

ISSN 2675-4103



**SL** EDUCACIONAL

DATA DE PUBLICAÇÃO: 10/06/2021

**ARTIGOS TÉCNICO  
CIENTÍFICOS EM  
EDUCAÇÃO**

JUNHO DE 2021 V.29 N.6



SL EDITORA

# Revista SL Educacional

---

**Nº 6**

Junho 2021

**Publicação**

Mensal (junho)

SL Editora

Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-060

São Paulo – SP – Brasil

[www.sleditora.com](http://www.sleditora.com)

**Editor Chefe**

Luiz Cesar Limonge

**Projeto Gráfico e capa**

Lucas Sanches Limonge

**Diagramação e Revisão**

Rafael Sanches Limonge

---

Revista SL Educacional – Vol. 29, n. 6 (2021) - São Paulo: SL Editora, 2021 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 10/06/2021

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

---

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

Durante a última semana, tem sido distribuídos aos alunos da rede pública municipal de São Paulo um recurso áudio visual com o qual os educadores e educadoras há muito vinham sonhando: tablets. A vastidão de conhecimento que os alunos podem alcançar com meros cliques era o que se desejava, e agora se torna realidade. Mas estaremos prontos a encarar todas as perguntas dos alunos, decorrentes deste passo que a educação acaba de dar? Estar plugado e ser protagonista deixa de ser uma pedida para alunos, e passa a ser uma exigência àqueles que os estarão conduzindo neste desbravamento das múltiplas leituras do conhecimento.

O editor

A todos aqueles que partiram e deixaram saudades

# SUMÁRIO

<b>O INGRESSO DA CRIANÇA AOS SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DILEMA OU SOLUÇÃO?</b>	
Rita Maria Araujo Rodrigues.....	6
<b>O LIXO NOSSO DE CADA DIA E A SUA RELAÇÃO SÓCIOAMBIENTAL</b>	
Isabela Bezerra Liberal.....	27
<b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS RECURSOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>	
Luciane Scabuzzi Rodrigues Hernandes.....	85
<b>PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DOCENTE</b>	
Marizul Simas Vieira.....	116
<b>O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E OS JOGOS</b>	
Monique Caroline Berlandi de Oliveira.....	141
<b>O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL</b>	
Patricia Marques Forneli.....	191
<b>O PSICOPEDAGOGO NO AMBIENTE HOSPITALAR</b>	
Renata Lima Durães.....	219
<b>AS CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Viviane de Sousa Barbosa Couto.....	243
<b>O INGRESSO DA CRIANÇA AOS SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DILEMA OU SOLUÇÃO?</b>	
Rita Maria Araujo Rodrigues.....	6
<b>O LIXO NOSSO DE CADA DIA E A SUA RELAÇÃO SÓCIOAMBIENTAL</b>	
Isabela Bezerra Liberal.....	27
<b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS RECURSOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>	
Luciane Scabuzzi Rodrigues Hernandes.....	85
<b>PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DOCENTE</b>	
Marizul Simas Vieira.....	116
<b>O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E OS JOGOS</b>	
Monique Caroline Berlandi de Oliveira.....	141
<b>O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL</b>	
Patricia Marques Forneli.....	191
<b>O PSICOPEDAGOGO NO AMBIENTE HOSPITALAR</b>	
Renata Lima Durães.....	219
<b>AS CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Viviane de Sousa Barbosa Couto.....	243
<b>AS BRINCADEIRAS ANTIGAS COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Marijane da Silva Martins.....	279
<b>O LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM</b>	
Rosangela Gomes dos Santos Souza.....	312
<b>AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO ENSINO DA DANÇA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO</b>	
Adriana Tiezzi Lima.....	338

# O INGRESSO DA CRIANÇA AOS SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DILEMA OU SOLUÇÃO?

Rita Maria Araujo Rodrigues

---

## RESUMO

A criança é um ser em desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, devendo ser respeitado inclusive na alfabetização. São muitas as questões relativas à entrada da criança aos seis anos no Ensino Fundamental. Não se trata apenas da aplicação da legislação, pois além do ingresso da criança é necessário se discutir as práticas pedagógicas e a cultura da escola a qual a criança está inserida. Neste sentido considera-se importante analisar as contribuições e os possíveis prejuízos das práticas pedagógicas, mais especificamente, das utilizadas no processo de alfabetização realizado pelos professores no ensino de nove anos. O objetivo do trabalho é analisar como estão sendo alfabetizadas as crianças que ingressam nesta nova modalidade de ensino.

**Palavras-Chave:** Ensino fundamental de nove anos; Lúdico na Alfabetização.

---

## ABSTRACT

The child is a being in cognitive, affective and moral development, must be respected even in literacy are many questions concerning the entry of the child at six years in elementary school. It is not just the law enforcement, because besides the admission of the child is necessary to discuss the pedagogical practices and culture of the school which the child is inserted. In this regard it is considered important to analyze the contributions and possible damages of pedagogical practices, specifically those used in the literacy process conducted by teachers in nine years. The objective is to analyze how they are being literate children entering this new kind of education.

Keywords: Primary school nine years; Playfulness in Literacy.

## INTRODUÇÃO

O ingresso do aluno aos seis anos no Ensino Fundamental já é uma prática existente há alguns anos, porém a Lei nº 11274 em Fevereiro de 2006 que amplia o

Ensino Fundamental de oito anos para nove anos regulamenta o ingresso da criança dessa faixa etária.

O ensino de nove anos pode ser considerado significativa conquista da sociedade, no que diz respeito ao atendimento dos direitos sociais das crianças ou perda no que tange o diferencial da educação infantil, quando se trata do processo de alfabetização.

Observa-se que deve haver um comprometimento maior do educador para com o educando com relação ao processo da alfabetização, contemplando o currículo sem prejuízos, bem como assegurando o lúdico como forma de aprendizagem.

O processo de alfabetização acontece, geralmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta perspectiva, o objetivo do trabalho é o de analisar como os alunos estão sendo alfabetizados no Ensino Fundamental de nove anos e as possíveis contribuições desse processo no desenvolvimento cognitivo, social, e afetivo da criança que passa da educação infantil para o ensino fundamental e quais metodologias estão sendo utilizadas pelos professores especialmente dos anos iniciais, que contemplem o lúdico para que estes alunos que agora ingressam efetivamente nesta nova modalidade sejam alfabetizados e letrados como a Lei 11274 aponta porém esse processo varia de criança para criança, pois sabe-se



cada criança tem seu tempo de maturidade, e que este tempo deve ser respeitado. Embora, a própria Lei determina que o aluno poderá ser alfabetizado nos anos iniciais, no entanto este aluno em questão tem duzentos dias letivos inserido na escola, e a alfabetização pode ocorrer neste período, e que o ato de estar imergido na escola, com todo um contexto de metodologias e assim a criança a criança poderá ser alfabetizada anos letivos as duas questões primordiais que alavancaram esta lei não tenha prejuízos no que se refere a questão da cultura de infância e ao mesmo tempo promova o enriquecimento cognitivo da criança em seu pleno desenvolvimento moral, afetivo e social, priorizando a ludicidade no ambiente escolar.

## **LEI 11274 QUE AMPLIA O ENSINO DE OITO ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS.**

A organização do novo sistema de ensino se fez através da publicação de duas leis: a Lei nº 11.114 e a Lei 11.274, em 2005 e 2006, respectivamente. A (Lei nº 11.114) de 16 de maio de 2005, foi efetivada para a obrigatoriedade da matrícula de crianças de seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental. Contudo, este documento estabelecia que a duração deste segmento deveria ser no

mínimo de oito anos. Ou seja, a criança poderia entrar aos seis anos e sair aos 13, o que se entendeu que acarretaria problemas pedagógicos. E a solução para esses problemas se fez com a finalidade do cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) o Ministério da Educação enviou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei 5.452/2005, que tramitou sob regime de urgência. Deste projeto, resultou a Lei 11.274, promulgada em 06 de fevereiro de 2006. Oficializando a nova modalidade do funcionamento do ensino obrigatório para as crianças brasileiras.

Os documentos oficiais (Ministério da Educação e do Desporto [MEC], 2004a, 2004b, 2006a, 2006b; Lei nº 11.114/2005 e Lei nº 11.274/2006), foram analisados com objetivos específicos desta nova forma de conceber o Ensino Fundamental de nove anos.

A lei 11274 de 06/ 2006 que amplia o ensino fundamental de oito anos para nove anos, determina que até o ano de 2010 todas as crianças na idade de seis anos e as que estiverem para completar os seis anos no início do ano letivo conforme estabelecido pelo sistema de ensino deverão estar devidamente matriculadas no ensino fundamental de nove anos dependerá da data de corte que é definida todo início do ano letivo.

Conforme a Lei 11274 que altera a redação dos artigos 29,30,32,e 87 da Lei nº 93.94 de 20 de dezembro de 1996, que amplia o ensino fundamental de oito anos para nove anos se fez necessária por que, entre estas crianças com essa faixa etária de idade já cursavam ou a pré-escola ou o ensino fundamental, entre dados coletados revelam que o número de crianças que já ingressavam nesta nova modalidade na grande maioria seriam crianças de classe mais favorecidas e esta lei vem com o intuito de sistematizar uma prática que ocorre há algum tempo sem a obrigatoriedade, desta forma a lei que obriga o ingresso da criança aos seis anos surge para favorecer as crianças das classes populares.

Porém a discussão que permeia o campo educacional a respeito desta temática, visto do ponto de vista de profissionais renomados da educação há pontos positivos e também negativos quando se trata da questão cultural da criança, em seus aspectos cognitivos, afetivos, morais.

Aspectos analisados positivos que promoveram a difusão desta lei 11274, são objetivos que favorecem a classe popular, com a obrigatoriedade de matrícula na rede de ensino muitas crianças que estavam fora da escola agora ingressam e com essa obrigatoriedade aumenta-se o número de crianças incluídas no sistema de ensino.

Organização do sistema de ensino, pois coexistem escolas que oferecem o ensino de oito anos e outras de nove anos; equiparar o sistema de ensino brasileiro com o de outros países do Mercosul; oportunizar as crianças das classes populares assegurando que com o ingresso mais cedo no sistema de ensino, este possa alcançar maior nível de escolaridade, com este ato diminuir a vulnerabilidade em que estas crianças fora da escola estão expostas a situações de risco. Contudo proporcionar uma nova mudança na cultura de escola, pois escola e sociedade se transformam.

Alguns esclarecimentos também são de extrema importância quando se trata desta lei, pois há dúvidas que precisam ser sanadas quando se trata de pensar neste aluno que agora ingressa no ensino fundamental. De acordo com o art. 5º da lei 11274 de 2006, os municípios e estado e distrito federal tiveram o prazo até 2010 para implementar o ensino fundamental de nove anos, no entanto poucas escolas se adequaram ao sistema, por questões econômicas, mobiliários, espaço físicos, a adequação dos profissionais em tratar-se desta nova clientela, contemplar o currículo, a própria questão de como alfabetizar este aluno favorecendo o lúdico.

Embora este primeiro ano do ensino fundamental de nove anos se destine a alfabetização, este primeiro ano

constitui na possibilidade de qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, a criança deve estar inserida no ambiente escolar para a aquisição da escrita, contudo este fato percorre um caminho de amadurecimento no qual cada um tem seu tempo de maturidade e deve ser respeitado, pois a alfabetização e letramento pode permear os primeiros anos iniciais com avaliação contínua do professor no processo de aprendizagem dos alunos.

Observa-se que a Lei 11274 no que se refere a criança em seu aprendizado vem permeada de ações que voltadas especificamente para a questão da alfabetização e letramento causa questionamentos, por haver um processo de mudança que envolve todos que estão inseridos no meio educacional, necessitando do comprometimento de todos os envolvidos principalmente os profissionais dos anos iniciais.

## **DILEMA OU SOLUÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO**

A discussão sobre a aprovação desta Lei 11274 em 06 de Fevereiro de 2006, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos, pode ser considerado uma conquista no que diz respeito ao atendimento dos direitos sociais da criança, ou perda no que tange a concepção de infância. A

fomentação desta Lei se deu por duas razões expostas pelo Estado justificando essa mudança, a universalização do acesso ao ensino fundamental de oito anos e a necessidade de ampliar a escolaridade obrigatória, a outra se refere a uma escola mais inclusiva, com um número maior de crianças dos setores populares e com essa medida pretende-se combater o analfabetismo funcional, pois esta Lei inicia o processo de alfabetização no primeiro ano no ensino fundamental e se estende até o terceiro ano ampliando-se até o quinto ano. Contudo esta lei tem causado muitas polêmicas no âmbito educacional como demonstra a pesquisa feita por Machado (2010) que relata a opinião de um dos entrevistados que diz que houve resistência por parte de docentes por não terem a formação necessária para trabalhar com crianças de seis anos no ensino fundamental.

