apresentavam fragilidades, caracterizando um fardo para o grupo.

Era comum que os grupos eliminassem os deficientes, não há registros históricos que possam assegurar até que ponto, nesse contexto, os surdos sobreviviam (PERELLO, TORTOSA, 1978; PADDEN, HUMPRIES, 1996; GUGEL, 2007). Há informações históricas de que os surdos foram tratados de diferentes maneiras pelas primeiras civilizações.

[...] No Egito e na Pérsia, os surdos eram considerados como sujeitos privilegiados, enviados dos deuses, porque pelo fato de os surdos não falarem e viverem em silêncio, eles achavam que os sujeitos surdos conversavam em segredo com os deuses, numa espécie de meditação espiritual. Havia um possante sentimento de respeito, protegiam e 'adoravam' os surdos, todavia os sujeitos surdos eram mantidos acomodados sem serem instruídos e não tinham vida social (STROBEL, 2008, p. 82).

O conhecimento e a reflexão sobre os espaços e tempos que delinearão a história dos surdos foram desde sacrifícios em praças públicas, adorações com ênfase em deuses, reclusão em instituições, políticas integracionistas até os

discursos atuais de inclusão, ampliam a compreensão de quem é esse sujeito e revelam o quanto essa trajetória está imbricada em relações de poder e politicagens.

Na atualidade essa visão vem se modificando e muitos profissionais da área do conhecimento pedagógicos e outras especialidades educacionais e também a área da saúde buscam a cada dia novos conhecimentos e novos caminhos no ato do ensino-aprendizagem. A aceitação social da deficiência auditiva contribui para que este grupo de pessoas se torne mais evoluído, mesmo que a aquisição da língua oral não aconteça naturalmente para os surdos.

A abordagem oralista trabalha com a aprendizagem da fala para a função de emissão e o treino da leitura labial para a recepção da mensagem. Suas práticas reabilitadoras lidam com o fato de que nem todo surdo possui as competências necessárias para desempenhar esse processo com eficiência. Só 20% do conteúdo recebido pelo surdo podem ser assimilados pela leitura labial e neste sentido a recepção da mensagem acaba se tornando um processo bastante complexo (QUADROS, 1997).

A comunicação e os processos comunicativos assim como as suas expressões próprias promovem a compreensão e permitem a interação com a comunidade tanto surda como a sociedade em geral e neste processo comunicativo a língua de sinais sendo modalidade visoespacial onde os sinais são observados pelos olhos e realizados pelas mãos em seu próprio espaço, utiliza configurações de mãos, signos e processos. Assim, a utilização do bilinguismo é reconhecida pela linguística e são atribuídas ao conceito de língua materna ou língua natural (SKLIAR, 2001).

No Brasil a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS foi reconhecida como expressão e comunicação da comunidade surda com a promulgação da lei federal nº10.436, de 24 de abril de 2002, que permitiu a comunidade surda ter vez e voz na sociedade, mas a realidade deles não mudou instantaneamente houve mudanças lentas, mas contínuas e até hoje são vários os obstáculos que precisam

transpor para que possam se relacionar com efetividade em todos os âmbitos socialmente.

Essa aceitação e preocupação com esse público-alvo, deve envolver os diversos profissionais, adequando e organizando suas competências para atender esse público. Inicialmente um/uma profissional e de suma importância, o diretamente ligado ao sistema de saúde. O otorrinolaringologista tem seu papel fundamental em todos os processos de inclusão, pois é ele que vai avaliar e classificar o grau de surdez e quais os meios que ela será tratada, possibilitando assim a nos profissionais em educação buscar técnicas e metodologias para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.

2.2 Enfoques de aprendizagem

Em relação à surdez, a educação bilíngue se efetiva ao oportunizar as crianças brasileiras o conhecimento e a utilização da Língua Brasileira de Sinais como forma primeira de expressão e a língua Portuguesa na modalidade oral e escrita, sendo a Libras considerada a primeira língua (língua materna) e a língua Portuguesa a segunda de acordo com (SKILAR 1999).

Oferecer essa possibilidade exige grandes esforços da família, pois as línguas devem ser trabalhadas por professores/as diferentes e em diferentes momentos, exigindo demanda de profissionais com formação específica para que a criança consiga se inteirar e que tenha desenvolvimento.

A opção pela educação bilíngue, para sua real efetivação, exige que a criança seja colocada em contato com a Libras desde os primeiros anos de vida, visto que, de acordo com as teorias atuais de aprendizagem, a criança, nos seus três primeiros anos de vida, tem estruturas cognitivas mais favoráveis para o aprendizado bilíngue. Além de ter idade de introdução à cultura bilíngue, outro fator a ser considerado é a significação da aprendizagem, visto que tanto para as crianças ouvintes quanto para as crianças surdas, a contextualização, a problematização da realidade, a significação do conteúdo é imprescindível. É

preciso colocar a criança em contato com as duas línguas mostrando-lhe a sua utilização em diferentes momentos e situações, visto que as línguas adquiridas são utilizadas para diferentes objetivos e funções, em contextos e ambientes específicos.

A proposta bilíngue visa oportunizar ao sujeito surdo o exercício do direito de ser respeitado em sua singularidade, permitindo-lhe expressar-se igualmente em duas línguas, e que essas sejam igualmente aceitas efetivamente. No ambiente escolar, no processo ensino-aprendizagem, o uso da Libras deve ser considerado em todas as suas dimensões, inclusive no processo avaliativo, não podendo haver contradição entre processo de ensinar, o aprender e o avaliar.

Para que isso se torne realidade, a necessidade do aprendizado de Libras estende-se aos professores de sala regular, aos pais/mães/responsáveis, e a comunidade, visto que esses têm o compromisso de buscar mecanismos que propiciem a verdadeira inclusão social da pessoa com deficiência. À rede de educação cabe promover ações que viabilizem o aprendizado da Libras, bem como formas de interação das pessoas surdas na escola e na sociedade como um todo.

A inclusão da criança com surdez leve ou moderada pode acontecer naturalmente desde a mais tenra idade e em creches e pré-escolas, em classes regulares onde a língua Portuguesa é a língua utilizada para a comunicação em geral. No entanto, é necessário um apoio contínuo com um profissional especializado que possibilite, se necessário o aprendizado da Libras, assim como o desenvolvimento da língua Portuguesa tanto na oralidade como na escrita. Tal trabalho, por sua especificidade, deve ser desenvolvido em local adequado com recursos apropriados, onde surge a importância das salas de recursos e salas de atendimento multifuncional.

Nas salas de atendimentos especializado, sugere-se que o trabalho seja feito por professor/a/instrutor/a com surdez, visando proporcionar a criança a

aquisição, o domínio e o uso da Libras, bem como a identificação com seus pares, aspecto fundamental para o autorreconhecimento e aceitação das diferenças.

Ações relevantes podem ser promovidas na escola, visando a integração entre ouvintes e surdos. Há uma grande predisposição entre as crianças para que a comunicação aconteça. Despojadas de preconceitos que cerca os alunos com necessidades especiais, as crianças encaram-nos apenas como diferentes. As crianças surdas aprendem a língua Portuguesa com a criança ouvinte e a criança ouvinte se apropria da Libras com a criança surda, nas suas diversas interações basta um mediador/a para propiciar essa interação. A comunicação nessa relação é o fator de maior relevância e ela acontece de forma contínua e crescente.

No trabalho pedagógico com pessoas com surdez, alguns aspectos devem ser observados, além de adaptações do trabalho em virtude de não poder contar com a percepção auditiva. Evitar poluição visual, visto que cartazes com apelos visuais intensos acabam por desviar a atenção do aluno/a. Recomenda-se que os cartazes sejam usados nas laterais e fundos da sala, os quais devem ser objetivos, claros e precisos nas informações.

Os professores assim como toda a equipe pedagógica, devem estar preparados para trabalhar com os portadores de deficiências, em especial dos/as surdos/as em um processo de adaptação frequente com novas metodologias e espaços preparados para atender essa clientela.

2.3 Concepções educativas

Ao se referir a questões que envolvem o processo educacional, Soares (1998) distingue alfabetização de letramento, explicando que alfabetização é a “ação de ensinar e aprender a ler e a escrever, enquanto o letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. A alfabetização de surdos/as está relacionada ao aprendizado de Língua Portuguesa, enquanto o processo de

letramento necessita de intensa prática de Português, lido e escrito, para os/as surdos/as.

As línguas, em geral, segundo (QUADROS E SCHMIEDT 2006), “expressam a capacidade dos seres humanos para a Linguagem, expressam as culturas, valores e os padrões sociais de determinado grupo social”. Desse modo, pode-se afirmar que a Língua Portuguesa precisa ocupar um espaço de maior valorização na vida cultural e nas expressões individuais dos/as surdos/as. No entanto, entre as dificuldades dos surdos com a Língua Portuguesa, está o fato de muitos dos indivíduos surdos não se interessarem em escrever em português. Esse desinteresse, por si mesmo, levanta questões sobre o ensino-aprendizagem desses alunos/as, sua relação com a família e com a escola, e as suas dificuldades de comunicação com ouvintes, que em sua maioria não utilizam a Língua de Sinais e não entendem o que os Surdos escrevem.

A escrita em português é muito difícil para os/as surdos/as, pois não compreendem o significado das palavras que utilizam na leitura e na escrita de textos, na escola regular inclusiva. É importante frisar que, na perspectiva da educação Bilíngue, o Português é segunda língua. Dessa forma, o professor/a deve utilizar materiais e metodologias específicos, que atendam às necessidades educacionais do/a surdo/a.

Ao lecionar a primeira e a segunda língua para o/a surdo/a, o professor/a precisa se preocupar com os métodos, buscando melhor qualidade de ensino e maior desenvolvimento na aprendizagem de seus alunos/as. A educação bilíngue se apresenta em diferentes contextos para os surdos, dependendo das ações de cada município e de cada Estado brasileiro. Em alguns Estados, nas escolas bilíngues para surdos, a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua.

Quadros e Schmiedt (2006) observam que, dependendo do Estado, a Libras é utilizada como uma língua de instrução inicial:

[...] Libras e utilizada como uma língua de instrução e o Português é ensinado como segunda língua na sala de aula das turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Nas demais séries, há a Língua de instrução, mas há a presença de intérpretes de Língua de Sinais nas salas de aula e o ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua para os Surdos, realiza-se na sala de recursos (p. 19).

Disso apreendemos que é importante e necessário que os/as surdos/as conheçam a Língua Portuguesa mais profundamente. Ao professor/a dessa disciplina, em contrapartida, cabe a tarefa de conhecer mais sobre a cultura surda e reconhecer a importância desse ensino, explorando a literatura e outras formas que auxiliem, de forma mais efetiva, o desenvolvimento de seu aluno/a surdo/a, sem perder de vista que sua primeira língua é a Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve por objetivo analisar como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é decisiva para o acesso dos surdos ao aprendizado e sua vivência. Nesse contexto, o surdo não precisa se apropriar da fala para se comunicar, muito menos da comunicação verbal, pois a Língua de Sinais é suficiente para a socialização e a comunicação entre os pares.

Compreende-se neste estudo, que os surdos são independentes, não precisam de outra pessoa para aprender a comunicar, mesmo sendo minoria, conhecem os seus direitos e procuram melhores condições de vida, procura o seu espaço no mercado de trabalho. As pessoas são livres para crescer e se desenvolver, portanto, com o objetivo desse crescimento, os surdos construíram sua língua de sinais.

O papel do educador não será justamente ensinar a ler, mas sim criar as condições para que o aluno, surdo ou não, alcance a sua própria aprendizagem. Ou seja, a língua de sinais é decisiva para que os surdos sejam encaminhados para o mercado de trabalho, pois para esta classe é a primeira língua e o

português a segunda língua, o que deixa claro que eles dominam a língua materna e são capazes de colocá-los no mercado de trabalho.

A importância da escola é entendida como um espaço de ação e de forças que contribui para o combate à discriminação social, racial e linguística. Uma escola comprometida com o combate às desigualdades pode liderar um trabalho de conscientização, onde todos em suas diferenças participem do processo de transformação. Esta escola, comprometida com o futuro dos seus jovens, terá uma função facilitadora, para que estes alcancem as mais amplas condições de contribuir ativamente para o mercado de trabalho.

Conclui-se, que, para formar indivíduos autônomos, criativos e críticos, é necessário o desenvolvimento de ações articuladas pelas escolas ao longo de seu processo pedagógico, no desenvolvimento de planejamentos flexíveis, que atendam a cada um respeitando seus limites e especificidades, garantindo a autonomia. Para isso, é imprescindível uma relação de cumplicidade professor-aluno, para que se sintam preparados para atuar na sociedade e no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União - Seção 1 - Eletrônico** - 20/12/2000, Página 2 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-norma-pl.html>>. Acesso em: 05 Jan. 2018.

PERELLO, Jorge; TORTOSA, Francisco. QUADROS, Ronice Müller. **Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações**. Cad. CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, ago. 2006.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes** – Imago, RJ, 1990.

SKLIAR, C. **Alteridades e pedagogias. O ¿Y si el outro no estuviera ahí? In: Dossiê “Diferenças”**. Cadernos de Educação e Sociedade, Campinas, ano 13, ago. 2002. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade**. In: _____ **A surdez. O olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. p. 7-32.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. 2008. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eloita Tereza de Arruda Brandalise²⁷

Gisele Vitoriano Lidorio Lisboa²⁸

Leila Paulus Borges²⁹

Maria Aparecida Calisto de Carvalho³⁰

RESUMO

A música contribui para o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e sócio-afetivo das crianças. Assim, o papel do professor é muito importante, ele precisa estar preparado e disposto a enfrentar os desafios que surgirem ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Este tema foi escolhido após observar como é realizado o ensino de música, vimos que seu uso é de forma mecânica e repetitiva, suprimindo qualquer forma de criação e desenvolvimento musical das crianças. Isso nos faz pensar: será que o professor está despreparado e/ou desconhece o ensino musical? Portanto é preciso refletir qual é o verdadeiro significado de ensinar música. Buscamos nos apoiar em alguns teóricos como Brito (2003); e Cava (2014); que afirmam a importância do ensino de música no desenvolvimento infantil e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) que serve como guia de orientação para os profissionais da educação infantil.

Palavras-chave: Música. Educação Infantil. Desenvolvimento.

ABSTRACT

Music contributes to the cognitive/linguistic, psychomotor and socio-affective development of children. As well, the role of the teacher is very important, he needs to be prepared and willing to face the challenges that will arise throughout the teaching-learning process. This theme was chosen after observing how it is performed or taught music, we saw that its use is in a mechanical and repetitive way, suppressing any form of breeding and musical development of children. Isso made us think: could it be that the teacher is unprepared and/or misunderstands or teaches music? Therefore, it is necessary to reflect on what is the true meaning of teaching music. We seek to rely on some theorists such as

²⁷**Graduação:** Graduada em Pedagogia. Unopar: Universidade Norte do Paraná. **Pós-graduação:** Psicomotricidade e Educação Física Escolar. FCA: Faculdade de Ciências Administrativas.

²⁸**Graduação:** Graduada em Pedagogia. Unopar: Universidade Norte do Paraná. **Pós-graduação:** Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado – AEE. UniSerra: Faculdade de Educação de Tangará da Serra.

²⁹**Graduação:** Graduada em Pedagogia. Unopar: Universidade Norte do Paraná. **Pós-graduação:** Psicomotricidade e Educação Física Escolar. FCA: Faculdade de Ciências Administrativas; Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado – AEE. UniSerra: Faculdade de Educação de Tangará da Serra.

³⁰**Graduação:** Graduada em Pedagogia. ULBRA: Universidade Luterana do Brasil. **Pós-graduação:** Educação Infantil e Séries iniciais. FIC: Faculdades Integradas de Cuiabá.

Brito (2003); and Cava (2014); that affirms the importance of teaching music in child development and in the National Curriculum Reference for Child Education (1998) that serves as an orientation guide for professionals in child education.

Palavras-chave: Music. Child Education. Development.

1. INTRODUÇÃO

A música contribui para o desenvolvimento infantil, seja nos aspectos cognitivo/linguístico, psicomotor e socioafetivo. Ela está presente nas culturas mais distantes no tempo e no espaço e proporciona a experimentação de diversas manifestações culturais.

Logo, o papel do professor é de fundamental importância nesse processo ensino/aprendizado. Ele precisa estar preparado e disposto a enfrentar os desafios que surgirem ao longo do processo. É preciso que realize atividades, a fim de despertar o interesse dos alunos, incentivando-os a descobrir e vivenciar a cultura e o ambiente musical. A escolha do referido tema é importante, porque os educadores devem compreender como ocorre o processo de construção musical, correlacionado a sua contribuição para o aprendizado infantil.

Durante a pesquisa foi possível observar como os professores trabalham com a música de forma descontextualizada, seu uso é de forma mecânica e repetitiva, suprimindo qualquer forma de criação e desenvolvimento musical das crianças. O que nos faz pensar: será que o professor está despreparado ou desconhece o ensino musical? Acreditamos que isso ocorre devido a uma carência na formação acadêmica, pois os cursos de pedagogia oferecem em seus currículos somente a disciplina de artes, que contempla outras manifestações artísticas como: dança, teatro, desenho/pintura e a música, tornando-se pouco tempo para trabalhar cada uma dessas áreas. Portanto é preciso refletir qual é o verdadeiro significado de ensinar música nas escolas de Educação infantil.

2. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música é uma linguagem universal, está presente desde as primeiras civilizações. Segundo estudos, foram encontrados registros acerca de 40.000 a. C., com ilustrações de figuras que pareciam cantar ou tocar instrumentos musicais. As pesquisas indicam que as primeiras iniciações musicais estavam vinculadas as imitações dos sons dos animais e da natureza.

Na Pré-História, o homem primitivo além de criar, a partir de ossos de animais ou troncos de árvores, instrumentos musicais para emitir sons, ele possuía também uma percepção auditiva aguçada, pois era imprescindível para sua sobrevivência. Durante a caçada ele precisava identificar os sons dos animais que se aproximavam, se eram grandes, se estavam perto ou longe, etc., e com os sons que fazia pela própria voz, atraía os animais que desejava caçar ou afastava os animais que transmitissem algum perigo. O homem se apropriava também dos sons da natureza, como por exemplo, o som da chuva, do vento, como meio de se comunicar (COELHO, 2006).

Quando pensamos nos sons naturais nos remetemos a Schafer que menciona a paz proporcionada ao ser humano pelo som das águas. Para o autor:

[...] Todos os caminhos do homem levam a água. Ela é fundamento da paisagem sonora original e o som que, acima de todos os outros nos dá o maior prazer, em suas incontáveis transformações [...]. Um riacho de uma montanha é um acorde de muitas notas soando estereofonicamente pelo caminho do ouvinte atento. O som contínuo da água dos riachos nas montanhas suíças pode ser ouvido a milhas de distância cruzando o vale silente (SCHAFER, apud CAVA, 2014, p. 89).

O autor faz uma referência ao primeiro som que ouvimos, quando estamos no útero materno, onde o som das águas do riacho nos remete ao som que ouvimos nessa fase, por isso o som das águas nos traz paz, calma e relaxamento.

Assim, Brito afirma que desde muito cedo convivemos com o universo sonoro:

[...] Na fase intrauterina os bebês já convivem com uma ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial a referência afetiva para eles (Brito, 2003, p. 35).

Portanto, ainda na fase pré-natal, já estamos em contato com o ambiente sonoro, recebemos estímulos através do corpo da mãe e do ambiente em que ela se encontra, e através da voz materna criamos nossas primeiras referências afetivas.

A música se constitui de uma linguagem artística, que juntamente com a dança, o desenho, o teatro e outros, compõem a disciplina de Arte.

Ressaltamos aqui a Lei nº 11.769, sancionada pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva em 18 de agosto de 2008, onde se conseguiu a maior conquista da educação musical no país, ficando estabelecido como obrigatório o ensino do conteúdo de música nas escolas de educação básica.

[...] Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes de Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. [...] Art. 1º - o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º: A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (BRASIL, 2008, p. 1).

Com essa alteração na LDB, a música passa a ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, ou seja, o planejamento deve contemplar as demais áreas artísticas. De acordo com os documentos do Referencial Curricular para a Educação Infantil:

[...] A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio (BRASIL, 1998, p. 45).

Sendo a música uma forma de expressão do sentimento e do prazer, possibilita que a criança tenha um conhecimento mais aguçado de si e do mundo.

[...] A música, como forma de expressão do ser humano, traz consigo a possibilidade de exteriorizar as alegrias, as tristezas e as emoções mais profundas. Ela faz emergir nas pessoas emoções e sentimentos que as palavras são, muitas vezes, incapazes de evocar; a música impulsiona a expressão corporal fazendo com que o corpo vibre com a excitação que o abala (CAVA, 2009, p. 14).

Esse manifesto cultural sonoro contribui para o desenvolvimento infantil; por meio dela a criança se socializa, amplia o vocabulário, se expressa através de sons, além de contribuir para a autonomia e o autoconhecimento.

Portanto, para o RCNEI (1998, p. 49) “a linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social”. O trabalho com a música deve garantir a possibilidade de a criança vivenciar e refletir sobre questões musicais, o que favorece o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e conceitos.

É importante destacar as contribuições de Weigel, (apud VAGULA, 2013, p.116) onde afirma que a música engloba os diversos aspectos a serem desenvolvidos nas crianças: “cognitivo/linguístico, psicomotor, afetivo/social”.

[...] Desenvolvimento cognitivo/linguístico – a fonte de conhecimento da criança são as situações que ela tem oportunidade de experimentar em seu dia a dia. Dessa forma, quanto maior a riqueza de estímulos que ela receber melhor será seu desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, as experiências rítmicas musicais que permitem uma participação ativa (vendo, ouvindo, tocando) favorecem o desenvolvimento dos sentidos das crianças [...]

Desenvolvimento psicomotor – as atividades musicais oferecem inúmeras oportunidades para que as crianças aprimorem sua habilidade motora, aprenda a controlar seus músculos e mova-se com desenvoltura. [...] por isso atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, [...] permite que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Desenvolvimento socioafetivo – a criança aos poucos vai formando sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os outros. Nesse processo a autoestima e a autorrealização desempenham um papel muito importante. Através do desenvolvimento da autoestima ela aprende a se aceitar como é, com suas capacidades e limitações. As atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Dessa forma a criança vai

desenvolvendo o conceito de grupo. Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe deem prazer, ela demonstra seus sentimentos, libera suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e autorrealização (WEIGEL apud CHIARELLI, 2005, p.?).

Para Weigel, é impossível desenvolver somente uma dessas áreas, pois todas estão unidas e dominadas pela linguagem da música.

Brito (2003) ressalta que “a educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje”. Dessa forma, o objetivo da música não é formar músicos profissionais, e sim, auxiliar:

[...] no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músicos-culturais como parte da construção de sua cidadania. [...] é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais. Nesse sentido, é importante que a educação musical escolar [...] tenha como propósito expandir o universo musical do aluno, isto é, proporcionar a vivência de manifestações musicais de diversos grupos sociais e culturais e de diferentes gêneros musicais dentro da nossa própria cultura (DEL BEN; HENTSCHE apud CAVA, 2014, p.90).

Dessa forma, apesar do ensino de música estar presente nos currículos, em muitas escolas é trabalhado de forma equivocada, pois muitas instituições encontram dificuldades para associá-la ao contexto escolar. E isto fica evidenciado com o uso de reprodução, imitação e repetição, portanto nesse contexto, a música é vista como um produto pronto, que somente aprendemos a reproduzi-la, e não uma linguagem onde o conhecimento é construído.

Del Ben e Hentschke (2003, apud CAVA, 2014, p. 90) apresentam suas contribuições em uma linha de investigação feita com três professores de música, nela os educadores corroboram certa preocupação com o ensino de música nas escolas, para os educadores a música é vista como um meio para “amenizar a agressividade, ajudar na concentração, acalmar, [...] e não como um ensino visando o conhecimento musical em si”.

O que nos faz pensar: será que o professor está despreparado/ e ou desconhece o ensino musical?

Segundo Loureiro (2013, p. 47) os cursos de graduação dão pouco destaque em seus currículos à linguagem artística. Para a autora os professores não são preparados “para lidar adequadamente com as crianças em suas experiências, curiosidades e explorações, principalmente, no que se refere à música”.

Dessa forma, os professores utilizam a música como um

[...] suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (BRASIL, 1998, p. 45).

Essa prática se faz presente devido aos professores a utilizarem apenas como recreação, desconsiderando sua riqueza cultural e social. Brito, destaca que há poucos profissionais especializados ou com nenhuma formação musical, assim esses educadores têm a concepção de que a música é “algo pronto”, e que a função do professor é somente interpretar e transmitir para os alunos. Assim ensinar música, nessa visão

[...] significa ensinar a reproduzir e interpretar, desconsiderando a possibilidade de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical (BRITO, 2003, p. 52).

Como afirma Guilherme (apud VAGULA, 2013, p. 117) “ensinar música na educação infantil significa muito mais do que essa tradicional transmissão de canções”. O professor precisa abandonar esse paradigma de reprodução musical estereotipado e fazer um trabalho contínuo, observar as necessidades dos alunos e identificar quais atividades musicais poderá realizar e buscar formas de ensinar o verdadeiro significado da educação musical.

Assim o RCNEI sugere que ao

Integrar a música à educação infantil implica que o professor deva assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Considerando-se que a maioria dos professores de educação infantil não tem uma formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo no sentido de sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música; reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói; entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998, p. 67).

É importante que o professor realize atividades de construção, ao invés de reprodução, de forma prazerosa, despertando o interesse dos alunos, incentivando-os a descobrir, vivenciar, experimentar e criar sons e ritmos.

Assim, o papel do professor, especialmente da educação infantil, é de fundamental importância, ele precisa estar preparado e disposto a enfrentar os desafios que surgirem ao longo do processo de ensino-aprendizagem. O professor também deve ser criativo, precisa encontrar e/ou criar métodos que despertam a curiosidade e a motivação dos alunos.

Ao ensinar música, devemos levar em consideração à diversidade cultural das crianças, além de provocar nelas o interesse pelas outras culturas e os seus variados estilos musicais. De acordo com a educadora musical Brito:

[...] As muitas músicas – o samba, o maracatu brasileiro, o blues e o jazz norte-americano, a valsa, o rap [...] – são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões, em seu processo sócio-histórico. Por isso, tão importante quanto conhecer e preservar nossas tradições musicais é conhecer a produção musical de outros povos e culturas [...] a música permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro – próximo ou distante. (BRITO, 2003, p. 28).

Para trabalhar com a música, principalmente nas creches, é importante criar situações lúdicas, pois segundo o RCNEI (1998) a música mantém uma forte ligação com o brincar,

[...] em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas

sociedades urbanas nas quais a força da cultura de massas é muito intensa, pois são fontes de vivências e desenvolvimento expressivo musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esses jogos e brincadeiras são expressão da infância. Brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo. (BRASIL, 1998, p. 70).

Segundo Loureiro (apud CAVA, 2013, p. 91) “[...] musicalização é o processo de desenvolvimento da musicalidade”. Portanto musicalizar é:

Desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível a música, aprendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo (PENNA, apud CAVA, 2014, p. 91).

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, concentração e socialização.

O processo de musicalização das crianças acontece de forma espontânea, por meio do contato com os sons do cotidiano. Portanto, as cantigas de ninar, as parlendas, as músicas folclóricas, as canções de roda, CDs infantis e todo tipo de jogo musical possui grande importância, pois através das interações que estabelecem as crianças, principalmente os bebês, desenvolvem um repertório que permitirá se comunicar pelos sons, o que favorece também o desenvolvimento afetivo e cognitivo (BRITO, 2003).

Assim, uma pessoa musicalizada possui sensibilidades musicais, sabe se expressar por meio da música, através do canto, por meio de algum instrumento ou assoviar, bem como interpretar a música, perceber e identificar os elementos que ela contém.

Um dos fundamentais condutores no processo musical da educação infantil são os jogos de improvisação. Eles possibilitam o exercício criativo e o desenvolvimento da linguagem musical, o que garantem a possibilidade de

[...] vivenciar e entender aspectos musicais essenciais: as diferentes qualidades do som, o valor expressivo do silêncio, a necessidade de organizar os materiais sonoros e o silêncio no tempo e no espaço, a vivência do pulso, do ritmo, a criação e a reprodução de melodias, entre outros aspectos (BRITO, 2003, p. 152).

Dessa forma, nos jogos de improvisação a criança “transporta sons e músicas para seu mundo da imaginação e do faz-de-conta. Por isso a sua improvisação é também um jogo simbólico” (BRITO, 2003, p. 153).

Assim, é importante proporcionar para a criança momentos de prazer com atividades que lhe tragam alegria e lhes possibilitem um melhor desenvolvimento. Muitas brincadeiras e jogos podem oferecer esses momentos, baseando-se na exploração dos sons do corpo, de objetos, na realização de esquemas rítmicos, na execução de instrumentos, na apreciação, no canto e nas danças como Ilari destaca a seguir:

[...] Os jogos musicais quando utilizados de forma lúdica, participativa e não-competitiva podem constituir uma fonte rica de aprendizado, motivação e neurodesenvolvimento. Em geral, os jogos acontecem em aulas coletivas o que obviamente visa à estimulação dos sistemas de orientação espacial e do pensamento social. Jogos de memória de timbres, notas e instrumentos, dominós de células rítmicas e brincadeiras de solfejo podem ativar os sistemas de controle de atenção, da memória, da linguagem, de ordenação sequencial e do pensamento superior. Já os jogos que utilizam o corpo, tais como mímica de sons imaginários, brincadeira de cadeira, cantigas de roda, encenações musicais e pequenas danças podem incentivar o sistema da memória, de orientação espacial, motor e do pensamento social, entre outras. Além de prazerosos, os jogos musicais de participação ativa podem constituir exemplos típicos do aprendizado divertido (ILARI 2003, p. 9)

Os jogos sonoro-musicais possibilitam aos alunos uma compreensão do som e suas características, bem como o silêncio e a música. A música é organizada entre sons e silêncio, assim o silêncio dentro da música também é música. Portanto, brincadeiras de estátua e a dança das cadeiras, são jogos que utilizam o som e o silêncio, possibilitando o desenvolvimento da expressão corporal, concentração, disciplina e atenção das crianças, pois ela deve reagir de forma rápida quando a música cessar.