Este questionamento nos remete há refletir na busca de apoio, na formação continuada para professores e envolvidos com a educação, para melhor atender estes alunos, e o aperfeiçoamento profissional, possibilita metodologias que contemplem o aprendizado deste aluno em questão.

O que permeia esta polêmica também foi discutido por Arelallo: “Ao mesmo tempo, o autor parece ter pretendido transferir, simplesmente, o último ano da educação infantil,

incorporando ao ensino fundamental, como se fosse uma passagem tranquila”( ARELALLO, 2005, p. 1042).

Embora, a educação infantil e o ensino fundamental tenha o mesmo objetivo, a instrução da criança, há um diferencial entre as duas etapas, pois mesmo diante de muitas mudanças na educação a educação infantil conta com espaços privilegiados para o brincar, em contra partida o ensino fundamental o objetivo principal é inserir a criança na escrita ficando escasso o tempo para a brincadeira, o movimento corporal, espacial, para o desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem deve ocorrer com prazer, abordando o lúdico, o cuidado de passar a criança de um nível de conhecimento para outro exige comprometimento e responsabilidade do profissional, para que o aluno que agora ingressa no ensino fundamental com seis anos e dependendo da sua data de nascimento este aluno ingressa até antes, a crítica de Arelallo, significa que este não pode ter prejuízos.

. Este questionamento nos remete há refletir, na busca de apoio, profissional, a formação continuada para melhor atender a estes alunos, e o aperfeiçoamento profissional, para possibilitar metodologias que contemplem o aprendizado deste aluno em questão.

O que permeia esta polêmica também foi discutido por Arelallo:“Ao mesmo tempo, o autor parece ter pretendido

transferir, simplesmente, o último ano da educação infantil, incorporando ao ensino fundamental, como se esse fosse uma passagem tranqüila”( ARELALLO, 2005, p. 1042).

Embora, a educação infantil e o ensino fundamental tenha o mesmo objetivo, a instrução da criança, há um diferencial entre as duas etapas, pois a formação da criança, para o desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem deve ocorrer com prazer, abordando o lúdico, o cuidado de passar a criança de um nível de conhecimento para outro exige comprometimento e responsabilidade do profissional, para que o aluno que agora ingressa no ensino fundamental com seis anos e dependendo da sua data de nascimento este aluno ingressa até antes, a crítica de Arelallo, significa que este não pode ter prejuízos.

## **O LÚDICO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Como a Lei 11274 determina que as crianças com seis anos ingressem no Ensino fundamental e até mesmo antes de completar dependendo da data de corte para o ingresso, muito se tem discutido a respeito desta temática, embora especialista em educação defenda que este aluno em questão tem possibilidades de ser alfabetizado e até mesmo antes dos seis anos, não se pode esquecer que



novas metodologias devem ser contempladas para que a criança aprenda brincando Vygostsky (1987), segundo o autor é na brincadeira que a criança aprende, e internaliza regras de convívio social, em uma simples brincadeira como brincar de imitar um adulto, esta dá um salto e amplia seu desenvolvimento cognitivo, pois é capaz de fazer na brincadeira atividades que ela como criança não é capaz de fazer, e na brincadeira realiza com facilidade, para Kyshimoto (1999) a atividade lúdica em seu livro jogo, brinquedo e brincadeira aponta questões em que o jogo ou brincar como forma de aprendizagem é primordial para o desenvolvimento cognitivo da criança. Neste sentido a criança tem sua infância preservada e aprende e assimila quando encontra espaços no qual, a brincadeira ou jogo simbólico se faz presente assim, o lúdico como forma de aprendizagem deve ser um forte aliado para que aconteça a aprendizagem.

O ministério da Educação, secretaria da Educação, junto com uma equipe de profissionais renomados, organizou o Livro ensino Fundamental de nove anos; Orientações para a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental, que têm como objetivo orientar o profissional da educação principalmente das séries iniciais, a apropriação da leitura deste livro é de extrema relevância, para contemplar, o currículo de forma lúdica, sem prejuízos

para a criança, o conteúdo disposto deixa claro que a elaboração de atitude que favoreçam a aprendizagem, proporcionando a alfabetização, sendo de forma a contextualizar vários recursos e ambientes, que favoreçam a aprendizagem, tranquilamente, para apoiar o professor nesta caminhada para um ensino de qualidade, o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que foi criado com o compromisso assumido com governo Federal, os Estados e municípios, para garantir o direito, a uma escolarização de qualidade tanto para os alunos na questão cognitiva, servindo de apoio ao professor, contemplando a formação continuada do professor em especial os dos anos iniciais, desta forma atribuir para aquisição de novas metodologias. A apropriação destes conteúdos que abrangem uma série de abordagem cuja a preocupação é o educando e a qualidade de ensino que se pretende alcançar, para que o aluno possa ser sujeito em seu pleno desenvolvimento e deve ser respeitado em suas potencialidades e a alfabetização deve ocorrer, porém a ludicidade, a brincadeira, o jogo simbólico, as práticas sociais, e contemplar o currículo de forma a ampliar o cognitivo, afetivo e moral da criança em especial sendo respeitado em todas as etapas de seu desenvolvimento. Mesmo diante de muitas questões relativas à entrada da criança aos seis anos no Ensino Fundamental, não se trata

apenas da aplicação da legislação, pois além do ingresso da criança de seis anos é necessário se discutir as práticas pedagógicas e a cultura da escola a qual a criança está inserida. Neste sentido considera-se importante analisar as contribuições e os possíveis prejuízos das práticas pedagógicas, mais especificamente, das utilizadas no processo de alfabetização realizado pelos professores no ensino de nove anos.

Sendo assim, observa-se que a Lei 11274 de 06 de Fevereiro de 2006 entre todos os objetivos dois são fundamentais que levou a fomentação desta lei, pretende-se com a ampliação do ensino de oito para nove anos combater a desigualdade social no que se refere a entrada do aluno, para que a criança ingressante tenha como ganho um ano a mais para ingressar e favorecer seu processo de aquisição de conhecimento, em especial os alunos da classe mais carente que sem a obrigatoriedade não estariam na escola, e apesar de haver um grande número de crianças que já integram o sistema de ensino com menos de seis anos estes são da classe média ou alta, e com a obrigatoriedade favorecer estes que estariam fora do ambiente escolar.

## **CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO**

Em se tratando de um ambiente favorável a contextualizar metodologias que contemplam a ludicidade os Centros Educacionais (CEUS), de acordo com trabalho acadêmico realizado, para conclusão de curso, entre as pesquisas que realizei para a efetivação deste trabalho, tive a oportunidade de encontrar no trabalho de (Barbere, 2011), a história das escolas municipais em especial os Centros Educacionais e a partir de relatos de vários pesquisadores e especialistas em educação utilizei do contexto histórico destas escolas que vem de encontro com o modelo de uma educação de qualidade, o centro educacional regional chamados a princípio de Escola Parque, o idealista deste modelo de escola mais inclusiva foi Anísio Teixeira que em 1932 através do manifesto Pioneiro junto com Fernando de Azevedo e outros estudiosos criam esse modelo de escola, depois de uma viagem de Anísio Teixeira ao Estados Unidos no qual teve o privilégio de trazer esse ideal, as escolas parque tinham o objetivo de atender a comunidade carente, com projeto que atendesse de fato a comunidade com cultura lazer etc.

Na época ainda criou a primeira escola no Estado da Bahia logo depois com o golpe militar, afastou pedindo demissão do cargo político, passado o golpe militar ele retornou a Bahia ficando lá até sua morte, apesar do modelo de escola

do idealista ser um ótimo projeto com estrutura que contemplasse todo um perfil de escola de qualidade, os governantes da época não investiram e por muitos anos o ideal de Anísio Teixeira ficou abandonado, só retornou esse modelo de escola no governo de alguns governantes, como a prefeita Luiza Erundina, de Moacyr Gadoti, com nomenclatura diferente, e bem parecidas com as ideias de Teixeira, e retornou com o nome de Centros Educacionais com o governo de Marta Suplicy no qual foi o ápice de seu governo no período de 2001 a 2004 com implantação do primeiro CEU Jambeiro localizado em Guainázes, os centros Educacionais são os que se aproximam desta realidade contemplar o lúdico como forma de aprendizagem e favorecer ambientes para que aconteça a alfabetização com o prestígio que a Lei determina. Contudo os CEUs parecem ter o mesmo objetivo que a Lei 11274 demanda para uma escolarização de qualidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora os Municípios o Estado e Distrito Federais tiveram um prazo para se efetivar uma organização no âmbito educacional referente ao que a lei 11274 determina

para qualificar o ensino, muitas escolas não se adaptaram, por haver toda uma estrutura seja ela física, de formação dos profissionais, o mobiliário algumas escolas, tiveram um movimento dos próprios profissionais para uma adequação dos espaços, a criação de brinquedotecas, salas de leitura, etc., mas com dificuldade algumas tentaram se adequar desta forma, porém a própria estrutura das escolas de ensino fundamental tem característica diferenciada para os alunos, ficando a desejar o acolhimento destes alunos que agora ingressam até mesmo antes dos seis anos, dependendo da data de corte ou seja a data enviada as escolas pela portaria da Secretaria da Educação no início do ano com o dia e mês que se enquadra a criança para o ingresso no ensino fundamental de nove anos. Sendo assim algumas crianças ingressam com cinco anos e meio.

Embora toda mudança demanda tempo principalmente se tratando de educação, a aplicação da Lei 11274 está sendo executada, porém muitas dúvidas e dificuldades caminham juntas.

A escolas que estão mais próximas desta realidade de se trabalhar o currículo com metodologias que respeite este aluno em desenvolvimento e amadurecimento para esta nova etapa de sua formação priorizando o aprendizado de forma lúdica e com espaços adequados e uma estrutura física adequada aos alunos são as escolas Municipais em

especial os Centro Educacionais Unificados, pois todos os CEUs são equipados com quadra poliesportiva, teatro utilizado também como cinema, playground, piscinas, bibliotecas, telecentros e espaços para oficinas, ateliês, brinquedotecas, a estrutura física do prédio contribui para todo um processo de locomoção dos alunos para um espaço e outro, rampas, escadas, elevadores, o próprio espaço favorece a criação de projetos como as olimpíadas de xadrez e matemática, e projetos que insere não só o aluno no mundo letrado mas toda a comunidade.

Os espaços são abertos nos finais de semana com o intuito de beneficiar a comunidade carente e inserir tanto as crianças, adolescentes e adultos a comunidade como um todo afim de promover a cultura e o lazer e tecnologias, os CEUS além da inserção da classe mais desprovida de recursos financeiros foram construídos justamente próximos as comunidades mais carentes. Os Centros Educacionais foram criados com base na estrutura do projeto que foi elaborado em meados dos anos sessenta com o incentivo de intelectuais da época preocupados com a qualidade da educação brasileira entre eles Anísio Teixeira grande escritor brasileiro, que juntamente com muitos outros deram o nome de Escola Parque, porém com o golpe militar esse projeto foi arquivado. Somente foi posto em prática esse

modelo de escola no mandato da prefeita Marta Suplicy no ano de 2001.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos os familiares que contribuíram de alguma forma, para a produção desse trabalho, em especial;

À Professora Doutora Ligiane Gomes orientadora desta pesquisa, que com paciência, dedicação e disponibilidade, conhecimento acompanhou esta pesquisa e com carinho mostrou caminhos para percorrer e sanar as dificuldades dando força para que não desistisse;

À coordenadora do curso de Pedagogia Simone Penteado a quem tenho profunda admiração e sempre está presente com contribuições valiosas;

A todos os professores que fizeram parte da minha vida escolar;

Aos meus pais Maria Oneida Araujo e Osmar Pedro Araujo pelo exemplo de amor e honestidade;

Às minhas irmãs e irmãos a quem tenho orgulho e grande amor e união;

Ao meu esposo e filhos, pois sem a compreensão de todos nas horas que tive ausente, de alguma forma contribuiu para



que meus filhos não sentissem minha falta e com carinho me fortalece com palavras de motivação e amor.

À minha amiga Teresina Galluzzi Ferri com quem divido minhas dúvidas e anseios e com carinho me ampara e dá força para continuar;

A Deus.

## REFERÊNCIAS

ARELALO,Lizete Regina G. O. **O ensino fundamental No Brasil:avanços perplexidades e tendências.**Educação e Sociedade. Campinas,v26.nº92 2005,p.1039-1066.

Brasil.Ensino Fundamentalde Nove Anos:**orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica,2007.