Não importa se é jogo ou brincadeira, pois durante toda canção sempre

há um jogo de movimentos com as mãos e/ou com objetos. Os jogos e brinquedos musicais são transmitidos culturalmente, e podem ser os acalantos, as parlendas, as canções de roda, os contos e outras (BRASIL, 1998).

O professor pode explorar diversas possibilidades ao trabalhar com a construção de instrumentos musicais, nela a criança tem oportunidades de trabalhar em grupo, criar, pesquisar, conhecer a história dos instrumentos confeccionados, é uma atividade que desperta o interesse e a curiosidade das crianças. Com essa atividade a criança tem a oportunidade de tocar, conhecer e explorar os mais variados instrumentos e são de grande valia para o seu desenvolvimento.

Para Brito (2003) a construção dos instrumentos musicais contribui

[...] para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e às suas qualidades, à acústica, ao mecanismo e ao funcionamento dos instrumentos musicais, [...] estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização, a criatividade, sendo, por isso, ótimo meio para desenvolver a capacidade de elaborar e executar projetos (BRITO, 2003, p. 69).

A autora ainda destaca a importância de apresentar modelos prontos, mas também estimular nas crianças a criação de novos instrumentos. Uma forma de construir esses instrumentos é a reutilização de materiais reciclados, contudo, o professor precisa ficar atento a faixa etária da criança, auxiliar e indicar os materiais mais adequados. Para isso é importante

[...] selecionar e organizar o material que será utilizado: sucatas e materiais recicláveis, latas, caixas de papelão, potes de plásticos, embalagens tubos de papelão, de PVC e de conduíte. Também é importante contar com grãos, sementes, cabaças, conchas, pedrinhas, rolhas, elásticos, fios de náilon, bexigas, fita crepe, tesoura, cola, alfinetes, pregos, parafusos, serras, martelos, alicates, chaves de fenda... além de tintas, barbantes, durex coloridos e outros materiais, destinados ao acabamento e à decoração dos objetos criados (BRITO, 2003, p. 70).

Para o RCNEI (1998, p. 69) “a atividade de construção de instrumentos é de grande importância e por isso poderá justificar a organização de um momento específico na rotina, comumente denominado de oficina”. E ainda acrescenta que

a construção de materiais sonoros é uma experiência muito rica, e que é preciso utilizar os recursos naturais que cada região oferece, o que facilita o trabalho pedagógico.

Ao construir instrumentos musicais, além de trabalhar com os conteúdos específicos da linguagem musical, ocorre um diálogo com os outros eixos norteadores: exemplo, “a reciclagem de materiais, remete a conteúdos ligados à educação ambiental, às relações entre natureza e sociedade”. Há também uma reflexão sobre as transformações de materiais, sua evolução no tempo, a pluralidade cultural, o que ajuda a desenvolver atitudes de respeito em relação à diversidade (BRITO, 2003, p. 71).

Sabendo trabalhar com a música de forma “adequada”, ela contribuirá no aprendizado de diversas áreas disciplinares, o professor precisa estar preparado e sempre buscar novos métodos e estratégias de ensino, além de estar ciente do quanto à música ajuda no desenvolvimento dos alunos, além de apresentar um extenso currículo capaz de oferecer todos os pré-requisitos necessários para isso ocorra.

Para o RCNEI (1998) a avaliação é entendida

[..] como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (BRASIL, 1998, p. 59).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.294/96), no Capítulo II, seção II, artigo 31, na educação infantil a avaliação será: “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

O processo de avaliação na área de música deve ser contínuo, o professor precisa levar em consideração as experiências vividas pelos alunos durante o ensino. “Deverá constituir-se em instrumentos para a reorganização de

objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades”, a avaliação ocorre através da observação e do registro.

[...] O registro de suas observações sobre cada criança e sobre o grupo será um valioso instrumento de avaliação. O professor poderá documentar os aspectos referentes ao desenvolvimento vocal (se cantam e como); ao desenvolvimento rítmico e motor; à capacidade de imitação, de criação e de memorização musical (BRASIL, 1998, p. 77).

Brito (2003, p. 198) acrescenta que a avaliação “deve considerar a qualidade do envolvimento nas atividades propostas, a postura para o fazer, a disposição para pesquisar, para escutar atentamente, para improvisar, compor, construir instrumentos”. Portanto, através da avaliação podemos perceber em que nível de desenvolvimento os alunos estão, e a partir daí, compreender quais são as modificações necessárias que o professor deve fazer para que ocorra um o aprendizado musical significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos no decorrer dessa pesquisa à importância do ensino de música na educação infantil, ela auxilia no desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e socioafetivo. A música é uma forma de expressão, a mesma faz emergir das nossas emoções palavras que não conseguimos dizer.

Para muitos autores pesquisados, a música é uma importante ferramenta pedagógica, de modo que contribui para a aprendizagem, socialização, amplia o vocabulário, além de contribuir para a autonomia e o autoconhecimento.

Apresentamos também que o maior objetivo do ensino musical não é formar instrumentistas ou cantores profissionais, mas sim desenvolver nas crianças a musicalização.

Analizamos também que é preciso discutir a formação docente em relação ao uso da música na educação infantil, o professor deve reavaliar suas práticas pedagógicas, e, buscar, através de formação continuada, meios que o auxiliem nesse processo, reconhecendo que a música é uma linguagem que se constrói no dia a dia com atividades lúdicas.

Consideramos, portanto, que a ludicidade precisa fazer parte do

cotidiano infantil, para tanto é necessário respeitar o universo cultural das crianças e os conhecimentos prévios, para que o processo de musicalização seja construído de forma lúdica e prazerosa, o que contribuirá para o seu desenvolvimento musical.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 1998. v. 1. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 1998. v. 3. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 21 jun. 2016.

_____. **Lei ordinária Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm>. Acesso em: 21 jun. 2016.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

CAVA, Laura Célia Sant'Ana Cabral. **Ensino de arte e música**. Londrina: UNOPAR, 2014.

_____. Artes: fundamentos teórico-metodológicos. In: Londrina (PR). Secretaria de Educação. **Proposta Pedagógica do município de Londrina**. Londrina 2009. Disponível em: http://www.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_educacao/edu_fundamental/artes.pdf. Acesso em: 07 jul. 2016.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser**. 2005. Disponível em <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03/musicoterapia.htm>. Acesso em: 12 jul. 2016.

COELHO, Raquel. **Música**. São Paulo: Formato, 2006.

ILARI, Beatriz. **A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical.** *Revista da ABEM.* Porto Alegre. V. 9. 7-16, set. 2003.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. O saber e o fazer musical do professor. **Presença pedagógica,** Belo Horizonte, MG, v.19, n.114, p.46-53, nov./dez. 2013.

VAGULA, Edilaine, (2013). Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini. **Organização do trabalho pedagógico na educação infantil: reflexão e pesquisa.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013. Cap. 4, p 103 a 132.

ANÁLISE DA SAÚDE LABORAL DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS/MS

Arlindomar Ruyllon da Silva Soares³¹

RESUMO

O objeto de estudo desta pesquisa foi abordar o adoecimento dos professores e refletir sobre o trabalho do docente, tanto no início ou no final do percurso profissional. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, através de um questionário semiestruturado com o objetivo de identificar as principais doenças ocupacionais que acometem os professores da instituição. Cinquenta docentes responderam ao questionário. Os dados foram analisados por meio de análises de frequência e correlações. Os resultados obtidos mostraram que os docentes apresentam doenças ocupacionais como problemas ortopédicos, de saúde mental e na voz. Os professores também apresentam com frequência sintomas de ansiedade, depressão, estresse e distúrbios do sono. Esses problemas estão relacionados à desvalorização dos professores, às condições de trabalho e a carga horária dos docentes.

Palavras-chave: Docente. Doenças. Laborais.

ABSTRACT

The object of study of this research was to address the teachers' illness and reflect on the teacher's work, either at the beginning or end of the professional career. This is a quantitative research, through a semi-structured questionnaire aiming to identify the main occupational diseases that affect the teachers of the institution. Fifty teachers answered the questionnaire. Data were analyzed by frequency and correlation analysis. The results obtained showed that teachers have occupational diseases such as orthopedic, mental health and voice problems. Teachers also often have symptoms of anxiety, depression, stress, and sleep disturbances. These problems are related to teachers' devaluation, working conditions and teachers' workload.

Keywords: Teacher. Diseases. Labor

Graduação: Educação Física - E.S.E.F.A Escola superior de Educação Física e Técnicas Desportiva de Andradina; **Pós-graduação:** Educação Especial - F.I.P.A.R - Faculdades Integradas de Paranaíba; **Mestrado:** Ciências da Educação - UNIGRAN Universidade Gran Asunción.

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que cada vez mais o estado brasileiro tem cortado os “gastos” diretamente no orçamento da saúde e da educação, tendenciando a população a procurar as instituições privadas para um atendimento de qualidade.

Com isso, a precarização do ensino tem se tonando cada vez mais recorrente, sucateando os ambientes escolares, tornando o lugar insalubre de conviver, causando danos à saúde dos docentes e dos discentes que o frequentam diariamente. O trabalho docente tem causado cada vez mais a ocorrência de problemas de saúde mentais, de voz e ortopédicos nos profissionais da educação.

Segundo Marques e Firkowski (2013), o adoecimento escolar é decorrente de diversos fatores, como as cargas de trabalho às quais estão submetidos, a relação entre o desgaste e a reprodução da força de trabalho, as mudanças nas condições e no status da profissão no neoliberalismo, entre outros. Estas rotinas laborais se inserem na lógica de produção capitalista e reproduzem o processo caracterizado pelo adoecimento dos trabalhadores inseridos neste contexto.

Sabe-se que o papel a ser exercido pela escola é, segundo a BNCC - Base Nacional Comum Curricular, se faz necessário atender as expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea, constituída por sujeitos heterogêneos, considerando suas múltiplas dimensões, biológicas e etárias, atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis.

É dever da escola se reformular para ampliar as condições de inclusão social destes sujeitos atravessados e multifacetados, possibilitando o acesso à ciência, à tecnologia e ao trabalho.

O educador inserido neste ambiente, executa seu trabalho como mediador e transformador da realidade de seus educandos, deparando-se com sujeitos heterogêneos, multifacetados e atravessados por seu ambiente social e familiar.

Em alguns casos, sujeitos estudantes com pais encarcerados, alcóolatrás, traficantes e famílias desestruturadas.

A escola brasileira então propõe um papel transformador social para os estudantes que adentram o ambiente escolar, porém conforme descrito pelos autores, a escola ainda carece de vários ajustes, tanto físicos como sociais, ocasionando em um conflito do que se espera da escola e o que se tem realmente.

O educador, como mediador desse processo, fica nesse entremeio da expectativa e da realidade. A sociedade brasileira espera que ele seja o transformador da realidade dos estudantes inseridos no contexto escolar, porém, com a jornada excessiva e as condições de trabalho, como superlotação da sala, materiais tecnológicos escassos, e dentre outros fatores, o docente encontra-se com essa sobrecarga e um conflito de expectativas e realidades.

2. PRINCIPAIS DOENÇAS LABORAIS BRASILEIRAS

Unanime entre os teóricos, a LER e a DORT são citadas como as principais doenças laborais do Brasil, e é tida como doença do século, resultantes da exigência por aumento da produção (MICHEL, 2001).

Recorrentes junto a Previdência Social - PS, o principal sintoma dessa doença é dor crônica, incapacidade para atividades sociais e profissionais, depressão, angústia e hostilidade (DARTORA, 2009).

Para Garcia (2012):

[...] Os movimentos repetitivos podem desencadear as Doenças Osteomusculares Relativas ao Trabalho (DORT), que são lesões que afetam os músculos, tendões e nervos nas articulações do corpo, especialmente mãos, punhos, cotovelos, ombros, pescoço, costas e joelhos. As DORT geralmente aparecem quando o trabalhador está sujeito a esforços repetitivos. A fadiga causada pela constante repetição dos esforços repetitivos vai aumentando e gerando dores, dificultando, com isso, o desempenho do trabalhador. (p. 25).

Galafassi (1998) salienta que as LER e DORT são as responsáveis pela alteração das estruturas osteomusculares, como tendões, articulações, músculos e nervos. Ainda de acordo com o autor, estas doenças ocorrem sobretudo pelos trabalhadores que exercem movimentos repetitivos excessivamente, como professores, agricultores, bancários etc.

Na visão de Michel (2001, p. 262) a LER e DORT são:

[...] Doença ocupacional comum e grave na classe trabalhadora, cujo sintomas apresentados são inflamação dos músculos, dos tendões, dos nervos e articulações dos membros superiores (dedos, mãos, ombros, braços, antebraços e pescoço) causada pelo esforço repetitivo exigido na atividade laboral que requer do trabalhador o uso forçado de grupos musculares, como também, a manutenção de postura inadequada”.

Para Martins (2002), a LER é definida como uma síndrome de dor que provoca incapacidade funcional do corpo humano, caracterizada por três estágios, conforme a evolução e o prognóstico, baseadas apenas em sinais e sintomas:

Estágio 1: Dor e cansaço dos membros superiores durante o turno de trabalho com melhora nos fins de semana, sem alteração no exame físico e com desempenho normal;

Estágio 2: Dores decorrentes, sensações de cansaço persistente e distúrbio do sono, com incapacidade para o trabalho repetitivo;

Estágio 3: Sensação de dor, fadiga e fraqueza persistentes, mesmo com repouso. Distúrbios do sono e presença de sinais objetivos ao exame físico.

Além das doenças ocupacionais por repetição, LER e DORT, Galafassi (1998) classifica outras doenças que também atingem os trabalhadores brasileiros:

- Doenças Ocupacionais Respiratórias: Asma Ocupacional, Silicose, Antracose, Bissinose e Siderose;

- Doenças Ocupacionais de Pele: Dermatose Ocupacional, Câncer de Pele;
- Doenças Ocupacionais Auditivas: Surdez;
- Doenças Ocupacionais de Visão: Catarata, Desgaste da Visão;
- Doenças Ocupacionais Psicossociais: Depressão, Estresse, Ataques de Ansiedade, Síndrome do Pânico.

De acordo com Neves (2006), estas doenças emergem um grande problema, ligado a invisibilidade social atribuída as doenças ocupacionais, fato que, em parte, decorre da característica de que o sintoma principal das destas patologias que é a dor, que muitas das vezes são indetectáveis nos exames subsidiários, e de difícil comprovação nos exames físicos.

Dartora (2009, p. 41), em seus estudos, procurou desmitificar o sofrimento dos trabalhadores docentes, argumentando que:

[...] Para diminuir o sofrimento dos trabalhadores da educação, se faz necessário rever o processo como um todo, identificando suas causas, diminuindo o absenteísmo, os acidentes e as doenças decorrentes do trabalho, visando, inclusive, reduzir os custos com a assistência médica, diminuir os casos de aposentadoria precoce e de afastamentos decorrentes de problemas ocasionados por lesões que oneram significativamente o INSS [...]

Corroborando, Silvestre (1998), argumenta que a ausência de comprovação da doença laboral, além de tornar invisível o problema patológico, acaba por estigmatizar os doentes, que são classificados como trabalhadores saudáveis, que não correspondem à demanda socialmente instituída sobre o desempenho de suas funções atribuídas.

2.1 As doenças ocupacionais dos professores

Trabalhar é visto como uma forma de gratificar e dignificar o ser humano, no âmbito social e profissional, corroborando na obtenção de recursos financeiros para seu sustento próprio e de seus entes, de modo, que o trabalho

exija uma participação ativa do trabalhador, com riscos de sofrer problemáticas ligadas à área da saúde e qualidade de vida, de acordo com as condições e demanda de trabalho (BAIÃO e CUNHA, 2013).

O trabalho docente é caracterizado de forma diferenciada, ante as dificuldades vivenciadas no trabalho escolar, que possui alto grau de complexidade e um elevado nível de desgaste físico e emocional. “O trabalho docente é marcado pela constituição de lutas que promoveram mudanças importantes no cenário da educação, a partir da implementação e disseminação de novas ideias, que caracterizaram uma roupagem diferenciada no ensino” (MARIANO E MUNIZ, 2006, p. 77).

De acordo com Codo (2002), a complexibilidade do trabalho docente está correlacionada a demanda de afetividade precisa no ato de lecionar e na necessidade de o profissional ter criatividade, inovação e dedicação.

Reis (2013) concorda com a colocação da diferenciação do trabalho docente, salientando que esta profissão possui diversas dimensões de cuidado, aprendizado e ensino, fatores que estão relacionados a conteúdos cognitivos, efetivos e instrumentais, direcionados a qualidade de vida do professor.

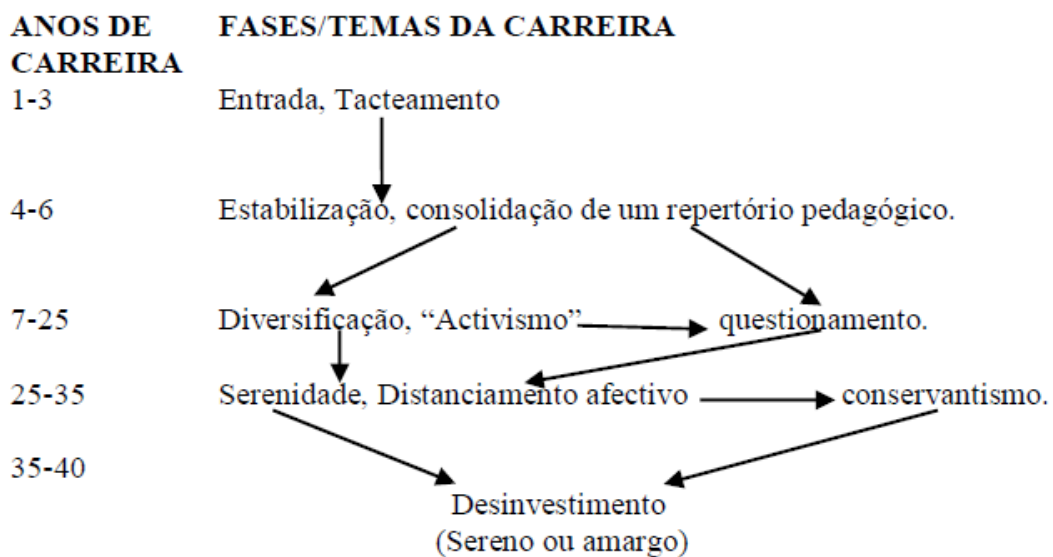
Ainda de acordo com o autor, as dimensões de cuidado estão estritamente ligadas aos riscos ocupacionais da atividade docente, que pode acarretar em doenças e/ou disfunções, que prejudicam seu desempenho em sala de aula.

Neste contexto, a atuação do docente nas escolas vem causando incidências de problemas de saúde e tem despertado diversas linhas de estudos por parte de pesquisadores, ligadas a saúde do corpo, como a ergonomia inadequada e o uso da voz, e também aos fatores externos e psicológicos.

Destaca-se também, as linhas de pesquisas ligadas as doenças ocupacionais dos docentes, oriundas das exigências impostas pelas mudanças e atual organização do ensino no Brasil (FORATTINI, LUCENA, 2015).

De acordo com Huberman (2007), a atividade profissional, ou especificamente a carreira docente, são marcadas por intensas transformações na trajetória desse profissional, de modo que se torna imprescindível a utilização de ferramentas de análise que permitam vislumbrar como vai se construindo ou desconstruindo a identidade docente. Huberman (2007), descreve na imagem abaixo, uma destas ferramentas, ao qual analisa as alterações na identidade do docente, identidade docente, de acordo com as situações vivenciadas por esse trabalhador ao longo de sua trajetória:

Figura 1. Anos de Carreira; Fases/Temas de Carreira



Fonte: Huberman (2007).

O cenário atual da educação brasileira, exige que o professor seja capaz de lidar com as necessidades de novas tecnologias de informação e comunicação (LIBÂNEO, 2000). Para o autor, o papel do docente no contexto atual, trata-se de capacitar os alunos a filtrarem as informações, e a desenvolverem seu pensamento crítico, exigindo assim novas atitudes dos professores, destacando-se:

1. Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor.
2. Modificar a ideia de uma escola e de uma prática pluridisciplinar para uma escola e uma prática interdisciplinar.
3. Conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender.
4. Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a apreender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva.
5. Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa.
6. Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula (televisão, vídeo, games, computador, internet, CD-Rom etc.).
7. Atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula.
8. Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada.
9. Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva.
10. Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios. (LIBÂNEO, 2000, p. 28).

Reis (2013) salientando também sobre o professor na sociedade atual, destaca que o docente é responsável pelo preparo do aluno como cidadão, e por tal relevância na formação dos alunos, necessita que suas condições de trabalho sejam adequadas para atenuar sua vulnerabilidade ocupacional.

2.3 Dificuldades e recomendações para gestão da segurança e saúde no trabalho docente

Cada vez mais o adoecimento torna-se mais frequente na vida dos trabalhadores em educação, conforme apontado nas pesquisas de Czekster (2009), Landini (2006) e Paparelli (2010), o índice de doenças no trabalho, dobrou na última década.

Souza et al. (2003) também estudo a gestão da saúde e segurança do trabalho docente, e constatou que até os anos de 1960, a maioria docentes obtinham uma boa segurança material, com estabilidade e reconhecimento social, porém, da década de 70 para frente, ouve uma maior desvalorização

destes profissionais, oriundo sobretudo pelo aumento do funcionalismo dos serviços públicos gratuitos.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a saúde é importante componente do bem-estar físico, mental e social do indivíduo, e não meramente a falta de doenças. Para alguns autores, como Dejours (1992), esta visão é defasada, uma vez que é impossível definir o que é saúde na vida do ser humano, uma vez que cada ser humano sabe a importância da saúde em sua vida.

Ainda de acordo com o autor, o “bem-estar” é impossível de se definir, além de que, a tríade do “bem-estar”, físico, mental e social não existe. Dejours (1992), em seus estudos, define ainda que a dimensão saúde-doença, é um conjunto de processos e somente um estágio de vida humana, e como um processo, compõe-se múltiplos fatores e contextos, compreendendo uma sistemática do trabalho, que pode se constituir em fator de risco à saúde.

Neste contexto, surge a denominativa da importância dos estudos das relações entre o processo de trabalho docente e as verdadeiras condições laborais, sob as quais ele se promove uma possível doenças psíquica e mental dos docentes. De acordo com Beer e Nohria (2001), esta probabilidade de adoecimento físico e mental dos professores formam um imenso desafio e uma necessidade para se entender o processo saúde-doença do trabalhador docente e se buscar as possíveis associações com o afastamento do trabalho por motivo de saúde.

Os autores afirmam ainda que em muitos casos de problemas com SST, está associado a pressa dos gestores em implementar as mudanças, confundindo as iniciativas de segurança no trabalho e perdendo o foco na pressa de mudar a escola.

Mahamed (2002), salienta em seus estudos, o quanto é importante os gestores compreenderem os conceitos básicos de saúde e segurança do trabalho,

e se envolver nas mudanças fundamentais propostas por esta área, compreendendo o quanto uma organização pode melhorar em resultados de segurança e saúde de seus colaboradores.

Fanfani (2005), salienta que os gestores escolares também têm outro papel importante na saúde e segurança trabalho, o papel de dar condições de trabalho a seus colaboradores. As pesquisas realizadas pela autora, detalham uma minuciosa análise comparada entre os países Argentina, Brasil, Peru e Uruguai, correlacionada às condições da atuação dos docentes destes países. A pesquisa analisa as variáveis ligadas a vida do professor: as características sociais e econômicas docente, o trabalho docente, os fins da educação, os docentes e seus valores, os consumos culturais e a heterogeneidade e as configurações típicas.

Corroborando, Assunção (2003), salienta que as condições de trabalho docente propiciada pelos gestores educacionais, estão relacionadas ao modo que se desencadeiam às condições humanas (relacionamento entre todos os trabalhadores da escola/educação), aos fatores de estruturação (físico e material), financeiras e às relações de emprego (jornada, salários, formação continuada, estatuto profissional).

Sobre os fatores de estruturação (físico e material), Odelius e Batista (1999, p. 161), salienta que...

[...] Existem duas razões principais para se estudar infraestrutura das escolas. A primeira trata das condições físicas de trabalho, no que tange à atividade-fim - a educação propriamente dita - diz respeito aos meios disponíveis para um trabalho mais confortável, menos desgastante, mais prazeroso e por isso mesmo mais produtivo, além de mais saudável para o trabalhador. A segunda razão é a de que estamos falando de educação, um trabalho de importância social inegável e colocado no centro das estratégias de desenvolvimento, particularmente para o Brasil, afinal melhor infraestrutura está relacionada com melhor qualidade de ensino (ODELIUS E BATISTA, 1999, p. 161).

A associação entre as condições de trabalho e a importância dos princípios de saúde e segurança do trabalho por parte do gestor educacional, associados incontestáveis, pois levam as pessoas ao autoconhecimento corporal

e melhoria da saúde, permitindo autocorreção permanente. Por isso, empresas que incluem programas desta natureza obtêm maior produtividade de seus funcionários, eles podem ser implementados de acordo com as necessidades da empresa, em curtos intervalos de tempo, com a duração de 10 a 15 minutos, antes, durante e após o expediente (SMT, 2013).

3 CONCLUSÃO

Diante dos estudos referentes ao tema proposto, pode-se constatar que o serviço docente traz situações estressantes ao professor, culminantes a seu cotidiano de trabalho, compostos pelo ambiente sócio histórico em que está inserido, sua jornada de trabalho, que não se encerra em sala de aula, os aspectos sociais e psicológicos que os estudantes trazem consigo para o contexto escolar, além das complexas exigências da área da educação, como o cumprimento de metas, regras e normas, fatores que em muitas ocasiões trazem situações de sofrimentos, causando nos professores alguns distúrbios psíquicos e físicos.

Uma maior amplitude de discussão da temática torna-se necessária, diante da relevância de se expandir o foco no aumento dos processos de adoecimento dos docentes, não somente numa perspectiva clínica/médica, mas também, numa perspectiva de produção social, redirecionando a atenção para processos coletivos, rompendo, mesmo que timidamente, com a ênfase nos indivíduos.

Nestas perspectivas, de maior potencialidade e capacidade de transformação, nota-se que a problemática do adoecimento da classe docente, ultrapassa as perspectivas individualista de ação (cuidados com a voz, postura corporal, clima organizacional ou relacional), de modo que assim, sobressai nestes aspectos, ações de formulação de estratégias e políticas sociais, que norteiam a esfera escolar, com saúde e segurança do trabalhador.

Ressalta-se assim, a importância das intervenções dos gestores na organização e desenvolvimento de programa de saúde e segurança dos

trabalhadores, de modo a priorizarem as noções básicas de SST, e de estimular e sustentar políticas de regulação do trabalho (suas condições e características), amparadas pela legislação e direitos garantidos.

Compreende-se, assim, que as relações de trabalho do professor estão ruins, propiciando ao adoecimento desta classe trabalhadora. Apesar da legislação, que normatiza e regulariza os trabalhos docente, ainda há um longo caminho a ser percorrido, para que se mude o cenário atual de valorização profissional dos professores, profissionais que tanto ajudam na construção e manutenção da sociedade e da vida social.

Uma medida paliativa para a redução de danos psicossociais e fisiológicos, se propõe estabelecer uma prática de alongamento e relaxamento nesse entremeio da jornada de trabalho docente. Para que não haja aumento dos custos, se propõe que os educadores formados em Educação Física, em conjunto com a comunidade escolar, elaborem um cronograma de exercícios e alongamentos para que amenizem os possíveis danos causados por sua jornada de trabalho desgastante.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, A. **Ávila Saúde e Condições de Trabalho nas Escolas Públicas**. IN: OLIVEIRA D.A. (Org.) Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes. Belo Horizonte. Autentica. 2003.

BAIÃO, L.P.M. e CUNHA, R.G. **Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura**. Revista Formação Docente. Belo Horizonte – vol.5, n 1, jan/jun 2013.

BATISTA, J. B. V.; CARLOTTO, M. S.; COUTINHO, A. S.; PEREIRA, D. A. M.; AUGUSTO, L. G. da S. **O ambiente que adoce: condições ambientais de trabalho do professor do ensino fundamental**. Caderno de Saúde Coletiva, v. 18, n. 2, p.234-242, 2010. Disponível em: http://www.iesc.ufrj.br/cadernos/images/csc/2010_2/artigos/CSCv18n2_234-242.pdf . Acesso em: 25 nov. 2019.

BEER, M.; NOHRIA, N. **Desenvolvendo o código da mudança**. HSM Management, v. 25, p. 126-132, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília:Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 20 jul. 2005.

_____.Ministério do Trabalho. **Cartilha Adoecimento Ocupacional: Um mal invisível e silencioso**, Brasília/DF, 2018.

_____.Ministério da Saúde. **Especialização em Saúde da Família: processo saúde-doença**, 2015.

_____. Ministério da Saúde.Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. **Distritos Sanitários: concepção e organização o conceito de saúde e do processo saúde-doença**, 1986, p.11-13.

BRUM LM, Azambuja CR, Rezer JFP, et al. **Qualidade de vida dos professores da área de ciências em escola pública no Rio Grande do Sul**. Trab. Educ. Saúde [internet]. 2012 Mar-Jun [acesso em 2018 fev 1]; 10(1):125-145. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v10n1/v10n1a08.pdf>.

CODO, W. & MENEZES, Ione Vasquez. O que é burnout? In: CODO, Wanderley (Coord.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho. 1999.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CUNHA, K. W. V da. **A produção científica no Brasil nos anos 2003 a 2008 sobre Síndrome de Burnout e docência**. 57f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública), Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. 2009.

CZEKSTER, Michele Dorneles. V. **Sofrimento e prazer no Trabalho Docente em Escola Pública**. Disponível em <http://www.lume.ufrg.br/handle/10183/10623>. Acesso em 20 de ago. 2009.

DARTORA, C.M. **Aposentadoria dos professores**. Curitiba: Juruá, 2009.

DEJOURS, C. **A Loucura do trabalho: estudos de psicopatologia do trabalho**. Tradução de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leão Ferreira. 5. ed. Cortez: São Paulo, 1992. ISBN 978-85-249-01101-0.