KISHIMOTO,T.M.**jogo,brincadeira e a Educação.**3ª.Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LAKATOS,Eva Maria.**Metodologia do trabalho científico:** Procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatórios, publicações e trabalhos científicos / Marina De Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos.-7ª. Ed.- São Paulo :Atlas, 2012.

MACHADO,Vera Lúcia de Carvalho. **A implantação do ensino fundamental de nove anos em escolas municipais de Campinas.** Anais 33ª Reunião Anped.Caxambu, 2010.

VYGSTSKY, L.S.**Pensamento e Linguagem.** Sao Paulo: Martins Fontes,1988.

Wallon,H. **Psicologia.**São Paulo: Ática,1986.

Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. acesso em 8 nov. 20113

[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=13911](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=13911)

# O LIXO NOSSO DE CADA DIA E A SUA RELAÇÃO SÓCIOAMBIENTAL

Isabela Bezerra Liberal

## Resumo

O lixo urbano é hoje uma grande preocupação em todo o mundo e ainda pouco se sabe sobre os efeitos à saúde causados pela disposição inadequada e práticas sanitárias da população quanto a esses resíduos. Muitas soluções foram dadas, mas ainda estuda-se a melhor maneira de dispor esses resíduos para que causem o menor dano possível ao meio ambiente. A reciclagem surgiu como uma dessas soluções e trata-se de um método que busca reintroduzir no processo produtivo materiais ou produtos já utilizados anteriormente. Ela movimenta no Brasil bilhões de dólares, além de contribuir para a preservação ambiental.

Palavras-chave: lixo; resíduos sólidos; reciclagem; educação ambiental.

## Introdução

Dentre tantos problemas urbanos, os resíduos sólidos urbanos (RSU), mais conhecidos como lixo, são hoje uma grande preocupação ambiental em todo o mundo. Pouco ainda se sabe sobre as práticas sanitárias da população em relação a esses resíduos e também sobre o que a exposição desses resíduos a céu aberto e a coleta inadequada podem causar à saúde humana (Rêgo *et al*, 2002).

Há mais ou menos 10 mil anos, a partir da “invenção” da agricultura, o homem conseguiu resolver o problema da fome e iniciou um processo de formação de aglomerados, as futuras cidades (Fundação Victor Civita, 2003). A partir daí começaram a surgir problemas ambientais, oriundos das atividades produtivas, residenciais e sociais dos seres humanos. Problemas estes que só foram se agravando com o passar do tempo.

A cidade sempre representou o cenário ideal para o consumo de diversos produtos e, quanto mais se consome, mais lixo se produz. A antiga Roma foi provavelmente o primeiro núcleo europeu a apresentar alto nível de consumo. Os romanos jogavam o lixo e o esgoto que produziam nos rios e no mar. Porém, naquela época, os oceanos ainda

conseguiram absorver e transformar o lixo e o esgoto (Fundação Victor Civita, 2003).

Atualmente, nosso planeta sofre as contradições de um desenvolvimento industrial e tecnológico jamais visto na história da humanidade, ao passo que milhares de pessoas são excluídas, não só dos benefícios desse desenvolvimento, mas das condições mínimas de subsistência (Ferreira, 1995).

O processo de escolha do que é lixo varia de alguns grupos, especialmente os menos favorecidos. Estes reutilizam as coisas mais facilmente que outros, e os processos de doações e de trocas de objetos descartados limitam-se, às vezes, a concepções ou crenças religiosas. Sabe-se que durante a recessão econômica, a produção de lixo em geral diminuiu, em função da redução do poder aquisitivo da população (Rêgo *et al*, 2002).

A Agenda 21 brasileira indica estratégias para o gerenciamento adequado de RSU: a minimização da produção de resíduos, a maximização de práticas de reutilização e reciclagem ambientalmente corretas; a promoção de sistemas de tratamento e disposição de resíduos compatíveis com a preservação ambiental; a extensão de cobertura dos serviços de coleta e destino final (MMA, 1999).

A geração de RSU tem crescido a cada ano e é um problema em diversos países da América Latina e Caribe. Estima-se que 30% a 50% dos resíduos gerados nas cidades dos países em desenvolvimento não são recolhidos. Os países mais pobres, inclusive, são os que geram menos resíduos e apresentam menor proporção de componentes recicláveis (Rêgo *et al*, 2002).

Geralmente o lixo produzido nas grandes cidades é jogado em depósitos, denominados lixões, que não possuem estrutura para recebê-lo, causando vários problemas à sociedade. O lixo urbano é composto de  $\frac{3}{4}$  de matéria orgânica, ou seja, a cada quatro caminhões de lixo, três poderiam virar adubo e terra. A outra parte do lixo possui vários materiais recicláveis, que se fossem reaproveitados em sua totalidade, o volume de lixo seria muito menor e ainda haveria a geração de empregos e renda extra para muitas pessoas (Mendes *et al*, 2007).

Realizada no Brasil em 1996, a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) concluiu que 79,9% dos domicílios particulares permanentes tinham o lixo coletado. No Nordeste estava a menor taxa de lixo coletado (59,7%) e no Sudeste, a maior (90,1%) (Rêgo *et al*, 2002).

Esforços mundiais vêm ocorrendo nas últimas décadas para diminuir o impacto ambiental causado pela geração de RSU. Entretanto, ainda existem muitos obstáculos a serem vencidos. *“O volume de recursos necessários ao gerenciamento de resíduos sólidos é de grande proporção. Apesar disso, o que se vê é o planejamento de soluções técnicas de custos elevados e uma omissão de informações fundamentais, que levam a distorções e inequações gritantes.”* (Ferreira, 1995).

Vários estudos apontam uma relação positiva entre a ausência de saneamento e agravos à saúde. No Brasil, estudos realizados apontam que há uma possível associação entre o manejo inadequado de RSU e o aumento de eventos mórbidos, principalmente diarreia e parasitoses intestinais, em crianças. Em uma pesquisa realizada na cidade de Salvador (BA), verificou-se que os lugares próximos aos espaços utilizados para disposição do lixo, como quintal e passeio, costumam ser usados por crianças para brincadeiras e jogos, o que as expõem com regularidade ao contato com resíduos contaminados, fontes de agentes patógenos (Rêgo *et al*, 2002).

A análise das consequências da exposição dos RSU é uma tarefa difícil, pois exige a participação de profissionais

de diversas áreas unidos por interesses comuns (Sisinno & Oliveira, 2000).

A identificação do lixo enquanto um problema varia de acordo com o indivíduo em seu contexto histórico. Para Matus (1993), o problema é a identificação da diferença entre “o que é” e “o que deveria ser”, de acordo com padrões e valores considerados desejáveis do ponto de vista do indivíduo. A compreensão do que é “transtorno” ou “problema”, segundo Samaja (2000), não deriva nem de processos indutivos da simples observação dos fenômenos, nem da criação espontânea da consciência, mas das representações que os membros da comunidade possuem do fenômeno, que são herdados de “modelos que organizam a experiência”. Estes modelos, por sua vez, são herdados culturalmente da “sedimentação milenar da história social”.

O objetivo deste trabalho é visualizar os RSU não apenas como um problema, mas principalmente como uma saída para outros problemas que afetam a sociedade no mundo atual, como por exemplo, o esgotamento dos recursos naturais. O enfoque central é dado sobre a reciclagem de lixo, método que vem crescendo e sendo aprimorado cada vez mais. A causa disso é a participação da sociedade que, aos poucos, vem se conscientizando, por meio da educação



ambiental, de que é necessário preservar o meio ambiente para que todos possam desfrutar de um planeta saudável e assim deixá-lo para as futuras gerações.

## 1. Resíduos Sólidos Urbanos

A palavra lixo é derivada do latim *lix*, que significa: a) “cinzas”, de uma época em que a maior parte dos resíduos de cozinha era formada por cinzas e restos de lenha carbonizada dos fogões; e b) *lixare* (polir, desbastar), onde lixo seria a sujeira, os restos, o supérfluo que a lixa arranca dos materiais. No dicionário, está definida como sujeira, imundice ou coisa inútil, velha, sem valor. Lixo, na linguagem técnica, é sinônimo de resíduos sólidos e é representado por materiais descartados pelas atividades humanas ([www.lixo.com.br](http://www.lixo.com.br) – acesso em 26/02/2008).

Saroldi (2003) define resíduos sólidos como:

Resíduos nos estados sólidos e semi-sólidos, que resultam de atividades da comunidade de origem: industrial, doméstica, hospitalar, comercial, agrícola, de serviços e de varrição. Ficam incluídos nesta definição os lodos provenientes de sistemas de tratamento de água, aqueles gerados em equipamentos e instalações de controle de poluição, bem como determinados líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou corpos de

água, ou exijam para isso soluções técnicas e economicamente inviáveis em face à melhor tecnologia disponível.

No mundo atual, há uma forte tendência em reaproveitar cada vez mais os produtos jogados no lixo para a fabricação de novos objetos, através da reciclagem, o que representa economia de matéria prima e de energia fornecidas pela natureza. Dessa forma, o conceito de lixo tende a ser entendido como “coisas que podem ser reaproveitadas e úteis para o homem” ([www.lixo.com.br](http://www.lixo.com.br) – acesso em 26/02/2008).

A produção de lixo está diretamente relacionada ao estágio de desenvolvimento de uma região. Entretanto, há outros fatores que influenciam a geração de lixo, tais como: variações sazonais e climáticas, hábitos e costumes da população, densidade demográfica, leis e regulamentações específicas, etc. (Borsoi *et al*, 1997). No Brasil, a produção per capita de lixo varia de 0,3 a 1,1 kg/hab.dia ([www.ufrj.com.br](http://www.ufrj.com.br) – acesso em 26/02/2008).

Para fazer um tratamento adequado do lixo, é necessário o conhecimento da sua composição. De acordo com o site [www.ambientebrasil.com.br](http://www.ambientebrasil.com.br) (acesso em 09/04/2008), o lixo brasileiro é composto da seguinte forma:

- 39%: papel e papelão

- 16%: metais ferrosos
- 15%: vidro
- 48%: rejeito
- 7%: plástico filme
- 2%: embalagens longa vida
- 1%: alumínio

É interessante lembrar que nos países de maior renda, há alto percentual de resíduos inorgânicos como vidro, papel, plástico e metal. Já os países de menor renda apresentam resíduos com alto conteúdo de alimentos (Borsoi *et al*, 1997).

De acordo com Fuscaldo (2001), a responsabilidade pelo gerenciamento do lixo, sintetizada no Quadro 1, é determinada por sua origem:

**Quadro 1** – Responsabilidade pelo Gerenciamento do Lixo

<b>Tipos de lixo</b>	<b>Responsabilidade</b>
Domiciliar	Prefeitura
Comercial	Prefeitura
Público	Prefeitura
Serviços de saúde	Gerador (hospitais, etc.)
Industrial	Gerador (indústrias)
Portos, aeroportos e malhas ferroviárias e marítimas	Gerador (portos, etc.)
Agrícola	Gerador (agricultor)
Entulho	Gerador

Fonte: Fuscaldo, 2001

### **1.1. Classificação dos Resíduos Sólidos**

Segundo Fuscaldo (2001), os resíduos sólidos e o lixo podem ser classificados da seguinte forma:

- por sua natureza ou estado físico: seco, molhado, sólido, líquido, gasoso e pastoso;
- por sua composição química: matéria orgânica e matéria inorgânica;
- pelos riscos potenciais ao meio ambiente: perigosos, não inertes e inertes;
- por sua origem: domiciliar, comercial, público, de serviços de saúde e hospitalar, de portos, aeroportos, terminais rodoviários e ferroviários, industrial, agrícola e entulho.

### **1.2. Resíduos Gasosos, Líquidos e Tóxicos**

Esses três tipos de resíduos são definidos da seguinte maneira ([www.ambientebrasil.com.br](http://www.ambientebrasil.com.br) – acesso em 09/04/2008):

a) Resíduos gasosos – resultam das reações de fermentação aeróbia (desenvolvida na superfície) e anaeróbia (desenvolvida nas camadas mais profundas). A fermentação

anaeróbia dá origem a  $\text{CO}_2$  e  $\text{CH}_4$  (metano), o qual pode ser aproveitado para a produção de biogás.

b) Resíduos líquidos – têm elevada concentração de matéria orgânica, de azoto e de materiais tóxicos, pelo que deve ser feita sua recolha e tratamento, de modo a impedir a sua infiltração no solo.

c) Resíduos tóxicos - são as pilhas não-alcalinas, baterias, tintas e solventes, remédios vencidos, lâmpadas fluorescentes, inseticidas, embalagens de agrotóxicos e produtos químicos, as substâncias não biodegradáveis presentes nos plásticos, produtos de limpeza, em pesticidas e produtos eletroeletrônicos, e na radioatividade desprendida pelo urânio e outros metais atômicos, como o céσιο, utilizados em usinas, armas nucleares e equipamentos médicos. O cádmio, níquel, mercúrio e chumbo são os principais contaminantes. A separação adequada desses materiais é muito importante para evitar a contaminação do solo e dos lençóis freáticos.