DELCOR N.S., ARAÚJO T.M., REIS E.J.F.B., PORTO L.A., CARVALHO FM, SILVA M.O., et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede

particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. Cad Saúde Pública. 2004; 20(1):187-96.

FANFANI, Emilio Tenti. **A Condição Docente: análise comparado de la Argentina**, Brasil, Perú e Uruguay. Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina 2007. ISBN 978-987- 1220-04-5

FERREIRA L.P., GIANNINI S.P.P., FIGUEIRA S., SILVA E.E., KARMANN D.F., SOUZA T.M.T. **Condições de produção vocal de professores da prefeitura do município de São Paulo**. Dist Comun. 2003; 14(2):275-307.

FORATTINI, C.D.; LUCENA, C.A. **Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho**. Laplage em Revista. Sorocaba, vol. 01, n. 02, p.32-47, mai.-ago. 2015.

GALAFASSI, M. C. **Medicina do Trabalho: programa de controle médico de saúde ocupacional**. São Paulo. Atlas, 1998.

GARCIA, L.A.L. **Trabalho Docente: um levantamento das licenças médicas de professores da rede estadual de ensino em Sorocaba**. Universidade de Sorocaba. Sorocaba - SP, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARIANO, M. S. S.; MUNIZ, H.P. **Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental**, Rio de Janeiro, v.6, n.1, jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812006000100007&script=sci_arttext>. Acesso em: 12/09/2019.

MARQUES, G. **O Professor do Direito Brasileiro Orientações fundamentais de Direito do Trabalho**. São Paulo: Editora Método, 2009.

MARQUES, Laura Boletta. FIRKOWSKI, Nicole de Freitas. **Saúde como objeto do conhecimento: história e cultura**. VII JORNADA DE SOCIOLOGIA DA SAÚDE ISSN: 1982-5544 Curitiba -08 de novembro de 2013

MARTINS, K. H. **Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho - do processo de surgimento ao agravamento**. Monografia - Centro Universitário de Brasília. Faculdade de Ciências da Saúde. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/2415/2/9711132.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES: VANTAGENS E DILEMAS

Arcilei da Silva³²
Jane Regina Pizzi Celso³³
Queila Matheus³⁴
Simone Gonçalves da Silva³⁵

RESUMO

Esse estudo tem o objetivo geral de descrever as vantagens e os dilemas da intervenção Psicologia escolar e educacional em instituições escolares. Realizou-se uma revisão de literatura e os dados encontrados foram interpretados pelo método qualitativo. Entre os dilemas analisados na literatura foram as funções da atividade do Psicólogo geral e do Psicólogo escolar e educacional. Mostrou-se que as ações do Psicólogo escolar e educacional são diferentes à do Psicólogo geral, especificamente cabe a esse profissional o desenvolvimento de métodos de ensino para abordar a diversidade que se pode encontrar nos processos de aprendizagem. Esse profissional é essencial na ajuda do descobrimento das habilidades que poderão ser desenvolvidas na universidade. Por fim, pode-se destacar a ação direta na sala de aula que a Psicologia escolar e educacional pode exercer seja na criação de valores para o grupo e a realização de práticas que possam servir para maior convivência entre os alunos, ou na identificação e acompanhamento de alunos que possuam problemas de aprendizagem.

Palavras-chaves: Psicologia. Educação. Escola. Ensino.

ABSTRACT

³²**Graduação:** Licenciatura Pedagogia, UNITINS: Universidade de Tocantins; **Pós-graduação:** Pós Neurociência / Uniserra - Faculdade de Educação de Tangará da Serra Neuropsicopedagogia. Uniserra - Faculdade de Educação de Tangará da Serra.

³³**Graduação:** Pedagogia. UNOPAR: Universidade do Norte do Paraná. **Pós-graduação:** em Metodologia da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e EJA. Faculdade Afirmativo. Instituto de Educação Bom Jesus Cuiabá.

³⁴**Graduação:** Pedagogia - UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso. **Pós-graduação:** Educação Inclusiva. FAMA Faculdade da Amazônia. Educação Infantil e Alfabetização. CLARETIANO: Centro Universitário Ceucar.

³⁵**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; Alfabetização e Letramento/ Faculdade São Braz.

This study has the general objective of describing the advantages and dilemmas of school and educational psychology intervention in school institutions. A literature review was performed and the data found were interpreted by the qualitative method. Among the dilemmas analyzed in the literature were the functions of the activity of the General Psychologist and the School and Educational Psychologist. It has been shown that the actions of the school and educational psychologist are different from those of the general psychologist, specifically it is up to this professional to develop teaching methods to address the diversity that can be found in learning processes. This professional is essential in helping to discover the skills that can be developed at the university. Finally, it can be highlighted the direct action in the classroom that school and educational psychology can exert either in the creation of values for the group and the implementation of practices that can serve for greater coexistence among the students, or in the identification and accompaniment. of students who have learning disabilities.

Keywords: Psychology. Education. School. Teaching.

1 INTRODUÇÃO

A Psicologia é o estudo científico do comportamento no processo formativo da pessoa, como os seres humanos sentem, pensam, aprendem e sabem se adaptar ao ambiente circundante ou, em seu sentido mais amplo, é o estudo do comportamento em um nível de integração especificamente humana.

A Psicologia moderna se dedicou a coletar fatos sobre comportamento e contexto e organizá-los sistematicamente, desenvolvendo teorias que os explicam. Essas teorias ajudam a conhecer e explicar o comportamento dos seres humanos e, em algumas ocasiões, até a prever suas ações futuras, podendo intervir nelas.

A Psicologia foi dividida em várias áreas de estudo. No entanto, essas áreas estão inter-relacionadas. A Psicologia fisiológica estuda o funcionamento do cérebro e do sistema nervoso, enquanto a Psicologia experimental projeta testes e organiza pesquisas para descobrir o comportamento do homem em relação ao seu ambiente e a si próprio. A Psicologia educacional desenvolve

arcabouços teóricos sobre aprendizagem, relacionamento educacional, intervenção psicopedagógica, gestão de conteúdo, entre outras linhas de ação.

Os psicólogos educacionais ajudam os alunos a escolher seus estudos e sua futura profissão, projetar programas educacionais, fortalecer as ferramentas de aprendizado dos alunos, participar do desenho de planos e programas de estudo, na formação de professores, no desenho de programas em linha, entre muitas outras coisas em que você pode participar e contribuir para a qualidade educacional. Uma intervenção psicopedagógica ajuda crianças e adolescentes a fortalecer suas forças e desenvolver suas áreas de melhoria, a fim de obter melhor desempenho acadêmico e bem-estar pessoal. Fornecemos à criança ferramentas para que ela possa superar suas dificuldades diárias e, portanto, ter uma melhor qualidade de vida. Esse estudo tem o objetivo geral de descrever as vantagens e os dilemas da intervenção Psicologia escolar e educacional em instituições escolares.

2. PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: O CONCEITO

A Psicologia escolar e educacional é uma disciplina que visa analisar comportamentos humanos relacionados à educação, aprendizagem e orientações vocacionais. O principal objetivo da Psicologia escolar e educacional é criar diferentes ferramentas ou processos para aumentar a educação das pessoas. A formação de professores e uma análise psicológica de cada situação são algumas das maneiras possíveis de resolver esse problema (CRUCES, 2005).

A Psicologia escolar e educacional é o ramo da Psicologia que analisa fenômenos psicológicos para formular métodos de ensino e pedagógico de maneira mais adequada. É o resultado do cruzamento entre Psicologia e educação. A Psicologia escolar e educacional é a disciplina que lida com os processos de ensino e aprendizagem; amplia os métodos e teorias da Psicologia em geral e também baseia suas próprias teorias no campo educacional ou é

conceituado como um campo de conhecimento com uma entidade própria, como uma disciplina que ocupa um espaço definido no campo educacional (EIZIRIK, 2018).

Algumas pessoas pensam que a Psicologia educacional é apenas o conhecimento adquirido da Psicologia e com aplicação nas atividades da sala de aula. Outros acreditam que isso envolve a aplicação de métodos de Psicologia na sala de aula e na vida escolar. A Psicologia escolar e educacional refere-se simultaneamente a três áreas: Um corpus de conhecimento psicológico que é considerado relevante para a prática educacional e é especificado nos manuais e cursos para futuros educadores; Áreas de pesquisa que canalizam os esforços de psicólogos educacionais em departamentos universitários e Atividades profissionais realizadas por psicólogos educacionais nos serviços de Psicologia escolar (GUZZO, 2017).

A Psicologia educacional é diferente de outros ramos da Psicologia porque "seu principal objetivo é o entendimento e a melhoria da educação". Os psicólogos educacionais estudam o que as pessoas expressam e fazem no processo educacional, o que os professores ensinam e como os alunos aprendem significativamente no contexto de um currículo específico, em um ambiente específico onde o treinamento e / ou o treinamento se destina. O treinamento afirma-se também que, em seu caráter de disciplina pluriparadigmática, ele baseou seus núcleos teórico-conceituais, tecnológicos-instrumentais e técnicos práticos (CRUCES, 2005).

A Psicologia educacional concentra-se no estudo psicológico dos problemas diários da educação, dos quais derivam princípios, modelos, teorias, procedimentos e métodos de ensino, práticas de planejamento, instrução e avaliação; bem como métodos de pesquisa, análise estatística e procedimentos de medição e avaliação para estudar os processos que os alunos desenvolvem em seu processo de treinamento, seja no nível da escola ou no nível não formal (EIZIRIK, 2018).

Os objetivos da Psicologia educacional são entender os processos de ensino e aprendizagem. Psicólogos educacionais desenvolvem conhecimento e métodos; eles também usam o conhecimento e os métodos da Psicologia e de outras disciplinas relacionadas para estudar o aprendizado e o ensino em situações complicadas. O principal objetivo da Psicologia educacional é entender o ensino e a aprendizagem, e a pesquisa é um instrumento fundamental. Os psicólogos educacionais projetam e conduzem muitos tipos diferentes de pesquisas na tentativa de entender o ensino e a aprendizagem (GUZZO, 2017).

“Essa é uma disciplina de ponte; podemos considerar os processos de mudança de comportamento provocados ou induzidos nas pessoas como resultado de sua participação em atividades educacionais” (EIZIRIK, 2018, p. 10).

Realizar pesquisas para testar possíveis respostas é uma das tarefas fundamentais da Psicologia educacional. A outra é a combinação dos resultados de vários estudos em teorias que tentam apresentar uma perspectiva unificada de áreas como ensino, aprendizagem em vários contextos e as características do desenvolvimento humano (CRUCES, 2005).

Tanto os estudos descritivos quanto a pesquisa experimental podem fornecer informações valiosas para os professores. A experiência permite aos psicólogos educacionais ir além das previsões e realmente estudar a causa e o efeito. As correlações permitem prever eventos que provavelmente ocorrerão na sala de aula. Estudos experimentais podem indicar relações de causa e efeito e devem ajudá-lo a implementar mudanças úteis. A Psicologia educacional implica o conteúdo e o processo. Os resultados da pesquisa oferecem várias respostas possíveis para problemas específicos e a teoria oferece perspectivas para analisar quase todas as situações que possam surgir. O processo de análise da pesquisa e da teoria encorajará o psicólogo a fazer considerações críticas; no entanto, a pesquisa pode fazer uso de uma série de metodologias de pesquisa inscritas nas quantitativas e qualitativas, o que implica a Análise qualitativa humana (EIZIRIK, 2018).

2.1. Antecedentes

Na filosofia grega Aristóteles e Platão começaram as abordagens da Psicologia educacional, eles abordaram questões de importância para a educação, como a natureza da aprendizagem e a relação professor-aluno. Durante todo o tempo em que a Psicologia educacional existiu, surgiram debates sobre o que realmente é essa disciplina, algumas pessoas consideram que a Psicologia educacional é apenas um conhecimento obtido da Psicologia e aplicado às atividades da sala de aula; outros acreditam que isso envolve o uso de técnicas de Psicologia para estudar a vida em sala de aula e na escola (GUZZO, 2017).

No entanto, tivemos que esperar até 1908 para ver o conceito de Psicopedagogia publicado pela primeira vez. Nessa data, a palavra *psicopédagogie* podia ser lida no *Essais de Pédologie générale*, editado em Paris e escrito por G. Persigout. Pouco tempo depois, o professor U. Querton, da Universidade Livre de Bruxelas, repetiu o termo, embora ainda não fosse amplamente utilizado (EIZIRIK, 2018).

O primeiro a usar esse conceito na Itália foi Emilio Galli, que o mencionou em um texto publicado em Milão em 1911 e no qual estabeleceu as diretrizes para exames psicopedagógicos. Além disso, foi ali que apareceu pela primeira vez a figura do profissional responsável por esse processo, batizado por Galli como psicopedagogo (CRUCES, 2005).

Na Espanha, o primeiro trabalho em que o termo Psicopedagogia é citado é intitulado *Novo tratamento da surdez*, da pedagoga Francisca Rovira e publicado em Barcelona em 1914. Nesse mesmo ano, também apareceu o trabalho fundador *Diagnóstico de crianças anormais*, de Anselmo González. No entanto, desde 1905, a Espanha já possuía seu Museu Pedagógico, equipado com instalações de Psicologia e pedagogia (EIZIRIK, 2018).

Embora na Alemanha a expressão *pädagogische psychologie* (Psicologia pedagógica) já tenha sido usada normalmente na última década do século XIX, o primeiro texto que fala sobre *psychologisch-pädagogisches*, também dedicado à surdez, data de 1933 (CRUCES, 2005).

Nos anos 30, participamos de certa organização e consolidação no setor de Psicopedagogia. É na Europa entre guerras onde são lançados movimentos interessantes de renovação pedagógica, reeducação de menores, educação especial para deficientes e orientação psicopedagógica, embora desacelerados pelo início da Segunda Guerra Mundial e no período pós-guerra. Enquanto isso, do outro lado do Atlântico, os Estados Unidos incluíam a educação especial como parte do campo educacional. Além disso, nos anos quarenta e cinquenta, o país participaria do surgimento das primeiras associações de pais e filhos com dificuldades de aprendizado, como distúrbios de linguagem ou de linguagem escrita. Décadas depois, algumas universidades da América Latina lançariam seus primeiros programas de Psicopedagogia (EIZIRIK, 2018).

2.2 Dilemas

A Psicologia escolar e educacional é identificada com as disciplinas que constituem dois campos diferentes de estudo: ciências psicológicas e ciências da educação. Há quem defenda que a Psicologia educacional, de natureza dependente, tenta apenas coletar informações da Psicologia geral e transferi-las para o campo da educação. Isso contrasta com o caráter autônomo, constituído em saber que surge da investigação de fenômenos psicoeducacionais. Dentro do caráter dependente, ele menciona que o papel da Psicologia educacional seria apenas aplicar o conhecimento psicológico no campo educacional. Negar a possibilidade de uma investigação e formulação de métodos próprios a serem aplicados nas instituições de ensino (CRUCES, 2005).