## **2. Impacto Ambiental**

Devido ao avanço agrícola e industrial, os resíduos gerados pelo homem aumentaram, deixando cada vez mais de

ser apenas orgânico. Assim, os impactos ambientais tornaram-se alarmantes devido à disposição inadequada desses resíduos.

A grande maioria das cidades brasileiras dispõe seus RSU em lixões em vez de aterros sanitários, o que acarreta diversos problemas ao meio ambiente e à saúde da população (Pereira & Tocchetto, 2008). Essa disposição inadequada causa diversas doenças, como: cisticercose, cólera, disenteria, febre tifóide, filariose, giardíase, leishmaniose, leptospirose, peste bubônica, salmonelose, toxoplasmose, tracoma e triquinose.

Além das doenças e dos problemas estéticos e de odor, o destino inadequado do lixo pode também causar outros problemas ([www.ufrj.br](http://www.ufrj.br) – acesso em 26/02/2008):

- Poluição dos mananciais: O principal poluente do lixo que contamina a água dos mananciais de superfície e subterrâneos é o chorume, líquido resultante da lavagem dos lixões pelas águas das chuvas. O lixo lançado nos córregos serve de substrato para as larvas de mosquitos e impedem o fluxo da água, sendo umas das principais causas das enchentes urbanas.
- Contaminação do ar: A queima do lixo lança no ar dezenas de produtos tóxicos, que variam da fuligem

(que afeta os pulmões) às cancerígenas dióxinas, resultantes da queima de plásticos.

- Assoreamentos: O entupimento de córregos, pontes e bueiros pelo lixo provoca enchentes, cujas conseqüências, além das perdas materiais são as doenças como a leptospirose, causada pela urina dos ratos. Barreiras flutuantes, construídas com garrafas tipo PET podem reter parte deste material.
- Presença de vetores: O acúmulo de lixo cria vetores de doenças, como baratas, ratos, moscas, escorpiões e mosquitos.
- Presença de aves: A presença de aves como garças e urubus nos lixões, principalmente naqueles localizados perto de aeroportos, pode causar acidentes aéreos.
- Problemas sociais: Os lixões são a única fonte de renda de milhões de brasileiros. Reuni-los em Cooperativas de Catadores ou empregá-los em Usinas de Reciclagem e de Compostagem é uma boa solução. Nos lixões, além das doenças, esses catadores ainda podem sofrer acidentes ao manusear materiais perfuro-cortantes, despejados junto ao lixo doméstico

pelos hospitais e postos de saúde (prática irregular, mas comum no Brasil).

Há uma grande quantidade de bactérias existentes no lixo doméstico, e elas podem conservar-se vivas por semanas, e até mesmo meses. Ao atrair ratos e insetos e, levando-se em consideração sua elevada taxa de reprodução, rapidamente estas bactérias propagam-se, alastrando diversas doenças (Paschoal, 1979).

No Brasil, cerca de 5,2 milhões de pessoas, entre elas 4 milhões de crianças menores de 5 anos, morrem a cada ano devido a enfermidades relacionadas ao lixo ([www.ufrj.br](http://www.ufrj.br) – acesso em 26/02/2008).

Existem muitas opções para fazer um tratamento adequado do lixo e, por isso, os aspectos sociais, ambientais e de saúde pública deveriam predominar sobre o econômico.

Os RSU são uma preocupação para o prefeito de qualquer cidade brasileira. No entanto, na zona rural o problema é ainda pior: não há nem coleta domiciliar, e o desconhecimento dos problemas sanitários e ambientais daí resultantes é ainda maior, devido ao descaso das autoridades locais ([www.ufrj.br](http://www.ufrj.br) – acesso em 26/02/2008).



Dentre as vantagens de uma política pública adequada à solução do problema do lixo, podemos citar as seguintes: desonerar as Prefeituras dos serviços de coleta, transporte, destinação final e desobstrução de galerias, rios e canais, pois haverá diminuição da quantidade de lixo manuseada pelos garis; contribuir para que, por ocasião das chuvas, não haja desmoronamentos devido ao lixo jogado nas encostas dos morros; gerar empregos e renda para os desempregados, catadores e população de baixa renda; incentivar a geração de novos negócios no Município; contribuir para a renda familiar, graças ao artesanato do lixo; preservar os recursos naturais, diminuir os impactos ambientais e economizar energia e contribuir para a formação de uma consciência ecológica entre os cidadãos ([www.ufrj.br](http://www.ufrj.br) – acesso em 26/02/2008).

### **3. Disposição Final dos Resíduos Sólidos**

No Brasil, cerca de 49% do lixo coletado é disposto em vazadouros, sem nenhum tratamento. Outros 45% destinam-se a aterros controlados ou sanitários e 5% são tratados em usinas (Borsoi *et al*, 1997). O Quadro 2 mostra como é o destino final do lixo no Brasil.

**Quadro 2** – Destino Final do Lixo no Brasil (Em %)

Regiões	Vazadouro	Aterro			Usina		
		Contro - lado	Sanit ário	Total	Com pos- tage m	Reci - clagem	Total
Norte	<b>89,7</b>	4,0	3,7	7,7	2,6	0,0	2,6
Nordeste	<b>90,7</b>	5,4	2,3	7,9	0,7	0,7	1,5
C. Oeste	54,0	27,0	13,1	40,1	5,0	0,3	5,9
Sudeste	26,6	24,6	40,5	65,2	4,4	3,5	8,2
Sul	40,7	52,0	4,9	57,0	1,0	1,2	2,2
Brasil	<b>49,3</b>	21,9	23,3	<b>45,3</b>	3,0	2,2	<b>5,4</b>

Fonte: Borsoi *et al*, 1997

### 3.1. Aterro Comum ou Lixão

Também denominado vazadouro, é um depósito a céu aberto, onde o lixo é simplesmente descarregado e não passa por nenhum tratamento.

Os resíduos assim lançados podem acarretar diversos problemas à saúde pública. Verifica-se ainda que não há nenhum controle quanto à entrada dos resíduos nesses locais, também utilizados por catadores e, muitas vezes, como moradia para alguns deles e para a criação de porcos ([www.ambientebrasil.com.br](http://www.ambientebrasil.com.br) – acesso em 09/04/2008).

Esse tipo de aterro possui baixo custo de instalação e operação (Fuscaldo, 2001), por isso é o mais utilizado no Brasil.

### **3.2. Aterro Controlado**

Segundo Fuscaldo (2001), aterro controlado é uma técnica de disposição de resíduos sólidos urbanos no solo, sem causar danos ou riscos à saúde, reduzindo os impactos ambientais.

Esse método é preferível ao lixão, mas devido ao fato de não dispor de impermeabilização de base nem de sistemas de tratamento de chorume ou de dispersão dos gases gerados, sua qualidade é inferior ao aterro sanitário ([www.ambientebrasil.com.br](http://www.ambientebrasil.com.br) – acesso em 09/04/2008).

Ao concluir cada jornada de trabalho, os resíduos são cobertos com uma camada de material inerte. Após o término da vida útil do aterro, deve-se cobri-lo com uma camada de terra e a área poderá ser utilizada como área de lazer ([www.ambientebrasil.com.br](http://www.ambientebrasil.com.br) – acesso em 09/04/2008).

### **3.3. Aterro Sanitário**

Saroldi (2003), define aterro sanitário como:

Técnica de disposição de resíduos sólidos urbanos no solo, sem causar danos à saúde pública e à sua segurança, minimizando os impactos ambientais, método este que utiliza princípios de engenharia para confinar os resíduos à menor área possível e reduzi-los ao menor volume permissível, cobrindo-os com uma camada de terra na conclusão de cada jornada de trabalho, ou a intervalos menores, se for necessário.

Antes do projeto do aterro, é necessário fazer estudos geológico e topográfico da área destinada para sua instalação. Concluída essa etapa, é feita a impermeabilização do solo com uma combinação de argila e lona plástica para evitar infiltração dos líquidos percolados (líquidos resultantes da degradação de compostos), no solo. Esses líquidos são drenados através de tubulações e escoados para uma lagoa de tratamento ([www.ambientebrasil.com.br](http://www.ambientebrasil.com.br) – acesso em 09/04/2008).

A quantidade de lixo depositado é controlada na entrada do aterro por meio de balanças e os gases liberados durante a decomposição são captados, podendo ser queimados com sistema de purificação de ar ou então utilizados como fonte de energia (aterros energéticos). A área é constantemente avaliada por um processo de monitoração para que não haja nenhum vazamento e contaminação do lençol freático ([www.ambientebrasil.com.br](http://www.ambientebrasil.com.br) – acesso em 09/04/2008).

### 3.4. Incineração

Processo onde ocorre a “*queima de matéria em alta temperatura (geralmente acima de 900° C) em mistura com uma quantidade apropriada de ar e durante um tempo pré-determinado*” (Fuscaldo, 2001).

É necessário ter cuidado no acondicionamento, coleta, transporte, armazenamento, tratamento e disposição dos materiais incinerados para garantir que não ocorra nenhum dano ao meio ambiente.

No Brasil, a incineração é realizada em incineradores industriais e com o co-processamento em fornos de produção de clínquer (cimenteiras) ([www.ambientebrasil.com.br](http://www.ambientebrasil.com.br) – acesso em 09/04/2008).

Fuscaldo (2001) relata que esse processo é muito utilizado nos EUA, Europa e Japão, locais onde o lixo incinerado é de 80%, no entanto, é pouco utilizado no Brasil (0,6%).

A incineração é contestada devido aos altos custos da instalação e operação, ao potencial de poluição do ar (Fuscaldo, 2001) e ao fato de que as cinzas resultantes do processo necessitem ser levadas a um aterro. Entretanto, esse processo tem sido modernizado para atender às normas de

proteção ambiental ([www.ambientebrasil.com.br](http://www.ambientebrasil.com.br) – acesso em 09/04/2008).

### **3.5. Compostagem**

Processo de decomposição da matéria orgânica, formando um composto.

Aplicado ao solo, esse composto orgânico repõe nutrientes, aumentando sua capacidade de retenção de água, permitindo o controle de erosão e evitando o uso de fertilizantes sintéticos ([www.ambientebrasil.com.br](http://www.ambientebrasil.com.br) – acesso em 09/04/2008).

De acordo com Fuscaldo (2001), a compostagem pode ser realizada por dois processos:

a) Processo aeróbio – quando a massa de resíduos orgânicos triturada é revolvida periodicamente para facilitar a aeração; e

b) Processo anaeróbio – quando a fermentação da massa de resíduos é feita na ausência de ar.

Pode ainda ocorrer uma combinação desses dois processos.

A compostagem precisa ser encarada mais seriamente no Brasil, pois é vista apenas como um meio de eliminar o lixo doméstico e não como um processo industrial que

necessita de cuidados ambientais, ocupacionais, qualidade do produto, etc (www.ambientebrasil.com.br – acesso em 09/04/2008).

### **3.6. Coleta Seletiva**

Coleta seletiva é a separação, pelo próprio gerador do lixo, dos componentes que podem ser recuperados. Estes são posteriormente recolhidos e encaminhados à reciclagem.

Desde o final dos anos 80, os catadores começaram a ocupar um papel cada vez mais importante na reciclagem e, conseqüentemente, na coleta seletiva e gerenciamento dos resíduos domiciliares. Hoje, os catadores são responsáveis pelos grandes índices de coleta seletiva no Brasil, fazendo com que nosso país seja um dos campeões mundiais em reciclagem (Gonçalves-Dias, 2006).











Fuscaldo (2001) relata que existem duas formas de coleta seletiva:

a) Coleta domiciliar – realizada por caminhão ou outro tipo de veículo; e

b) Através dos Postos de Entrega Voluntária (PEVs) – contêineres instalados em postos estratégicos, pintados em cores diferentes, onde a população deposita os materiais

separadamente. O Quadro 3 ilustra o código de cores utilizado para os diferentes tipos de resíduos.

**Quadro 3** – Código de Cores para os Diferentes Tipos de Resíduos

<b>Padrão de Cores</b>	
	AZUL   papel/papelão
	VERMELHO   plástico
	VERDE   vidro
	AMARELO   metal
	PRETO   madeira
	LARANJA   resíduos perigosos
	BRANCO   resíduos ambulatoriais e de serviços de saúde
	ROXO   resíduos radioativos
	MARROM   resíduos orgânicos
	CINZA   resíduo geral não reciclável ou misturado, ou contaminado não passível de separação

**Resolução Conama N° 257 de 25 de abril de 2001**

#### 4. Reciclagem

Reciclagem é o processo no qual materiais ou produtos são recuperados e colocados novamente no processo produtivo na forma de um novo produto (Fuscaldo, 2001).



Reciclar é poupar energia, recursos naturais e trazer de volta ao ciclo produtivo o que antes não tinha utilidade. Segundo Monteiro (2008), no Brasil, a reciclagem movimentava hoje cerca de R\$ 8 bilhões por ano.

*“Desprezar o lixo é no mínimo um luxo e uma irresponsabilidade”*, visto que há muitas potencialidades dos RSU (Scarlatto & Pontin, 1992). A reciclagem é uma delas: surgiu no final dos anos 80, como uma forma de reintroduzir no sistema uma parte da matéria que se tornaria lixo e faz enorme sucesso devido ao fato de possuir os seguintes benefícios: contribui para diminuir a poluição; melhora a limpeza da cidade e a qualidade de vida da população; prolonga a vida útil dos aterros sanitários; melhora a produção de compostos orgânicos; gera empregos para a população não qualificada; gera receita com a comercialização de recicláveis; estimula a concorrência; contribui para a valorização da limpeza pública e para formar uma consciência ecológica ([www.ambientebrasil.com.br](http://www.ambientebrasil.com.br) – acesso em 09/04/2008).

#### **4.1. 3 Rs**

Os 3 Rs são fundamentais para um bom gerenciamento dos RSU, devendo ser praticados e divulgados (Mendes *et al*, 2007):

*Reduzir* – reduzir a quantidade de resíduos que geramos. Isso implica mudanças de hábitos de consumo e diminuir o desperdício de alimentos ou produtos consumidos.

Essa redução significa menores custos para o poder público no seu gerenciamento, a conservação dos recursos naturais e a redução dos impactos negativos pela sua destinação final inadequada (Fuscaldo, 2001).

*Reutilizar* – reutilizar objetos de várias formas e assim economizar recursos. Utilizar os dois lados da folha de papel, dar preferência às embalagens retornáveis e reaproveitar embalagens descartáveis para outros usos são algumas das possíveis reutilizações.

*Reciclar* – utilizada quando foram esgotadas todas as possibilidades anteriores. É a última alternativa de recuperação de matéria e energia.

Alguns autores citam ainda um quarto R: *recuperar* – importante para entender o processo envolvido na idéia de reciclagem, pois quando agimos para desviar do lixo parcelas de materiais que podem ser reutilizadas, estamos recuperando materiais e energia (Fuscaldo, 2001).

## 4.2. Tipos de Materiais Recicláveis

Não é possível reciclar qualquer material, pois para a reciclagem de alguns deles ainda não há tecnologia. O Quadro 4 mostra quais são os materiais recicláveis e não recicláveis atualmente.

**Quadro 4** – Materiais Recicláveis e Não Recicláveis Atualmente

	Reciclável	Não-reciclável
<b>P L Á S T I C O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• copos</li> <li>• garrafas</li> <li>• sacos/sacolas</li> <li>• frascos de produtos</li> <li>• tampas</li> <li>• potes</li> <li>• canos e tubos de PVC</li> <li>• embalagens PET, refrigerantes, suco, óleo, vinagre, entre outras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tomadas</li> <li>• cabos de painelas</li> <li>• adesivos</li> <li>• espuma</li> <li>• acrílico</li> <li>• embalagens metalizadas (biscoitos e salgadinhos)</li> </ul>
<b>M E T A L</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tampinhas de garrafas</li> <li>• latas</li> <li>• enlatados</li> <li>• painelas sem cabo</li> <li>• ferragens</li> <li>• arames</li> <li>• chapas</li> <li>• canos</li> <li>• pregos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cliques</li> <li>• grampos</li> <li>• esponja de aço</li> <li>• aerossóis</li> <li>• latas de tinta</li> <li>• latas de verniz, solventes químicos, inseticidas</li> </ul>
<b>P</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jornais e revistas</li> <li>• listas telefônicas</li> <li>• papel sulfite/rascunho</li> <li>• papel de fax</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• etiquetas adesivas</li> <li>• papel carbono</li> <li>• papel celofane</li> <li>• fita crepe</li> </ul>

<b>A P E L</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• folhas de caderno</li> <li>• formulários de computador</li> <li>• caixas em geral (ondulado)</li> <li>• aparas de papel</li> <li>• fotocópias</li> <li>• envelopes</li> <li>• rascunhos</li> <li>• cartazes velhos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• papéis sanitários</li> <li>• papéis metalizados</li> <li>• papéis parafinados</li> <li>• papéis plastificados</li> <li>• guardanapos</li> <li>• bitucas de cigarros</li> <li>• fotografias</li> </ul>
<b>V I D R O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• garrafas</li> <li>• potes de conservas</li> <li>• embalagens</li> <li>• frascos de remédios</li> <li>• copos</li> <li>• cacos dos produtos citados</li> <li>• pára-brisas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• portas de vidro</li> <li>• espelhos</li> <li>• boxes temperados</li> <li>• louças</li> <li>• cerâmicas</li> <li>• óculos</li> <li>• pirex</li> <li>• porcelanas</li> <li>• vidros especiais (tampa de forno e microondas)</li> <li>• tubo de TV</li> </ul>

Fonte: [www.projetoreciclar.ufv.br](http://www.projetoreciclar.ufv.br) – acesso em 09/04/2008

#### 4.2.1. Reciclagem de Metais

A reciclagem do metal é feita através da fusão do metal já usado, e isso implica um consumo de energia menor. Portanto, uma das mais importantes vantagens da reciclagem dos metais é a economia de energia, quando comparado à sua produção desde a extração do minério até seu beneficiamento. Sua reciclagem ocorre em diferentes unidades industriais dependendo do tipo e, no caso dos metais

pesados, o processo é mais complexo ([www.recicloteca.org.br](http://www.recicloteca.org.br) – acesso em 01/04/2008).

Existem muitos tipos de metais, chegando hoje ao total de sessenta e oito. Dentre eles existem alguns bem diferentes, como o mercúrio (que é líquido) e o sódio (que é leve). Os mais conhecidos e utilizados há muitos anos são o ferro, cobre, estanho, chumbo, ouro e a prata ([www.recicloteca.org.br](http://www.recicloteca.org.br) - acesso em 01/04/2008).

*Aço* – Uma lata de aço que você joga no lixo pode voltar infinitas vezes à sua casa, em forma de tesoura, maçaneta, arame, automóvel ou uma nova lata. O aço se funde à temperatura de 1.300 graus centígrados e assume um novo formato sem perder nenhuma de suas características: dureza, resistência e versatilidade. Ele é infinitamente reciclado e totalmente reciclável: se abandonado no meio ambiente, é facilmente degradável, reintegrando-se à natureza em apenas 5 anos ([www.ambientebrasil.com.br](http://www.ambientebrasil.com.br) – acesso em 09/04/2008).

*Alumínio* – Também é totalmente reciclável, em número ilimitado de vezes e quando se recicla o alumínio, são economizados 95% da energia que foi necessária para produzi-lo da primeira vez ([www.ambientebrasil.com.br](http://www.ambientebrasil.com.br) – acesso em 09/04/2008).

O Brasil é o país que mais recicla latinhas de alumínio em todo o mundo, atingindo o índice de 95% (Monteiro, 2008). A cada 1 kg de alumínio reciclado, 5 kg de bauxita são poupados; além disso, para se reciclar 1.000 kg de alumínio, gasta-se somente 5% da energia que seria necessária para se produzir a mesma quantidade de alumínio primário, ou seja, economiza-se 95% de energia elétrica ([www.ufrj.br](http://www.ufrj.br) – acesso em 24/03/2008).

#### **4.2.2. Reciclagem de Papel**

Para produzir 1 tonelada de papel, 12 árvores são abatidas. A reciclagem de papel é bem simples: basta picar o papel, misturar com água e batê-lo por alguns minutos num liquidificador; depois, é só recolher as fibras numa tela e deixar secar a sombra. Está feita uma folha ([www.ufrj.br](http://www.ufrj.br) – acesso em 24/03/2008).

Na fabricação de uma tonelada de papel, a partir de papel usado, o consumo de água é muitas vezes menor e o consumo de energia é cerca da metade. Economizam-se 2,5 barris de petróleo, 98 mil litros de água e 2.500 kw/h de energia elétrica com uma tonelada de papel reciclado ([www.ambientebrasil.com.br](http://www.ambientebrasil.com.br) – acesso em 09/04/2008).

O papel reciclado pode ser aplicado em caixas de papelão, sacolas, embalagens para ovos, bandejas para frutas, papel higiênico, cadernos e livros, material de escritório, envelopes, papel para impressão, entre outros ([www.ambientebrasil.com.br](http://www.ambientebrasil.com.br) – acesso em 09/04/2008).

#### **4.2.3. Reciclagem de Plástico**

A reciclagem de embalagens plásticas deve ser mais explorada no Brasil, devido aos volumes disponíveis, possibilidade de aplicabilidade de tecnologias menos sofisticadas, grande quantidade de materiais disponíveis, existência de demanda e aceitabilidade no mercado interno de produtos fabricados com materiais reciclados (Gonçalves-Dias, 2006).

A reciclagem das embalagens PET (polietileno tereftalato), como as garrafas de refrigerantes de 2 litros descartáveis, está em ascensão no Brasil. A sua reciclagem, além de desviar o lixo plástico dos aterros (que ocupam volume relativamente grande), utiliza apenas 30% da energia necessária para a produção da resina virgem. Tem a vantagem de poder ser reciclado várias vezes, sem prejudicar a qualidade do produto final ([www.ufrjrj.br](http://www.ufrjrj.br) – acesso em 24/03/2008).

De todo o PET reciclado no Brasil em 2004, 37,1% foi destinado à indústria têxtil (principal aplicação para o produto). Outra parcela foi destinada para confecção de vassouras, embalagens para produtos de limpeza, carpetes e enchimentos de travesseiros (Gonçalves-Dias, 2006).

A reciclagem mecânica é o modo mais convencional utilizado no Brasil para se recuperar o valor agregado do PET. Os produtos plásticos são moídos, lavados, submetidos à secagem e reprocessados, dando origem a novos produtos (Gonçalves-Dias, 2006).

#### **4.2.4. Reciclagem de Vidro**

O vidro é uma mistura de areia, barrilha, calcário, feldspato e aditivos que, derretidos a cerca de 1.550°C, formam uma massa semi-líquida que dá origem a embalagens ou a vidros planos. O principal componente do vidro é a sílica. É possível fazer vidro só com a fusão da sílica. Boa parte das matérias primas para a fabricação do vidro é importada ou provém de jazidas em franco esgotamento ([www.ambientebrasil.com.br](http://www.ambientebrasil.com.br) – acesso em 09/04/2008).

Cerca de 28% das embalagens de vidro são recicladas no Brasil, somando cerca de 220.000 t/ano. 1 kg de vidro reciclado transforma-se em 1 kg de vidro novo, ou seja, não



há perda de matéria prima, praticamente não produz resíduo e economiza 30% de energia elétrica. A inclusão de caco de vidro no processo normal de produção reduz o gasto com energia: para cada 10% de caco na mistura, economiza-se cerca de 2,5% da energia para fusão nos fornos industriais ([www.ufrrj.br](http://www.ufrrj.br) – acesso em 24/03/2008).

Os cacos de vidro recolhidos são conduzidos para a indústria de vidro que irá utilizá-los como matéria-prima na fabricação de novas embalagens de vidro. O material é fundido em fornos de altas temperaturas junto à matéria-prima virgem (calcário, barrilha, feldspato, entre outros). O vidro reutilizado (ex.: embalagens) é enviado para novo envase de produtos na indústria ([www.ambientebrasil.com.br](http://www.ambientebrasil.com.br) – acesso em 09/04/2008).

#### **4.2.5. Reciclagem de outros materiais**

*Dinheiro* – Mais de 3 bilhões de notas estão em circulação no Brasil. Um terço, cerca de 1 bilhão, são destruídas todos os anos porque ficam em mau estado. Trituradas, são jogadas nos lixões. Porém, boa parte agora vai para o Laboratório de Reciclagem do Instituto de Artes da Universidade de Brasília (UnB): as células são picadas e vão para uma mistura química utilizada para quebrar a resina que

impermeabiliza o dinheiro. As notas ficam de molho por 72 horas. Depois é batido no liquidificador até se transformar em uma polpa. Em seguida a polpa vai para a panela e então se transforma em folhas de papel: as notas de R\$ 100 viram folhas mais azuladas; as notas de R\$ 10, mais vermelhas e as notas de R\$ 50 um pouco mais amareladas. Esse processo todo dura cerca de uma semana (Globo Repórter, 2007).