Existem, portanto, duas opiniões contrárias sobre o que é Psicologia escolar e educacional. Por um lado, há aqueles que argumentam que a Psicologia geral deve fornecer um corpo de conhecimento válido para a Psicologia escolar e educacional usar em sua prática teórico-metodológica. Outros argumentam que a disciplina não deve ser constituída usando exclusivamente os princípios obtidos a partir de pesquisas básicas sobre temas como aprendizado e pensamento, que em muitos casos não são tão relevantes para contextos educacionais reais (EIZIRIK, 2018).

A perspectiva geralmente aceita hoje é que a Psicologia escolar e educacional é uma disciplina que tem suas próprias teorias, métodos, problemas e técnicas de pesquisa. A Psicologia escolar e educacional é diferente de outros ramos da Psicologia, porque seu principal objetivo é o entendimento e a melhoria da educação (GUZZO, 2017)

O que está em debate é se a Psicologia escolar e educacional é um conhecimento autônomo, que investiga especialmente e cria seu próprio sujeito e modelos ou, pelo contrário, é um mero rótulo que oculta uma Psicologia geral com possíveis aplicações educacionais. O ponto de encontro é que a Psicologia educacional depende da Psicologia geral, mas seu desenvolvimento e realização são autônomos (EIZIRIK, 2018).

2.3. Função da Psicologia escolar e educacional

A função da Psicologia escolar e educacional é determinar os modelos eficazes de influenciar os fatos para atingir um fim e as normas para estabelecer essa distinção. Enquanto a Psicologia geral observa, dentro de certo processo, a ordem dos eventos que a regulam, a Psicologia escolar e educacional os submete a uma mudança e estuda as leis de tal mudança para alcançar um fluxo efetivo (EIZIRIK, 2018).

Ela deve ser estruturada em torno do processo de ensino-aprendizagem que guia seu conteúdo e o define como um sistema de conhecimento coerente e organizado. Seus centros de ação profissional estão concentrados em universidades, centros de educação superior, jardins de infância, escolas primárias, secundárias e secundárias; bem como centros de educação especial. A Psicologia escolar e educacional é uma ciência de ligação, com maior autonomia da Psicologia geral em termos do desenvolvimento de seus discursos teórico-técnicos e que reconhece as peculiaridades das situações educacionais (CRUCES, 2005).

Existem várias situações, como problemas de aprendizagem e comportamento nas instituições de ensino, que marcam a necessidade de uma disciplina que estuda esses problemas de um ponto de vista específico. A necessidade de tratamento psicológico dos fenômenos educacionais parece evidente (GUZZO, 2017)

As funções do Psicólogo escolar e educacional consistem em identificar as variáveis que facilitam a aprendizagem significativa, especialmente das pessoas, grupos ou setores da população mais afastada do sistema educacional nacional. Além de analisar e numerar os principais problemas do processo de ensino-aprendizagem. Também intervém no aconselhamento de políticas de planejamento educacional e contribui para a criação de programas de treinamento e / ou treinamento de acordo com os recursos humanos e a realidade nutricional, social e cultural do país (EIZIRIK, 2018).

[...] São profissionais instruídos a realizar estudos de avaliação ocupacional e vocacional, de seleção e classificação de alunos e professores. Eles também são treinados para comunicar os resultados, orientar a pessoa ou responsável e atender os casos em que sua intervenção profissional é indicada; portanto, eles devem lidar com diferentes técnicas de prevenção, remediação e / ou reabilitação para distinguir quando devem se referir pessoas com os especialistas indicados (MARASCHIN, 2013, p. 20).

Sua função é também construir instrumentos para medir e avaliar as diferentes áreas da personalidade, bem como projetar material educacional e implementar programas de intervenção e dinâmicas de condução que buscam promover o desenvolvimento de pessoas que colaboram e estão relacionadas ao processo, Organização e administração educacional (CRUCES, 2005).

O Psicólogo escolar e educacional é dedicado ao estudo do comportamento humano e dos processos cognitivos no contexto da educação e à aplicação derivada desse estudo. Embora já exista muita informação sobre esse ramo da Psicologia, neste artigo, focaremos a importância da figura do psicólogo educacional na escola. Uma escola ou instituto é um dos lugares em que um Psicólogo escolar e educacional provavelmente termina após terminar seu diploma ou mestrado. Agora, qual o seu papel na instituição? Qual é o seu trabalho? É aqui que surge o primeiro problema. Portanto, o Psicopedagogo acaba assumindo o papel de conselheiro ou mesmo psicólogo clínico (MACHADO, 2017).

Costuma-se pensar que as funções de um Psicólogo escolar e educacional na escola e as de um conselheiro são as mesmas, mas isso não é inteiramente correto. Embora o treinamento que esse profissional tenha lhe permita desempenhar as funções de conselheiro, e esse seja um trabalho legal para ele, a figura do Psicólogo escolar e educacional cumpre funções muito diferentes. Assim, para distinguir entre os dois papéis, é necessário primeiro entender o papel de um conselheiro em uma instituição educacional (EIZIRIK, 2018).

O conselheiro escolar é uma figura essencial em uma escola, pois é responsável pela intervenção psicopedagógica. A orientação é um serviço oferecido aos alunos para orientar sua aprendizagem e seus objetivos profissionais para otimizar sua educação ao máximo. Sua atuação é preventiva e paliativa, tendo que lidar com os problemas educacionais que surgem no ambiente escolar (MACHADO, 2017).

O conselheiro da escola se concentra nos alunos, mas também leva em consideração o meio ambiente e a comunidade educacional. Portanto, podemos dizer que esse profissional trabalha no campo aplicado da Psicologia educacional; usando os recursos fornecidos pela pesquisa em Psicologia e pedagogia. As funções do conselheiro educacional são as seguintes: Aconselhar alunos, tutores e famílias, a fim de melhorar a qualidade educacional e o ambiente escolar; Identificar as necessidades educacionais dos alunos e fazê-los agir de acordo; Colaborar com professores e familiares na prevenção e detecção de dificuldades de aprendizagem que o aluno apresenta; Assegurar de que todos os alunos recebam educação adequada e contínua, não importa quão diferentes sejam suas necessidades; Fornecer conselhos psicopedagógicos aos professores e órgãos dirigentes do centro, para que eles saibam como agir diante das necessidades específicas de seus alunos; Atender à diversidade funcional de seus alunos, para obter uma educação inclusiva e universal, e que nenhum aluno seja excluído do ambiente educacional; Contribuir para a interação entre todos os membros da comunidade educacional para uma boa convivência e maior comunicação entre todos e Participar de todo o planejamento e / ou tomada de decisão da escola, bem como em todas as reuniões de professores estabelecida (CRUCES, 2005).

No entanto, embora a figura do conselheiro seja essencial, ela não cobre todas as necessidades técnicas de uma escola no campo psicopedagógico. Por esse motivo, é essencial que um profissional os atenda: o Psicopedagogo. Em contraste com a figura do conselheiro, de natureza aplicada, o Psicopedagogo deve ser uma figura mais focada em pesquisa e avaliação. As escolas e a educação têm natureza dinâmica em constante mudança, o que significa que a aplicação de métodos padronizados não personalizados geralmente apresenta resultados muito ruins. Daí a necessidade de um psicólogo educacional que possa sempre saber como o centro avança em sua totalidade e como agir (EIZIRIK, 2018).

Outro aspecto diferenciador é que não atua sobre os alunos, mas sobre toda a comunidade escolar e sobre a própria instituição. Deve ser responsável

pela maneira de instruir e educar a correta para os alunos, e que a comunidade escolar responda a todas as demandas que a educação dos alunos gera. A figura do Psicopedagogo atuaria como supervisor e de planejamento de todos os agentes educacionais presentes nos alunos, com base em pesquisa científica contínua e nunca em critérios pessoais (MACHADO, 2017).

Um aspecto essencial dessa figura é a colaboração com os diferentes profissionais da escola e com o restante da comunidade escolar (pais, mães, alunos, etc.). Sua função seria trabalhar nos aspectos mais básicos e na sua aplicação. Dessa forma, se poderá conseguir resultados que uma educação de qualidade merece. Atualmente, muito poucas escolas ou institutos têm a figura do Psicopedagogo ou, em alguns casos, esse papel é assumido pelo conselheiro. Garantir um ambiente educacional de qualidade é um trabalho complicado que deve ser realizado por todos os profissionais da educação. Sobrecarregar as funções do conselheiro significa perda de eficiência. Por esse motivo, a figura do Psicopedagogo na escola é muito importante (EIZIRIK, 2018).

É necessário que a educação não responda a interesses políticos e econômicos, onde é mais interessante contratar um profissional que cuide de tudo do que uma equipe que cumpra corretamente sua tarefa. Todos os especialistas em educação e cientistas devem colaborar e trabalhar juntos para alcançar uma educação que mereça essa denominação (MACHADO, 2017).

O Psicólogo escolar e educacional é responsável pela tarefa de estudar as condições e métodos que facilitam os processos de aprendizagem e os fatores emocionais envolvidos nas etapas do desenvolvimento, desde o desenvolvimento da criança até a educação profissional (KUPFER, 2017).

Finalmente, e não menos importante, há o papel do Psicólogo escolar e educacional como profissional crítico e ético diante de uma realidade educacional complexa em nosso país. No Brasil, há uma grande deficiência há muitos anos na educação, apesar das tentativas fracassadas de implantar sistemas para “melhorá-lo”, como metodologias baseadas na aprendizagem ou metodologia

baseada nas habilidades, que permanecem sem o efeito desejado devido à falta de uma visão integral e consideração dos elementos mais importantes envolvidos, como professores e alunos. Portanto, os programas educacionais estabelecidos nas escolas não estão adaptados às necessidades da população estudantil, mesmo os objetivos a serem alcançados por eles estão desatualizados (CRUCES, 2005).

Entre as principais causas dessa situação estão: a falta de objetivos claros e precisos, bem como a falta de critérios gerais baseados na realidade, ou seja, nas circunstâncias históricas, sociais e políticas que formam o contexto em que a educação ocorrerá. Isso dificulta a formação adequada de programas voltados para a educação em todos os níveis (MACHADO, 2017).

Outra causa é a falta de treinamento adequado para os responsáveis pela educação. Esse grave problema não ocorre nos últimos anos em que o nível superior é estudado, mas vem do momento em que o bebê está nos níveis básicos (MARTINEZ, 2009).

[...] Se um aluno não tiver a estratégia correta, não aprenderá, pois não basta apenas possuir as informações e repeti-las, mas é necessário transformá-las e criar novos conhecimentos que permitam o avanço e aprimoramento das informações do próprio aluno. Portanto, se a criança não é ensinada a aprender no nível básico, é fácil deduzir porque há tantas deficiências nos alunos e porque eles acham tão difícil aprender. Além disso, se no futuro esses profissionais forem profissionais da área educacional, se autodenominam professores, pedagogos, psicólogos educacionais etc., não terão as habilidades e estratégias necessárias para treinar seus alunos, o que leva à repetição do mesmo modelo educacional (MARASCHIN, 2013, p. 80).

O exposto acima é apenas um dos problemas educacionais que existem hoje, uma vez que o sistema político-social também está envolvido como fator externo e a orientação vocacional como fator interno do sistema educacional. A orientação educacional desempenha um papel muito importante, pois é essencial como guia para o aluno, para que ele tenha as ferramentas necessárias para tomar decisões fundamentais, como a escolha de carreira (MANCEBO, 2007).

Se o aluno tomar a decisão certa, é menos provável que ele abandone a Universidade no futuro e se sinta frustrado quando estiver trabalhando. Um professor que escolhe ser por qualquer outro motivo que não seja a vocação e que não tem as habilidades necessárias para ensinar, certamente refletirá esse problema em seus alunos, o que acontece em muitas escolas de todos os níveis no Brasil (MACHADO, 2017).

Mesmo na maioria das escolas, a orientação profissional é uma questão de preencher a carga de trabalho do professor. Quando, na realidade, é essencial evitar que uma má escolha por parte do adolescente lhe cause um desequilíbrio em sua estabilidade emocional (KUPFER, 2017).

Outro obstáculo é que os conselheiros são pessoas que não possuem o treinamento adequado para cumprir essa função, porque é visualizada por engano como fácil, quando, na verdade, para ser conselheiro, é necessária uma preparação especializada para permitir julgamentos com bases científicas, fazendo uso das contribuições da Psicologia, sociologia e outras ciências (HECKERT *et al*, 2005).

No entanto, infelizmente, existem pessoas que se consideram especialistas em educação, por fazer um mestrado nesse campo, sem o treinamento realmente necessário e se atrevem a dar indicações sobre quem e o que um conselheiro deve fazer, quando, na realidade, a única coisa que faz é desorientador e está fazendo o ponto errado sobre esse problema (GUZZO, 2017).

Estudos apontam que a avaliação de múltiplos aspectos da instituição universitária é feita através de indicadores puramente percentuais. Isso implica um reducionismo sério e uma perda notável de aspectos qualitativos que dizem respeito à especificidade da tarefa acadêmica (EIZIRIK, 2018).

No entanto, é um erro considerar aspectos qualitativos e quantitativos da avaliação, pois longe de serem assim, eles podem se complementar e conseguir uma avaliação mais verdadeira. Ou seja, se pode avaliar o contexto histórico-

social que está sendo vivido através da observação direta e, ao mesmo tempo, pode ser quantificado através de vários instrumentos, como pesquisas, entrevistas, etc. No entanto, o mais importante é que, antes de avaliar qualquer situação, ela sempre deve ser claramente definida (CRUCES, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo educacional é muito complexo e implica uma diversidade de elementos que devem ser analisados com muito cuidado, para não cair no erro de fornecer soluções descontextualizadas, como “livros de receitas”. É realmente fácil fazer uma crítica, mas o difícil é dar soluções reais.

Ao trazer os dilemas e vantagens da atuação do profissional de Psicologia escolar e educacional, esse estudo trouxe uma reflexão da ação deste profissional. No âmbito da aprendizagem, a Psicologia escolar e educacional pode desenvolver diferentes funções. Entre elas, destaca-se o desenvolvimento de métodos de ensino para abordar a diversidade que podemos encontrar nos processos de aprendizagem.

Como é sabido, o processo padronizado de aprendizado tende a gerar algumas dificuldades, pois nem todos evoluem na mesma proporção ou da mesma maneira. Isso assume particular importância nas crianças que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizado. Outro ponto menos conhecido pela população, mas que é muito importante para a exploração do potencial das habilidades dos acadêmicos e até do setor profissional.

Nesse caso, o papel da Psicologia escolar e educacional objetiva desenvolver estratégias para uma melhor tomada de decisão. Por fim, podemos destacar a ação direta na sala de aula que a Psicologia escolar e educacional pode exercer. Isso geralmente é conhecido como ação de tutorial e é muito importante quando se trata de resolver conflitos de tipos diferentes.

Como vemos, esse tipo de Psicologia escolar e educacional é caracterizado pelo trabalho em grupo. Entre suas principais tarefas está a criação de valores para o grupo e a realização de práticas que possam servir para maior convivência entre os alunos.

Não se busca mudar o mundo, colocando o Psicólogo escolar e educacional em um papel de herói que passa a dar sua vida pelos outros, mas como um agente de mudança que, com seu conhecimento, gera estratégias que podem levar os outros a transformar a realidade.