*Pneu* – Na sua forma inteira, os pneus podem ser utilizados em obras de contenções, nas margens de rios para evitar desmoronamentos, como recifes artificiais, no controle de erosão, como combustível em fábricas de celulose e papel, etc. Na realidade, ele não é reciclável devido à sua composição (é formado por diversos materiais como borracha, aço e tecido) e existe também a irreversibilidade da reação de vulcanização. Entretanto, é possível recuperar parte desses materiais (Bertollo *et al*, 2000). Para isso, os pneus são cortados em lascas e purificados por um sistema de peneiras. As lascas são moídas e submetidas à digestão em vapor d'água e produtos químicos para desvulcanizá-las. O produto obtido pode então ser refinado em moinhos até a obtenção de uma manta uniforme ou extrudado para a obtenção de grânulos de borracha. Este material pode ser utilizado para cobrir áreas de lazer e quadras esportivas, fabricar tapetes

para automóveis, passadeiras, saltos e solados de sapatos, colas e adesivos, câmaras de ar, rodos domésticos, tiras para indústrias de estofados, buchas para eixos de caminhões e ônibus, entre outros produtos ([www.ambientebrasil.com.br](http://www.ambientebrasil.com.br) – acesso em 09/04/2008).

*Óleo vegetal* – Algumas pessoas têm o hábito de jogar óleo de cozinha na pia, esgoto ou quintal. Com o tempo, a tubulação fica entupida e esse material demora muito a se degradar. Impregnado no solo, o óleo ameaça os lençóis freáticos (Globo Repórter, 2007). Após anos de estudos, pesquisadores descobriram que podem ser feitos vários produtos com o óleo, como: sabão, sabonete, desinfetante, pasta de brilho e até ração animal.

A coleta de óleo de cozinha é feita por empresas e entidades especializadas que recolhem o produto em residências ou comércios e o revendem para indústrias de sabão, tinta, graxa e, mais recentemente, para companhias que trabalham com biodiesel. O óleo acumulado é trocado, na maioria dos casos, por materiais de limpeza ou vendido. Para condomínios, essa negociação pode apresentar redução de até 80% nos custos (Ribeiro & Melo, 2007).

*Lixo tecnológico* – No Brasil ainda não há uma legislação ou política sobre o descarte seguro dos produtos

eletrônicos. Por enquanto, os Estados e Municípios têm liberdade para criar suas próprias leis sobre esse tipo de lixo (França, 2008).

O impacto ecológico dos Equipamentos Elétricos e Eletrônicos (EEE), quando não tratados apropriadamente após a sua fase de uso, e a perda econômica, proveniente da não valorização da economia de ciclo, são imensos. A resolução do Conama n° 257 determinou aos produtores, a responsabilidade pelo gerenciamento da coleta, classificação e transporte das baterias e pilhas descartadas, assim como o seu tratamento prévio. Um sistema para o recolhimento de baterias de celulares está funcionando em todo o país sobre a supervisão dos fabricantes. As baterias podem ser entregues em postos autorizados, normalmente representantes das próprias empresas produtoras ([www.ambientebrasil.com.br](http://www.ambientebrasil.com.br) – acesso em 09/04/2008).

Atualmente no Brasil, a reciclagem de EEE é feita por poucas empresas especializadas. A grande maioria dos produtos eletroeletrônicos ainda não recebe espécie alguma de tratamento e são depositados em aterros sanitários ou lixões. Em alguns casos raros, produtores de EEE adotaram programas próprios de tratamento de produtos para o reuso e reaproveitamento de materiais e componentes, como foi o

caso do grupo Itaotec Philco que processa computadores obsoletos ([www.ambientebrasil.com.br](http://www.ambientebrasil.com.br) – acesso em 09/04/2008).

Na cidade do Rio de Janeiro, em um shopping do subúrbio, há um depósito aonde chegam equipamentos doados por diversos tipos de consumidores: desde grandes empresas até o consumidor comum. Lá é feita a separação dos materiais: algumas peças são reaproveitadas e o restante é enviado aos recicladores especializados (França, 2008).

*Lâmpadas* – Existem basicamente dois tipos de lâmpadas: lâmpadas incandescentes, que utilizam um processo de irradiação termal, e lâmpadas de descarga, que utilizam um processo de descarga de corrente elétrica, conduzida por uma substância volátil – mercúrio líquido ou um gás (Zanicheli *et al*, 2004). As lâmpadas de descarga contêm substâncias químicas que afetam o ser humano, e a principal delas é o mercúrio que, se ingerido ou inalado, causa danos ao sistema nervoso. Enquanto intacta a lâmpada não oferece risco, entretanto, ao ser rompida liberará vapor de mercúrio que será aspirado por quem a manuseia ([www.ambientebrasil.com.br](http://www.ambientebrasil.com.br) – acesso em 09/04/2008).

É recomendável que as lâmpadas de descarga descartadas sejam armazenadas em local seco, nas próprias

caixas de embalagem original, protegidas contra eventuais choques que possam provocar sua ruptura. Aquelas que se quebrem acidentalmente deverão ser separadas e acondicionadas em recipiente hermético como, por exemplo, um tambor de aço com tampa em boas condições que possibilite vedação adequada. Já as lâmpadas inteiras, depois de acondicionadas nas respectivas caixas, podem ser armazenadas em contêineres metálicos, os quais eliminam quase por completo o risco de ruptura no transporte e dispõem internamente de um filtro de carvão ativado capaz de reter eventuais emanações de mercúrio das lâmpadas que se rompam durante o transporte ([www.ambientebrasil.com.br](http://www.ambientebrasil.com.br) – acesso em 09/04/2008).

Segundo Zanicheli *et al* (2004), para o tratamento das lâmpadas que contêm mercúrio, podem ser utilizadas várias alternativas, que consistem basicamente extrair todo o mercúrio contido em uma lâmpada e descontaminar os outros materiais que a constituem, como o vidro, o alumínio e o fósforo. Todos componentes da lâmpada são reaproveitados como materiais recicláveis: o mercúrio pode ser reutilizado na construção de novas lâmpadas, termômetros e outros produtos, o vidro pode ser utilizado na construção de contêineres não alimentícios, misturado ao asfalto e manilhas

de cerâmica e o alumínio pode ser reciclado e utilizado para qualquer fim.

Não foram identificadas, a nível nacional ou internacional, instituições que realizem a reciclagem de lâmpadas incandescentes. Isso acontece porque essas lâmpadas não possuem substâncias potencialmente agressivas ao meio ambiente e também porque os órgãos públicos preferem não gastar recursos com um resíduo que não é perigoso. Entretanto, com o empenho de órgãos públicos, a reciclagem de lâmpadas incandescentes poderia ser realizada, através do processo de moagem simples com separação dos componentes. Quanto às lâmpadas de descarga, a primeira empresa brasileira a tratar os resíduos contendo mercúrio foi a Apliquim, instalada em Paulínia, SP. Ela oferece a seus clientes, desde 1993, a possibilidade de tratar suas lâmpadas. Atualmente outras empresas fazem tratamento de lâmpadas, como a Mega Reciclagem, de Curitiba, PR, Brasil Recycle, de Indaial, SC e Naturalis Brasil, de Jundiaí, SP (Zanicheli *et al*, 2004).

O Quadro 5 mostra o tempo de decomposição de diferentes materiais.

#### **Quadro 5** – Tempo de Decomposição dos Materiais

<b>Material</b>	<b>Tempo de Degradação</b>
Aço	Mais de 100 anos
Alumínio	200 a 500 anos
Cerâmica	Indeterminado
Chicletes	5 anos
Cordas de nylon	30 anos
Embalagens Longa Vida	Até 100 anos (alumínio)
Embalagens PET	Mais de 100 anos
Esponjas	Indeterminado
Filtros de cigarros	5 anos
Isopor	Indeterminado
Louças	Indeterminado
Luvas de borracha	Indeterminado
Metais (componentes de equipamentos)	Cerca de 450 anos
Papel e Papelão	Cerca de 6 meses
Plásticos (embalagens, equipamentos)	Até 450 anos
Pneus	Indeterminado
Sacos e sacolas plásticas	Mais de 100 anos
Vidros	Indeterminado

Fonte: Ambiente Brasil (2008)

### **4.3. São Francisco (Niterói – RJ)**

No ano de 1985, a Universidade Federal Fluminense (UFF) e o Centro Comunitário de São Francisco (CCSF) implantaram um projeto de coleta seletiva de lixo, sendo a



primeira experiência documentada sistematicamente no Brasil (Fuscaldo, 2001).

Esse projeto, criado pelo professor Emílio Eigenheer, teve como objetivos iniciais: fortalecer as atividades comunitárias do CCSF; estabelecer estreita cooperação entre a comunidade; os órgãos públicos e a iniciativa privada; realizar um trabalho descentralizado e auto-sustentável de recuperação de recicláveis, de minimização de resíduos e de educação ambiental (Fuscaldo, 2001).

Inicialmente foram escolhidas cem residências do bairro. Cada uma recebeu uma caixa de papelão e um vasilhame de plástico de trinta litros. Os papéis e papelão deveriam ser colocados na caixa e vidros, plásticos e metais, colocados no vasilhame. Primeiro eram feitas duas coletas semanais, e depois passou a ser apenas uma, como continua até hoje. A coleta é realizada por trabalhadores contratados pelo CCSF. O trabalho de divulgação do projeto e dos procedimentos de separação, assim como o acompanhamento inicial da coleta era realizado por estagiários da UFF (Fuscaldo, 2001).

A coleta dos materiais é feita através do sistema porta-a-porta. Microtratores munidos de carretas de madeira recolhem uma vez por semana, de cerca de 1.300 residências

e de várias escolas e unidades comerciais, não só os tradicionais materiais recicláveis ou reutilizáveis como papel, vidro, plástico e metais, como também roupas, livros, remédios, material de construção, etc. O CCSF dispõe também de um veículo que atende pessoas de outros bairros, interessadas em doar livros ([www.recicloteca.org.br](http://www.recicloteca.org.br) – acesso em 01/04/2008).

São recolhidas cerca de 25 toneladas mensais de materiais recicláveis e reaproveitáveis ([www.recicloteca.org.br](http://www.recicloteca.org.br) – acesso em 01/04/2008). O material recolhido é levado à Grota do Surucucu, onde tudo é separado e prensado para ser vendido. Por mês o bairro junta de 20 a 25 toneladas de material reciclável, o que não chega a 0,5% do total de lixo produzido por mês na cidade – 13.500 toneladas (Mazza, 2005). Muita coisa é doada, principalmente eletrodomésticos e material de construção. Os livros são enviados para bibliotecas, vendidos a sebos e, quando não aproveitados, são destinados para reciclagem ([www.recicloteca.org.br](http://www.recicloteca.org.br) – acesso em 01/04/2008).

O CCSF desenvolveu material didático e dá orientação aos moradores através de seus informativos (Fuscaldo, 2001). Com o intuito de orientar trabalhos acadêmicos, em 1991 foi inaugurado o Centro de

Informações de Resíduos Sólidos (CIRS), que funciona na UFF (Mazza, 2005).

A importância do trabalho em São Francisco, além do pioneirismo, é o fortalecimento da estrutura da associação de moradores e ele também oferece, principalmente à UFF, um campo de observação permanente, do qual saem vários estudos em diferentes áreas acadêmicas ([www.recicloteca.org.br](http://www.recicloteca.org.br) – acesso em 01/04/2008).

A idéia inicial era que o trabalho sobrevivesse da comercialização dos materiais em si, e do pagamento da Prefeitura por tonelada de material vendido. O valor pago seria o equivalente ao que é gasto pela Prefeitura na coleta regular da cidade, visto que os catadores realizam o trabalho de coleta. Com estas duas fontes de receita, e com uma estrutura de cooperativa apoiada por entidades sem fins lucrativos, este modelo de coleta seria economicamente viável. Mas não foi o que ocorreu: o CCSF, além de pagar todos os encargos sociais, nada recebe da Prefeitura pelo serviço que realiza, obtendo recursos da venda dos recicláveis e do apoio da Ambev, vital para a continuidade do trabalho ([www.recicloteca.org.br](http://www.recicloteca.org.br) – acesso em 01/04/2008).

A iniciativa de São Francisco serviu de inspiração para a Clin (Companhia de Limpeza de Niterói), que também

lançou seu projeto de coleta seletiva em 1991. Para se cadastrar no programa, o morador de Niterói deve entrar em contato com a empresa e então é enviada uma equipe de orientadores em casa e depois um caminhão passa para coletar o material reciclável nas residências. Todo o material coletado é vendido e o dinheiro é investido em projetos da própria companhia, como uma oficina de artesanato, na qual as crianças carentes fazem até brinquedos com o material reciclável (Mazza, 2005).

Apesar dos resultados positivos alcançados por esse projeto, há ainda muitas dificuldades a serem vencidas para que ele alcance os objetivos pretendidos: a área de apoio não possui uma concepção arquitetônica que facilite o trabalho de triagem, estocagem e comercialização dos materiais e não é totalmente coberta, o que dificulta a estocagem dos materiais, principalmente em dias de chuva; a conservação das carretas é prejudicada, pois ficam expostas ao tempo; a área de apoio sofreu (na ausência do vigia) algumas invasões, para roubo ou vandalismo; há dificuldades de comercialização do plástico filme e de embalagens longa vida; a falta de apoio da prefeitura dificulta a manutenção e ampliação do sistema e inviabiliza a coleta de material orgânico para compostagem ([www.recicloteca.org.br](http://www.recicloteca.org.br) – acesso em 01/04/2008).

## 5. Educação Ambiental

Nossa sociedade está em risco porque estamos utilizando de modo inadequado os recursos naturais e assim prejudicando os ecossistemas. Nos últimos séculos, a população humana aumentou oito vezes, e a produção industrial aumentou mais de 100 vezes. Estes aumentos têm causado enorme impacto em nosso Meio Ambiente (Mendes *et al*, 2007).

*“Educação Ambiental são os processos pelos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, atitudes, habilidades, interesse ativo e competência voltados para a conservação do Meio Ambiente”* (www.abesrio.org.br – acesso em 26/02/2008).

A Educação Ambiental (de crianças, adultos e empreendedores) tem a finalidade de mudar hábitos e conscientizar as pessoas à nossa volta para que também mudem. Essa conscientização é fundamental nesse processo de modificação, pois sem a colaboração de todos seria impossível modificar certos problemas.

A Educação Ambiental voltada para as crianças é muito importante, pois todos conhecem o incrível poder das

crianças de modificarem os hábitos dos seus pais, quando estas são realmente motivadas em sala de aula, principalmente na zona rural. Isso pode ser feito de diversas maneiras: além de jogos educativos que podem ser feitos artesanalmente a partir de material reciclável do lixo (começando pelo da própria escola); passando pelo uso da matéria orgânica na horta; e da reciclagem do papel como forma de baratear os gastos com material escolar ([www.ufrj.br](http://www.ufrj.br) - acesso em 24/03/2008). Por outro lado, essa preocupação constante com o meio ambiente torna-se muito necessária nas indústrias também, devido ao fato de serem elas as grandes poluidoras.

Quando feitos de maneira correta, os programas de Educação Ambiental dão ótimos resultados. Segundo Fuscaldo (2001), os programas brasileiros de coleta seletiva que obtiveram melhores resultados e menores custos foram aqueles que mais investiram em campanhas de Educação Ambiental.

## **Conclusão**

No Brasil, a disposição final dos RSU é, em geral, muito precária. As cidades brasileiras, em sua maioria,

dispõem seus resíduos em lixões, o que traz muitos problemas ao meio ambiente e à saúde da população.

É necessária a crescente conscientização das pessoas, através da educação ambiental, para que cada um faça a sua parte e não espere que “alguém” assuma a responsabilidade de tratar e dispor adequadamente os RSU. É importante também ressaltar que o governo deve assumir sua parcela de responsabilidade sobre esses resíduos.

Neste sentido, a reciclagem tem se destacado no Brasil, porém ela só funciona graças aos catadores de lixo, que fazem esse trabalho informal em troca de seu sustento. Atrás deles estão as empresas de reciclagem, que têm buscado cada vez mais a modernização e a adequação à crescente necessidade de reaproveitar materiais, visto que os recursos naturais estão ficando cada vez mais escassos e, além disso, a cada ano novos produtos de diferentes composições entram no mercado consumidor.

Colocando em prática a política dos 3 Rs e utilizando a reciclagem juntamente com as outras formas de disposição final dos RSU, é possível uma grande economia de energia, matéria-prima e água, o que resultará numa melhora da qualidade de vida da população.

## Referências Bibliográficas

BERTOLLO, Sandra Aparecida Margarido, JÚNIOR, José Leomar Fernandes, VILLAVERDE, Rômulo Barroso & MIGOTTO FILHO, Delchi. *Pavimentação Asfáltica: Uma alternativa para a reutilização de pneus usados*. Revista Limpeza Pública nº 54 de janeiro de 2000.

BORSOI, Zilda, CAMISÃO, Maria Lucia, LANAI, Nora, TORRES, Solange & GOMES, Simone Mures. *Informe Infra-Estrutura*. BNDES, julho de 1997.

<<http://www.bndes.gov.br/conhecimento/Infra/g7412.pdf>> – acesso em 22/03/2008

FERREIRA, João Alberto. *Resíduos Sólidos e Lixo Hospitalar: Uma Discussão Ética*. Rio de Janeiro: Caderno de Saúde Pública, abr/jun 1995.

FRANÇA, Mirelle de. *Lixo sem destino*. Jornal O Globo, 13/04/2008.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *As primeiras cidades, o primeiro lixo*. Revista Nova Escola. Editora Abril, maio 2003.

FUSCALDO, Wladimir César. *Resíduos Sólidos: práticas e conceitos – Um estudo a partir da experiência de Londrina – Paraná*. São Paulo: FFLCH – USP, 2001.

GLOBO REPÓRTER. Exibido em 16/02/2008. Disponível em: <<http://globoreporter.globo.com/>> - acesso em 09/04/2008.



GONÇALVES-DIAS, Sylmara Lopes Francelino. *Há vida após a morte: Um (re)pensar estratégico para o fim das embalagens*. EAESP-FGV e PROCAM-USP. Gestão & Produção, set-dez 2006.

MATUS, Carlos. *Política, Planificação e Governo*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1993.

MAZZA, Florença. *O destino do lixo*. Jornal do Brasil, 01/05/2005.

MENDES, Felipe F., BALDEZ, Sueli & FREITAS, Fábio. *Manual de Educação Ambiental e Reciclagem de Lixo*. Rio de Janeiro: Sociedade Nacional de Agricultura, 2007.

MMA (Ministério do Meio Ambiente). *Agenda 21 Brasileira: Bases para a Discussão*. Brasília: MMA, 1999.

MONTEIRO, Karla. *As voltas que o lixo dá*. Revista O Globo nº 182, 20/01/2008.

PASCHOAL, Adilson Dias. *Pragas, Praguicidas e a Crise Ambiental: Problemas e Soluções*. Rio de Janeiro: FGV, 1979.

PEREIRA, Lauro Charlet & TOCCHETTO, Marta Regina Lopes. *Resíduos: É Preciso Inverter a Pirâmide – Reduzir a Geração*. Disponível em:

<<http://ecoterrabrasil.com.br/home/index.php?pg=temas&cd=1319>> – acesso em 06.03.2008.

RÊGO, Rita de Cássia Franco, BARRETO, Maurício L. & KILLINGER, Cristina Larrea. *O que é lixo afinal? Como*

*pensam mulheres residentes na periferia de um grande centro urbano*. Instituto de Saúde Coletiva: UFBA, 2002.

RIBEIRO, Fabiana & MELO, Liana. *Óleo de cozinha vira moeda com reciclagem*. Jornal O Globo, 05/08/2007.

SAMAJA, Juan. *A Reprodução Social e a Saúde: Elementos Metodológicos sobre a Questão das Relações entre Saúde e Condições de Vida*. Salvador: Editora Casa da Qualidade, 2000.

SAROLDI, Maria José Lopes de Araújo. *Termo de Ajustamento e Conduta na Gestão de Resíduos Sólidos*. 1 ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2003.

SCARLATO, Francisco Capuano & PONTIN, Joel Arnaldo. *Do Nicho ao Lixo: ambiente, sociedade e educação*. São Paulo: Editora Atual, 1992.

SISINNO, Cristina Lúcia Silveira & OLIVEIRA, Rosália Maria de. (org.). *Resíduos Sólidos, Ambiente e Saúde: Uma Visão Multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

ZANICHELI, Claudia, PERUCHI, Ivan Bueno, MONTEIRO, Luis Augusto, JOÃO, Suely Ap. da Silva & CUNHA, Vitor Flávio. *Reciclagem de Lâmpadas – Aspectos Ambientais e Tecnológicos*. São Paulo: PUCCAMP, 2004.

### **Sites:**

<http://www.ufrjr.br> – acesso em 26/02/2008

<http://www.lixo.com.br> – acesso em 26/02/2008

<http://abesrio.org.br> – acesso em 26/02/2008

<http://www.recicloteca.org.br> – acesso em 01/04/2008

<http://www.ambientebrasil.com.br> – acesso em 09/04/2008

<http://www.projutoreciclar.ufv.br> – acesso em 09/04/2008

### **Anexo a – Resolução nº 257, de 30 de junho de 1999.**

O Conselho Nacional do Meio Ambiente - Conama, no uso das atribuições e competências que lhe são conferidas pela Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981 e pelo Decreto nº 99.274, de 6 de junho de 1990, e conforme o disposto em seu Regimento Interno, e

Considerando os impactos negativos causados ao meio ambiente pelo descarte inadequado de pilhas e baterias usadas;

Considerando a necessidade de se disciplinar o descarte e o gerenciamento ambientalmente adequado de pilhas e baterias usadas, no que tange à coleta, reutilização, reciclagem, tratamento ou disposição final;

Considerando que tais resíduos além de continuarem sem destinação adequada e contaminando o ambiente necessitam, por suas especificidades, de procedimentos especiais ou diferenciados, resolve:

Art. 1º As pilhas e baterias que contenham em suas composições chumbo, cádmio, mercúrio e seus compostos, necessárias ao funcionamento de quaisquer tipos de aparelhos, veículos ou sistemas, móveis ou fixos, bem como os produtos eletro-eletrônicos que as contenham integradas em sua estrutura de forma não substituível, após seu esgotamento energético, serão entregues pelos usuários aos estabelecimentos que as comercializam ou à rede de assistência técnica autorizada pelas respectivas indústrias, para repasse aos fabricantes ou importadores, para que estes adotem, diretamente ou por meio de terceiros, os procedimentos de reutilização, reciclagem, tratamento ou disposição final ambientalmente adequada.

Parágrafo Único. As baterias industriais constituídas de chumbo, cádmio e seus compostos, destinadas a telecomunicações, usinas elétricas, sistemas ininterruptos de fornecimento de energia, alarme, segurança, movimentação

de cargas ou pessoas, partida de motores diesel e uso geral industrial, após seu esgotamento energético, deverão ser entregues pelo usuário ao fabricante ou ao importador ou ao distribuidor da bateria, observado o mesmo sistema químico, para os procedimentos referidos no *caput* deste artigo.

Art. 2º Para os fins do disposto nesta Resolução, considera-se:

I - bateria: conjunto de pilhas ou acumuladores recarregáveis interligados convenientemente. (NBR 7039/87);

II - pilha: gerador eletroquímico de energia elétrica, mediante conversão geralmente irreversível de energia química.(NBR 7039/87);

III - acumulador chumbo-ácido: acumulador no qual o material ativo das placas positivas é constituído por compostos de chumbo, e os das placas negativas essencialmente por chumbo, sendo o eletrólito uma solução de ácido sulfúrico. (NBR 7039/87);

IV - acumulador (elétrico): dispositivo eletroquímico constituído de um elemento, eletrólito e caixa, que armazena, sob forma de energia química a energia elétrica que lhe seja fornecida e que a restitui quando ligado a um circuito consumidor.(NBR 7039/87);

V - baterias industriais: são consideradas baterias de aplicação industrial, aquelas que se destinam a aplicações estacionárias, tais como telecomunicações, usinas elétricas, sistemas ininterruptos de fornecimento de energia, alarme e segurança, uso geral industrial e para partidas de motores diesel, ou ainda tracionárias, tais como as utilizadas para movimentação de cargas ou pessoas e carros elétricos;

VI - baterias veiculares: são consideradas baterias de aplicação veicular aquelas utilizadas para partidas de sistemas propulsores e/ou como principal fonte de energia em veículos automotores de locomoção em meio terrestre, aquático e aéreo, inclusive de tratores, equipamentos de construção, cadeiras de roda e assemelhados;

VII - pilhas e baterias portáteis: são consideradas pilhas e baterias portáteis aquelas utilizadas em telefonia, e equipamentos eletro-eletrônicos, tais como jogos, brinquedos, ferramentas elétricas portáteis, informática, lanternas, equipamentos fotográficos, rádios, aparelhos de som, relógios, agendas eletrônicas, barbeadores, instrumentos de medição, de aferição, equipamentos médicos e outros;

VIII - pilhas e baterias de aplicação especial: são consideradas pilhas e baterias de aplicação especial àquelas

utilizadas em aplicações específicas de caráter científico, médico ou militar e aquelas que sejam parte integrante de circuitos eletro-eletrônicos para exercer funções que requeiram energia elétrica ininterrupta em caso de fonte de energia primária sofrer alguma falha ou flutuação momentânea.