REFERÊNCIAS:

- CRUCES, A. Práticas emergentes em Psicologia escolar. In A. M. Martínez (Org.), **Psicologia Escolar e Compromisso Social** (pp. 47-65). Campinas, SP: Alínea. 2005.
- EIZIRIK, M. **Educação e Escola: a aventura institucional**. Porto Alegre: AGE. 2018.
- UZZO, R S. L. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. A. M. Martínez (Org.), **Psicologia escolar e compromisso social** (pp. 17-29). Campinas, SP: Alínea. 2017.
- HECKERT, A; CORONA, C.; MANZINI, J.; MACHADO, R; FARDIN, V. A escolar como espaço de invenção. In A. M. Jacó-Vilela; H. Rodrigues; A. C. Cerezzo (Orgs.), **Clio-Psyché Hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil** (pp. 239-250). Rio de Janeiro: NAPE/UERJ. 2001.
- KUPFER, M. C. O que toca à/a Psicologia escolar. In A. M. Machado; M. P. Souza (Orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos** (pp. 239-250). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2017.
- MACHADO, A. Plantão institucional: um dispositivo criador. In A. Machado; A. M. Fernandes; M. Rocha (Orgs.), **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a educação** (pp. 117-143). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2017.
- MANCEBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, Porto Alegre, 2007, 20(1), 74-80.

MARASCHIN, C. Psicologia e educação: pontuações temporais. In C. Maraschin; L. Freitas; D. Carvalho (Orgs.), **Psicologia e Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências** (pp. 233-241). Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2013.

MARTINEZ, A. Psicologia escolar e educacional: compromissos com a educação brasileira. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, 13(1), 2009, 169-177.

AFETO E COGNIÇÃO: ROMPENDO A DICOTOMIA NA EDUCAÇÃO

Ariane Lopes Morais Cesar Reis³⁶

RESUMO

Acolher, incluir e manter crianças, adolescentes e jovens com os objetivos alinhados ao contexto escolar tornou-se um desafio que a escola precisa lidar, reconhecendo que ninguém deve se sentir não pertencente aos âmbitos educativos e sistemáticos de ensino. Nesse contexto, é que a afetividade influencia diretamente o mundo e a realidade, estabelecendo ingerências sobre o pensamento os indivíduos. De igual modo, esse abstrato indispensável influi sobre toda a conduta dos envolvidos, pois, em busca de conexões, o ser humano segue durante toda sua trajetória de vida. Em paralelo, o desenvolvimento da aprendizagem e das interações sociais está concomitantemente ligado à utilização da afetividade, já que, durante o processo de aquisição de conhecimentos e no incluir-se diário sua presença é primal. Observamos, portanto, a inigualável importância dos aspectos afetivos para o desenvolvimento psicológico, é por meio das emoções que o aluno exterioriza seus desejos e vontades. Em geral são manifestações que expressam um universo importante e perceptível, mas pouco estimulado pelos módulos tradicionais de ensino.

Palavra-chave: Afetividade. Cognição. Emoção. Aprendizagem

ABSTRACT

Welcoming, including and maintaining children, adolescents and young people with goals aligned with the school context has become a challenge that the school needs to deal with, recognizing that no one should feel that they do not belong in the educational and systematic areas of teaching. In this context, affectivity directly influences the world and reality, establishing interference on the thinking of individuals. In the same way, this indispensable abstract influences all the behavior of those involved, because, in search of connections, the human being continues throughout his life trajectory. In parallel, the development of learning and social interactions is concomitantly linked to the use of affectivity, since, during the process of acquiring knowledge and in the daily inclusion, its presence is primal. We observe, therefore, the unparalleled importance of affective aspects for psychological development, it is through emotions that the

³⁶ **Graduação:** Licenciatura em Letras- UNOPAR- Universidade Norte do Paraná, Artes Visuais-FAVENI- Centro Universitário Faveni. **Pedagogia-** FABRAS- Faculdade Ibra de Brasília; ; **Graduanda** em Licenciatura Interdisciplinar em Artes- UFRB Universidade Federal do Recôncavo Baiano **Pós-graduação:** Psicopedagogia Clínica e Institucional, Língua Linguística e Literatura, Ensino de Filosofia para o Ensino Médio. **Especialização:** Educação Especial e Inclusiva. **Mestrado:** Mestra em Ciências da Educação Universidade Internacional Tres Fronteiras Assunción- UNINTER.

student externalizes their desires and wishes. In general, they are manifestations that express an important and perceptible universe, but little stimulated by traditional teaching modules.

Keyword: Affectivity. cognition. Emotion. Learning

1. INTRODUÇÃO

O ser humano é um ser afetivo. No início da vida razão e emoção estão entrelaçadas, porém, há o predomínio da afetividade sobre a racionalidade. Conseqüentemente, a aquisição de cada uma provoca um reflexo na outra. Com o passar do tempo, a área cognitiva se sobrepõe à afetiva, por ser estimulada e constituída como essencial para a aprendizagem. A afetividade passa a depender da inteligência para evoluir. Porém, a afetividade faz um vínculo entre a ação e a reação emitida em cada problema.

A vida cotidiana do espaço pedagógico e a diversidade de relações existentes no âmbito da comunidade escolar oferecem uma gama de indagações, que suscitam temas de aprofundamento teórico, os quais levantam inquietações e desafios que, aos poucos vão se descortinando.

O dilema que indaga pais e educadores é como a afetividade pode ser trabalhada na escola e qual a sua importância no processo de inclusão escolar para os educandos em diferentes faixas etárias? Sendo assim, se faz necessário fazer um alerta para a relevância de adoção de uma linha prática no processo ensino aprendizagem, que especialmente, leve em conta a ideia de que os sentimentos repercutem na construção do conhecimento e, conseqüentemente, na qualidade do ensino e de vida dos alunos e professores.

Contrariando esta corrente de pensamento, se propõem analisar e a discutir a relação ensino-aprendizagem a partir de uma visão integradora do ser humano. Nesta perspectiva, se considera que a afetividade, não se trata apenas

de uma linguagem ou um caminho para educar. Não se resume em palavras ditas na emoção de um momento nem em valores que descortinamos quando estamos sensíveis, é um mover de sentimento e emoções na complexidade do nosso ser na interação com a vida, mas sim se expressa na relação vincular entre aquele que ensina e aquele que aprende, constitui elemento inseparável e irredutível das estruturas da inteligência.

A sociedade intervém no desenvolvimento psíquico da criança e do jovem através de suas repetidas experiências e das dificuldades para ultrapassá-las, já que a criança, diferentemente de outros seres vivos, depende por muito tempo de seus semelhantes adultos.

O processo ensino-aprendizagem só pode ser analisado como uma unidade. O ensino-aprendizagem são faces de uma mesma moeda, nessa unidade, a relação professor/aluno é um fator determinante para aprendizagem do aluno. Para tornar esse processo mais produtivo e prazeroso o professor deverá orientar, propiciar e testar atividades adequadas aos alunos inseridos em sala de aula.

2. AFETO E COGNIÇÃO: ROMPENDO ESSA DICOTOMIA NA EDUCAÇÃO

O afeto poderá promover uma educação que não se fundamenta na efemeridade, mas em experiências cotidianas que legam o amor uns aos outros. A sua qualidade sublima as pequenas ações que nos matizam com humanidade na feitura e na ação. O afeto é assim, mas, no mundo atual, parece uma novidade, mas ele existe desde que respiramos. Decerto, é uma respiração; transpiração para a vida.

Segundo Cunha (2012), o amor ajuda a nossa cognição. Certamente, aprendemos melhor quando amamos e a sua ação revela à humanidade de

indivisível do nosso ser que é, ao mesmo tempo emocional e racional. Na educação, podemos chamar este amor de afeto.

Assim, não devemos educar para criar seres iguais à nossa imagem e semelhança. Não possuímos o molde da perfeição. Possuímos virtudes, é certo, mas a maior delas é o amor. O amor jamais carrega o ego da escravidão, mas, para a liberdade, educa e conquista o aprendente, o afeto gerencia as relações com o saber, que pendurarão ao longo da vida não com as digitais do professor, mas com as marcas da amorosidade que possibilitarão ao aprendente conquistar sua autonomia. É para a liberdade que educamos, e, onde há liberdade, há identidade e amor.

2.1. Afeto e desenvolvimento cognitivo

Afeto, na sua definição etimológica, é neutro. Pode exprimir um sentimento de agrado ou desagradado em diferentes graus de complexão; disposição de alma, que tanto pode revelar amor ou ira. Entretanto, quando resulta da prática do amor, torna-se amorosidade, atitude que se reveste em um estímulo para o aprendizado, dando clareza e entendimento à consciência.

A afetividade e o desejo pouco têm sido teorizados na sua vinculação com o processo cognitivo. Isto porque a pedagogia tradicional, bem como algumas teorias psicológicas, baseadas no racionalismo e numa visão dualista do homem têm considerado a aprendizagem como um processo exclusivamente consciente e produto da inteligência. Ou seja, não é nenhuma nova teoria pedagógica nem a mais nova descoberta científica. Trata-se de algo que acompanha o homem desde o nascimento da sua história que por sinal são humanas por causa dele.

O que mais estamos vendo é que a importância dos fatores relacional e afetivo implicados no ato de ensinar-aprender são descartados e a influência dos processos inconscientes na aquisição e elaboração do conhecimento é negada.

Não há ato de ensinar-aprender sem a mediação concreta de *sujeitos humanos*, não havendo, portanto, relação ensino-aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo. Pois, nosso impulso emocional tem início no afeto, referimos às sensações que se vivenciam no campo dos sentimentos que nos trazem experiências reais, boas ou ruins. Sendo assim essas experiências são responsáveis pelo nosso prazer em viver e, em grande parte, pelo sucesso ou insucesso no mundo acadêmico acreditamos, ainda, que na transmissão e apropriação do conhecimento, que ocorre numa relação sujeito a sujeito, intervêm processos conscientes e inconscientes dos pares em relação.

Durante toda a escolarização da criança, pressupõe-se que haverá várias interações, nas quais a afetividade está presente como aspecto facilitador para o aprendizado, já que, na aprendizagem escolar, a relação entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros e escrita não se dá puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva, permeando essas relações, visto que, para aprender, é necessário um vínculo de confiança entre quem ensina e quem aprende.

Para estabelecer os estudos a respeito da aprendizagem e inteligência e o quanto é fundamental o afeto na sua construção, são decisivas também as observações dos estudos de Piaget (1954), que discorrem sobre assimilação, acomodação e equilíbrio.

No transcorrer de seu trabalho, Piaget (1954) incorpora um outro tema na relação entre a afetividade e a cognição, que são os valores.

[...] Ele considera os valores como pertencentes à dimensão geral da afetividade no ser humano e afirma que eles surgem a partir de uma troca afetiva que o sujeito realiza com o exterior, com objetos ou pessoas. Eles surgem da projeção dos sentimentos sobre os objetos que, posteriormente, com as trocas interpessoais e a intelectualização dos sentimentos, vão sendo cognitivamente organizados, gerando o sistema de valores de cada sujeito. Os valores se originam, assim, do sistema de regulações energéticas que se estabelece entre o sujeito e o mundo externo (desde o nascimento), a partir de suas relações com os objetos, com as pessoas e consigo mesmo (PIAGET, 1954, p. 81-83).

Os estudos psicogenéticos de Piaget (1954), os quais, ao se centrarem no sujeito epistêmico, descrevem com riqueza de detalhes o desenvolvimento e o funcionamento das estruturas cognitivas. Os destaques da teoria psicogenética são os seguintes: a afetividade desempenha o papel de uma fonte energética para o funcionamento da inteligência; a afetividade pode retardar ou acelerar o desenvolvimento cognitivo, mas sem formar ou modificar as estruturas.

Apesar de a afetividade e a cognição serem distintas, uma não se expressa sem o auxílio da outra (PIAGET, 1954, p. 81-83), pois no seu desenvolvimento e funcionamento não ocorrem de forma separada, mas juntas, indissociáveis e complementares (PIAGET, 1954, p. 24). A afetividade é tecida junto das funções do conhecimento e da representação, permeando e sustentando toda ação do sujeito, revelando-se o centro do desenvolvimento do homem.

Na teoria de Piaget (1954), o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: um cognitivo e um afetivo. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções. O afeto se desenvolve no mesmo sentido que a cognição ou inteligência, tornando difícil encontrar um comportamento apenas da afetividade, sem nenhum elemento cognitivo e vice-versa. Para Piaget (1971, p. 271):

[...] A vida afetiva, como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura (PIAGET, 1971, p. 271).

O psicólogo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) também tematizou as relações entre afeto e cognição, postulando que as emoções integram-se ao funcionamento mental geral, tendo uma participação ativa em sua configuração.

Vygotsky (1996) explicita claramente sua abordagem unificadora entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico. Afirma que:

[...] A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos (VYGOTSKY, 1996, p. 58).

A construção do conhecimento se dá coletivamente, portanto, sem ignorar a ação intrapsíquica do sujeito. Conceituando o desenvolvimento intelectual de cada pessoa em dois níveis: real e potencial. O real é aquele já adquirido e formado que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria já possui um conhecimento consolidado.

A abordagem do autor é de fora para dentro, através da internalização, ele afirma que o conhecimento se dá dentro de um contexto, afirmando serem as influências sociais mais importantes que o contexto biológico. A aprendizagem acelera processos superiores internos que só são capazes de atuar quando o indivíduo se encontra interagido com o meio ambiente e com outras pessoas. É importante que esses processos sejam internalizados pelo educando. A educação é um processo necessário. É importante que esses processos sejam internalizados pelo indivíduo. A educação é um processo necessário. É importante considerar o principal objetivo da educação - que é a autonomia moral e intelectual.

2.2 Inteligência emocional versus funcionamento cerebral versus aprendizagem

Se até bem pouco tempo perguntássemos “onde moram” no cérebro as inteligências emocionais, seria considerada uma pergunta absurda, quase que banal. Atualmente, aceita-se a ideia de que temos duas memórias: uma emocional que se emociona, sente, comove e outra racional que compreende, avalia, julga, analisa, pondera, reflete. O dualismo razão e emoção se une por meio de um mecanismo dinâmico, uma impelindo a outra com grande velocidade na tomada de decisões.

O neurocientista Antônio Damásio (2006) afirma que a função atribuída às emoções na criação da racionalidade tem implicações em algumas das questões com as quais nossa sociedade defronta-se atualmente e, entre elas, a educação. Suas preocupações são dirigidas à noção dualista que vê o ato de pensar separado do corpo. A separação da substância corporal (com volume e dimensões), abarcando o raciocínio, o juízo moral, a dor física e a agitação emocional, como se possível fosse experienciar os sentimentos sem o corpo. Para ele, a mente não pode ser explicada somente em termos de fenômenos cerebrais, deixando de lado o resto do organismo e o meio ambiente físico e social.

Segundo Cunha (2012), o nosso ambiente ensina ao nosso cérebro e as nossas emoções também. Biologicamente, existe em nosso cérebro a produção de impulsos eletroquímicos que resultam em funções mentais, pensamentos, sentimentos, dor, alegria e movimentos. Essas atividades mentais são decorrentes de estímulos que produzem as sinapses. A sinapse ocorre pela conexão entre neurônios, ocasionando a liberação de uma substância chamada neurotransmissor, que emite respostas nervosas e transmite informações.

O centro da inteligência emocional está no funcionamento da amígdala cortical e de sua interação com o neurocórtex. Quanto mais intenso for o estímulo da amígdala, mais forte será o registro; as experiências que mais nos apavoram ou emocionam na vida estão entre nossas lembranças indelévels. Isto significa que o cérebro tem dois sistemas de memória: um para fatos comuns e outro para fatos.

Adrenalina, acetilcolina e dopamina são neurotransmissores com ação excitatória. Dopamina e ácido gama aminobutírico (GABA) possuem ação inibitória, enquanto a serotonina pode determinar excitação ou inibição. Eles são produzidos em nosso organismo por meio da alimentação ou das atividades físicas, em momentos de prazer, dor, cansaço, alegria, estimulando-nos ou inibindo-nos. Podem encorajar-nos para superar desafios ou aprisionar-nos implacavelmente ao medo (CUNHA, 2012).

Os neurônios são os principais componentes do sistema nervoso. Estima-se que haja cerca de 100 bilhões dessas células no cérebro humano. Funcionalmente, pode-se afirmar que existem três tipos de neurônios: os sensoriais, que transmitem informações, os motores, responsáveis pelo desencadeamento do movimento muscular; e os de associação, que interpretam, avaliam e decodificam os estímulos recebidos. O cérebro possui uma intrincada rede de circuitos com grande concentração de neurônios. Eles armazenam, interpretam e emitem respostas diante dos estímulos, possuindo também a capacidade de promover modificações em suas conexões, possibilitando novas aprendizagens.

Durante muito tempo, acreditou-se que o cérebro não fosse capaz de reabilitar suas células nervosas, criando novas sinapses, e que as ligações neuroniais se estagnavam. Nos dias atuais, sabe-se que, pela plasticidade, o cérebro pode modificar-se profundamente para pensar e aprender. O desenvolvimento cognitivo não é estagnado, imutável, mas será sempre sujeito aos estímulos dos processos de aprendizagem, principalmente pela mediação afetiva.

Sobre isso, Relvas (2007) cita que:

[...] A memória necessita de dois mecanismos fundamentais: a fixação, para o acréscimo de novas informações, e a evocação, para a revivência dos traços anteriormente assimilados. O afeto estimula os dois mecanismos. Por esta razão muitos estudiosos da neurociência falam do cérebro afetivo-emocional, onde as emoções são organizadas, em regiões interconectadas, dando equilíbrio ao comportamento humano. Elas ajudam ao aprendente na concentração, no fluxo de atenção, no registro, na lembrança e, fundamentalmente, no prazer de aprender e ensinar, estabelecendo vínculos educativos entre o professor e o aluno (RELVAS, 2007, p. 65).

Por conseguinte, Damásio (2006) identificou, no acompanhamento de pacientes com lesões cerebrais - especialmente pré-frontais -, características comuns. Dentre elas, uma significativa redução das atividades emocionais. Isso o levou a estabelecer relações entre áreas cerebrais, raciocínio e tomada de decisões e emoções.

2.3 Razão e emoções no processo ensino-aprendizagem

Emoções e sentimentos estão presentes em todas as manifestações de nossa vida. É importante compreendermos que as emoções e os sentimentos que compõem o homem são constituídos de um aspecto de importância fundamental na vida psíquica do sujeito. Não existem centros individuais para a visão, para a linguagem, para a razão ou para o comportamento social, mas existem sistemas formados por várias unidades cerebrais interligadas. Somos razão e emoção.

Goleman (1996) afirma que possuímos dois modos fundamentalmente diferentes que interagem na construção da vida mental: um é a mente racional, o modo de compreensão de que, em geral temos consciência. Mas, além deste, há outro sistema de conhecimento que é impulsivo e poderoso, embora, às vezes, ilógico: a mente emocional. O aprendizado do aluno depende do desenvolvimento harmonioso desses dois polos.

Chalita (2004, p. 230) afirma que o grande pilar da educação é a habilidade emocional, portanto, mesmo em ambiente escolar, é impossível desenvolver as habilidades cognitivas e sociais, sem trabalhar a emoção. No ambiente as emoções funcionam como combustível. Ou seja, a alegria ou a tensão de um determinado ambiente pode contagiar o estado de ânimo de alguém que chega, são as reações causadas pelas emoções para sua manifestação nesse ambiente ou vice-versa.

De acordo com Maturana (1999, p. 15), vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional. Portanto, entendemos que existe uma relação entre afetividade e racionalidade dentro da sala de aula.

Para Wallon (1978), a emoção só será compatível com os interesses e a segurança do indivíduo se souber compor com o conhecimento e o raciocínio, trazendo o aluno para a uma aprendizagem que haja significado.

A afetividade e a inteligência são inseparáveis na evolução psíquica, na teoria de Wallon (1978), a dimensão afetiva é enfatizada de maneira significativa para a construção da pessoa e do conhecimento. O aspecto cognitivo e afetivo ocorre entre oposição e complementaridade, em que, dependendo da atividade, há a preponderância do afetivo ou do cognitivo, o que não exclui um em relação ao outro, porém ocorrem alternâncias em que um mergulha para que o outro possa emergir.

A vida afetiva da criança, iniciada por uma simbiose alimentar, é logo substituída por uma simbiose emocional com o meio social, a criança passa a ter suas relações interpessoais mais acentuadas, unindo-se a outras crianças e possibilitando a participação do outro e favorecendo a delimitação com o outro que convive no seu meio social. Existe entre o ser e o meio uma relação recíproca, cuja influência sobre o indivíduo não é do domínio biológico inteiramente, mas também social (ALMEIDA, 1999).

Para Wallon (1978), a emoção é uma forma de manifestação da afetividade que evolui como as demais manifestações sob o impacto das condições sociais. Na obra walloniana, a afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto à inteligência, são interdependentes embora tenham funções bem definidas e diferenciadas entre si, ou seja, para que haja evolução do desenvolvimento da criança a afetividade e inteligência tem que andar juntas.

Almeida (1995, p. 51) afirma que:

[...] A afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas, e quando integradas, permitem a criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados (ALMEIDA, 1995, p. 51).

Quanto às funções psicológicas superiores, estas se desenvolvem pelas dimensões motoras e afetivas; e estas se alteram quando se conflitam com a afetividade, em especial com a emoção. A cognição consegue estabelecer elos

com afetividade porque o ser humano, quando adulto, alcança um equilíbrio dinâmico.

Para Henri Wallon (1978), a evolução afetiva está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, visto que difere sobremaneira entre uma criança e um adulto, supondo-se a partir disto que há uma incorporação de construções de inteligência por ela, seguindo a tendência que possui para racionalizar-se.

A emoção é altamente orgânica, altera a respiração e os batimentos cardíacos, causa impacto no outro e tende a propagar-se no meio social. A afetividade é um dos principais elementos do desenvolvimento humano. Conforme as ideias de Wallon (1978), a escola infelizmente insiste em imobilizar a criança numa carteira, limitando justamente a fluidez das emoções e do pensamento tão necessária para o desenvolvimento completo da pessoa.

A afetividade expressa às vivências e o comportamento de cada um no relacionamento com o outro. A afetividade é um sentimento de bem-estar com o outro. Para Almeida (2004, p. 52) “a afetividade constitui um domínio tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano”, incorporando as aquisições efetuadas pelo intelecto.

De acordo com Wallon (1978), a emoção é uma forma de exteriorizar a afetividade, transformando-se de acordo com os impactos das condições sociais. A cultura tem papel imprescindível nessa transformação. Falar de afetividade na relação professor/aluno é falar de emoções, disciplina, postura do conflito do eu e do outro. Isto é uma constante na vida do indivíduo, em todo o meio do qual faça parte, seja a família, a escola ou outro ambiente que ela frequente estas questões estão sempre presentes.

Segundo o autor, o processo de internalização envolve uma série de transformações que colocam em relação ao social e o individual. Afirma que:

[...] todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica) (VYGOTSKY, 1996, p. 75).

Segundo Mahoney e Almeida (2004, p.18) o domínio afetivo é indispensável para energizar e dar direção ao ato motor e ao cognitivo. Assim como o ato motor é indispensável para expressão do afetivo, o cognitivo é indispensável na avaliação das situações que estimularão emoções e sentimentos.

Porém, o relacionamento com o educador é um fator que pode trazer, ou não, consequências desastrosas. O educador precisa utilizar a criatividade como forma de “seduzir” o educando a aprender. Seduzir, no sentido utilizado por Codo e Gazzotti (2002), como “trazer para o seu lado”, produzindo a cumplicidade que gera aprendizagem significativa. É mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo de ensino-aprendizagem.

Não se pode partir para a construção de saberes, sem nos preocuparmos com a afetividade, pois não há aprendizagem efetiva, quando os discursos e as ações expressam desrespeito, discriminação, estereótipos, rótulos etc., dificultando assim o desenvolvimento social, cognitivo e emocional de educadores e alunos, enquanto grupo. Tais atitudes repercutem diretamente no processo educativo.

Almeida (1999) ressalta que a emoção é constituída em reações de pouca duração, que compreende a alegria, tristeza, surpresa, repugnância e medo. Ou seja, essas reações estão relacionadas ao componente biológico do comportamento do homem. Já o afeto possui duas dimensões: uma subjetiva e outra expressiva que indicam uma reação afetiva as situações do dia a dia. A subjetiva entende-se como o amor, a raiva, a depressão, o desejo, o prazer e a paixão.

Já as dimensões expressivas são as vivências dos indivíduos, ou seja, as expressões como: sorriso, grito e lágrimas. Portanto, essas expressões são essencialmente humanas e possuem uma relação íntima com as manifestações corporais. As emoções, bem como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva, e que na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos, mas não são. Diferem-se porque

a afetividade abrange as manifestações de estados afetivos, como por exemplo, no bebê, que apresenta como sensações corporais.

A afetividade adquire independência dos fatores corporais ao longo do desenvolvimento humano. O recurso da e a representação mental faz com que variações nas disposições afetivas possam ser provocadas para situações abstratas e ideias, e possam ser expressas por palavras.

As emoções possuem características diferenciadas que a distingue de outras manifestações da afetividade. As emoções são sempre acompanhadas de alterações do organismo humano, como: aceleração dos batimentos cardíacos, alterações no ritmo da respiração, dificuldades na digestão e secura da boca. Ou seja, altera a postura e a execução dos gestos, que são explícitos na face humana.

As diferenças entre emoção e afeto, são conceitos bastante distinguidos pelos teóricos Piaget (1954), Vygotsky (1996) e Wallon (1978), quando estes estudam a afetividade com a finalidade de explicá-la.

Segundo Piaget (1976, p. 16), o afeto é papel fundamental no funcionamento da inteligência do homem, pois a vida afetiva e cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização.

Entretanto, sem o afeto, não há interesse, necessidade e motivação pela aprendizagem, não há também questionamento, e sem eles, não há desenvolvimento mental. Pois a afetividade e cognição se complementam e uma dá suporte ao desenvolvimento da outra.

Para Piaget (1976), a criança, no início de sua vida não tem consciência do próprio eu, e vive num processo de diferenciação. Assim, a afetividade está basicamente centrada em seu próprio corpo e em suas próprias ações. Quando ela toma consciência de si suas relações tornam-se objetais, e o outro se torna objeto de afeto, aí se inicia a decifração afetiva.

Vygotsky (1996) expõe que a origem do pensamento passa pela esfera da motivação na qual se insere influências, necessidades, interesses, impulsos, afetos e emoções. Ele refere-se à consciência como a própria essência da psique-humana constituída por uma inter-relação dinâmica que se transforma com o desenvolvimento entre o intelecto, o afetivo e a interação social. A teoria vygotskyana acentua que a inteligência não só é influenciada pelo meio, mas também é construída pelo sujeito, a partir do potencial e da forma como utiliza as possibilidades que o meio oferece. Assim, cita que:

[...] Os gregos diziam que a filosofia nasce da surpresa. Em termos psicológicos, isso é verdadeiro se aplicado a qualquer conhecimento no sentido de que todo conhecimento deve ser antecedido de uma sensação de sede. O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo (VYGOTSKY, 1996, p. 65).

Wallon (1978) atribui à emoção uma análise mais detalhada. Para ele, a emoção é uma forma de manifestações sob o impacto das condições sociais do sujeito. Na teoria walloniana, verifica-se que para esses autores o desenvolvimento psíquico da criança é marcado pelo meio social, ou seja, pelas relações que se estabelecem entre os indivíduos, a vida psíquica é resultado das influências do meio humano. Apesar da diversidade de teorias, pode-se perceber o quanto a afetividade é importante na vida do sujeito, principalmente quando se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o exposto as emoções estão presentes quando estabelecemos relações com objetos físicos, concepções ou outros indivíduos.

Afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade. A afetividade se estrutura nas ações dos indivíduos. O afeto pode, assim, ser entendido como energia necessária para que a estrutura cognitiva possa operar. Ele influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teorias sobre emoções têm base mecanicistas e difíceis de serem compreendidas. Primeiro ele as vê como reações incoerentes e tumultuadas, depois destaca o poder ativador que têm as emoções consideradas por ele positivas. O estudo do aluno exigiria o estudo do/ ou dos meios onde ela se desenvolve. O papel da afetividade no processo de mediação do professor direciona o olhar para a relação professor/aluno. Entretanto, é possível supor que a afetividade também se expressa sob outras dimensões humanas.

Considerando a importância das interações sociais no contexto da educação, o indivíduo internaliza o conhecimento através da interação com outros indivíduos e objetos existentes no seu ambiente sóciohistórico. Ressaltando a importância da mediação como condição necessária no processo de ensino e aprendizagem. Os educandos adquirem as habilidades essenciais para sua sobrevivência na interação afetiva com as pessoas de seu contexto sociocultural, demonstrando assim, a importância da afetividade na aprendizagem geral.

REFERÊNCIAS

- CHALITA, Gabriel. **Educação. A solução está no afeto.** São Paulo, 12ª edição. Ed. Gente, Brasília, 1998.
- CODO, Wanderley (coord.) & GAZZOTTI, Andréa Alexandra: **Educação, carinho e trabalho.** 3ª ed. RJ: Vozes, 2002.
- CUNHA, Eugênio. **Afetividade na Prática Pedagógica: Educação, TV e Escola.** Rido de Janeiro: Wak Editora, 2007
- DAMÁSIO, Antônio R. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano.* São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DAMÁSIO, Antônio R. *O mistério da consciência.* São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- GOLEMAN, Daniel: **A inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que ser inteligente.** RJ: Objetiva, 1996.

MAHONEY, Abigail Alvarenga & ALMEIDA, Laurinda Ramalho de: **Afetividade e processo ensino-aprendizagem**: contribuições de Henry Wallon. Revista Psicologia de Educação. São Paulo, nº 20, p.11-30, 1º sem. 2005.

MATURANA, Humberto: **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

PIAGET, Jean. (1954) *Intelligence and affectivity: their relationship during child development* .AnnualReviews, Palo Alto-CA, (ed.USA, 1981).

PIAGET, Jean: **A Representação do Mundo na Criança**: com concurso de onze colaboradores. Aparecida, São Paulo: Idéias& Letras, 2005.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALLON, Henri. **A atividade proprioplástica**. In: NADEL-BRULFERT J. & WEREBE, M.J.G. Henri Wallon (antologia). São Paulo: Ática, 1986.