Art. 3º Os estabelecimentos que comercializam os produtos descritos no art.1º, bem como a rede de assistência técnica autorizada pelos fabricantes e importadores desses produtos, ficam obrigados a aceitar dos usuários a devolução das unidades usadas, cujas características sejam similares àquelas comercializadas, com vistas aos procedimentos referidos no art. 1º.

Art. 4º As pilhas e baterias recebidas na forma do artigo anterior serão acondicionadas adequadamente e armazenadas de forma segregada, obedecidas as normas ambientais e de saúde pública pertinentes, bem como as recomendações definidas pelos fabricantes ou importadores, até o seu repasse a estes últimos.

Art. 5º A partir de 1º de janeiro de 2000, a fabricação, importação e comercialização de pilhas e baterias deverão atender aos limites estabelecidos a seguir:

I - com até 0,025% em peso de mercúrio, quando forem do tipo zinco-manganês e alcalina-manganês;

II - com até 0,025% em peso de cádmio, quando forem do tipo zinco-manganês e alcalina-manganês;

III - com até 0,400% em peso de chumbo, quando forem do tipo zinco-manganês e alcalina-manganês;

IV - com até 25 mg de mercúrio por elemento, quando forem do tipo pilhas miniaturas e botão.

Art. 6º A partir de 1º de janeiro de 2001, a fabricação, importação e comercialização de pilhas e baterias deverão atender aos limites estabelecidos a seguir:

I - com até 0,010% em peso de mercúrio, quando forem do tipo zinco-manganês e alcalina-manganês;

II - com até 0,015% em peso de cádmio, quando forem dos tipos alcalina-manganês e zinco-manganês;

III - com até 0,200% em peso de chumbo, quando forem dos tipos alcalina-manganês e zinco-manganês.



Art. 7º Os fabricantes dos produtos abrangidos por esta Resolução deverão conduzir estudos para substituir as substâncias tóxicas potencialmente perigosas neles contidas ou reduzir o teor das mesmas, até os valores mais baixos viáveis tecnologicamente.

Art. 8º Ficam proibidas as seguintes formas de destinação final de pilhas e baterias usadas de quaisquer tipos ou características:

I - lançamento "*in natura*" a céu aberto, tanto em áreas urbanas como rurais;

II - queima a céu aberto ou em recipientes, instalações ou equipamentos não adequados, conforme legislação vigente;

III - lançamento em corpos d'água, praias, manguezais, terrenos baldios, poços ou cacimbas, cavidades subterrâneas, em redes de drenagem de águas pluviais, esgotos, eletricidade ou telefone, mesmo que abandonadas, ou em áreas sujeitas à inundação.

Art. 9º No prazo de um ano a partir da data de vigência desta resolução, nas matérias publicitárias, e nas embalagens ou produtos descritos no art. 1º deverão constar, de forma visível, as advertências sobre os riscos à saúde humana e ao

meio ambiente, bem como a necessidade de, após seu uso, serem devolvidos aos revendedores ou à rede de assistência técnica autorizada para repasse aos fabricantes ou importadores.

Art. 10 Os fabricantes devem proceder gestões no sentido de que a incorporação de pilhas e baterias, em determinados aparelhos, somente seja efetivada na condição de poderem ser facilmente substituídas pelos consumidores após sua utilização, possibilitando o seu descarte independentemente dos aparelhos.

Art. 11. Os fabricantes, os importadores, a rede autorizada de assistência técnica e os comerciantes de pilhas e baterias descritas no art. 1º ficam obrigados a, no prazo de doze meses contados a partir da vigência desta resolução, implantar os mecanismos operacionais para a coleta, transporte e armazenamento.

Art. 12. Os fabricantes e os importadores de pilhas e baterias descritas no art. 1º ficam obrigados a, no prazo de vinte e quatro meses, contados a partir da vigência desta Resolução,

implantar os sistemas de reutilização, reciclagem, tratamento ou disposição final, obedecida a legislação em vigor.

Art. 13. As pilhas e baterias que atenderem aos limites previstos no artigo 6º poderão ser dispostas, juntamente com os resíduos domiciliares, em aterros sanitários licenciados.

Parágrafo Único. Os fabricantes e importadores deverão identificar os produtos descritos no *caput* deste artigo, mediante a aposição nas embalagens e, quando couber, nos produtos, de símbolo que permita ao usuário distinguí-los dos demais tipos de pilhas e baterias comercializados.

Art. 14. A reutilização, reciclagem, tratamento ou a disposição final das pilhas e baterias abrangidas por esta resolução, realizadas diretamente pelo fabricante ou por terceiros, deverão ser processadas de forma tecnicamente segura e adequada, com vistas a evitar riscos à saúde humana e ao meio ambiente, principalmente no que tange ao manuseio dos resíduos pelos seres humanos, filtragem do ar, tratamento de efluentes e cuidados com o solo, observadas as normas ambientais, especialmente no que se refere ao licenciamento da atividade.

Parágrafo Único. Na impossibilidade de reutilização ou reciclagem das pilhas e baterias descritas no art. 1º, a destinação final por destruição térmica deverá obedecer as condições técnicas previstas na NBR - 11175 - Incineração de Resíduos Sólidos Perigosos - e os padrões de qualidade do ar estabelecidos pela Resolução Conama nº 03, de 28 de junho de 1990.

Art.15. Compete aos órgãos integrantes do SISNAMA, dentro do limite de suas competências, a fiscalização relativa ao cumprimento das disposições desta resolução.

Art. 16. O não cumprimento das obrigações previstas nesta Resolução sujeitará os infratores às penalidades previstas nas Leis nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, e nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998.

Art. 17. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS RECURSOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Luciane Scabuzzi Rodrigues Hernandes

Sabemos que o processo de inclusão no Brasil vem sendo implantado de forma gradativa e, tratando-se de crianças com síndrome do autismo esse processo torna-se mais difícil diante da falta de informação de muitos profissionais da educação, falta de programas que promovam a inclusão e acompanhamento desses alunos já que muitos precisam de tutores os acompanhando na escola regular.

Diante do contexto da inclusão, inúmeros debates e reformas vêm sendo elaboradas visando formar profissionais para atender as diversas necessidades educativas. Cursos de especializações e extensão estão sendo ofertados no intuito de contribuir com esta formação.

Na Declaração de Salamanca (1994, p.37) no tópico que trata do Recrutamento e treinamento de

educadores, afirma que é fundamental a “preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas” e que esta formação deve partir desde os primeiros níveis até as mais elevadas esferas “programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores tanto de escola primária quanto secundária sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas.”

Foi publicada em Dezembro de 1994 a Portaria nº 1.793 que recomenda a inclusão nos currículos dos cursos superiores, prioritariamente nos de Pedagogia e Psicologia, uma disciplina com conteúdos de Educação Especial, dando ênfase à inclusão da pessoa com deficiência, como está descrito abaixo:

Art. 1º Recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos Ético – Político – Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas.

Art. 2º. Recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos Aspectos–Ético–Políticos–

Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do Grupo de ciência da saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Esta formação esta estabelecida em diferentes documentos da legislação nacional, entre eles, a Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de Setembro 2001, que em seu Parágrafo 4º, considera que aos “professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (p.78). Desta forma, podemos perceber que para atuar com alunos que possuem necessidades educacionais especiais, os educadores necessitam de uma formação continuada de qualidade e constante.

Na LDBN Nº 9394/96 dispõe do Título VI que trata especificamente dos profissionais de educação, em específico, sobre a formação do docente na Educação

Básica, enfatizando a importância da formação do profissional diante do atual contexto educacional. Em seu Art. 61, dispõe que “a formação de profissionais da educação devem atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando”

Entretanto, a inclusão de alunos com NEEs (Necessidades Educacionais Especiais) passou a ser um problema para muitos professores, e nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999, p.17) afirmam que: “a formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente”. Então, quando falamos em inclusão, e em particular de alunos com síndrome do autismo na rede regular de ensino, inevitavelmente nos reportamos à formação dos professores e a relação com suas práticas pedagógicas, desta forma é preciso considerar o que diz Mantoan (2003) que a maioria dos professores possui uma visão prática do ensino, desta forma, o que representa desafio ou que põe em perigo esse esquema já estabelecido, inicialmente é rejeitado.



O educador que atua num contexto inclusivo precisa rever sua prática de forma reflexiva e competente, acolhendo, valorizando e respeitando a diversidade existente no ambiente escolar, percebendo que essas diferenças são inerentes ao ser humano.

## **Currículo**

O currículo utilizado com os alunos com necessidades educacionais especiais, estejam eles incluídos no sistema regular de ensino ou em escolas especializadas, é o das diretrizes curriculares nacionais para as diferentes etapas e modalidades da educação básica: educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional (BRASIL, 2001).

Atender as necessidades educacionais especiais dos alunos dentro da diversidade escolar requer uma postura educativa adequada, que abrange graduais e progressivas adaptações de acesso ao currículo, bem como adaptações de seus elementos. Como exemplo, podemos citar trabalhos que tem como propósito o

desenvolvimento de projetos pedagógicos, com temáticas interessantes e significativas sugeridas pelos próprios alunos, que se constituem em elementos co-responsáveis pelo trabalho e pelas escolhas, ao longo do desenvolvimento do projeto. Formar-se-á, assim, uma equipe, que será responsável pela divisão do trabalho, estabelecendo parcerias, desenvolvendo competências e trabalhos cooperativos. Diante dessa realidade todos são importantes, cada aluno pode oferecer suas contribuições e desenvolver competências de acordo com suas capacidades e possibilidades.

O currículo deve ser adaptado às necessidades dos alunos e não o inverso. As escolas devem, portanto, oferecer oportunidades curriculares que se adaptem a alunos com diferentes interesses, potencialidades e capacidades.

A fim de acompanhar o progresso de cada aluno, os procedimentos de avaliação devem ser revistos, buscando uma proposta que respeite o desempenho e o processo de construção do conhecimento de cada um.

O grande desafio é desenvolver uma pedagogia centrada no aluno capaz de propiciar o

desenvolvimento de habilidades e competências de acordo com a capacidade motora, intelectual, enfim, uma pedagogia que atenda as diferenças individuais. Respeitar a origem, o conhecimento prévio, os interesses, enfim, a diversidade, incluindo os alunos com necessidades educacionais especiais, deve-se oferecer diferentes formas de apoio, desde uma ajuda mínima em classes comuns ou participação em serviços de apoio especializado na escola.

A participação da família torna-se cada vez mais importante no cotidiano da escola, no acompanhamento de suas ações, no centro de construção da cidadania e nas contribuições coletivas, e tem como objetivo a integração entre escola e comunidade. É importante estabelecer uma parceria entre escola e família, propiciando participação efetiva desta última no ambiente escolar, com o objetivo de prestar suporte à execução das atividades de aprendizagem e de socialização aos alunos severamente comprometidos. Esse será mais um apoio, que somará à assessoria dada pelos professores especialistas e equipe de apoio externo.

Conforme pesquisas, currículo é um

Projeto global e integral de cultura e educação, no qual elementos como matérias e conteúdos escolares constituem parte integrante e não totalitária do mesmo. Cada vez mais se desvela a necessidade de repensar as propostas curriculares e os projetos educativos para mudar as práticas existentes, implicando em um envolvimento de professores nas questões de um aprendizado significativo e interessante, que atenda a grande diversidade que há nas escolas.

As inovações curriculares e os novos projetos educativos têm de nascer na própria escola, abrangendo as diferenças que nela se encontram com relação a raça, etnia, culturas, especificidades decorrentes de deficiências, interesses, etc. As propostas partem primeiramente de uma descentralização de poder, modificando, portanto, uma hierarquia instituída. Esse movimento causa uma reorganização das funções dentro da escola, mudando as relações de poder. Professores não mais se preocupam somente com as atividades para os alunos; diretores não mais decidem sozinhos questões administrativas; documentos oficiais são analisados criteriosamente quanto às questões do que ensinar; pais,

alunos e comunidades são grupos de indivíduos atuantes em todas as instâncias escolares.

Diante dessa necessidade, se faz necessário pensar a respeito de diversos elementos do processo educacional.

### **Perspectivas de formação de professores:**

Nas décadas de 80 e 90, a educação especial apresentou avanços importantes quanto à integração das diferentes áreas do conhecimento. Os programas oficiais de formação de professores especializados em Educação Especial exerceram e exercem um papel significativo nesse sentido. Um movimento aparentemente alentador verificou-se no final da década de 60, quando o Conselho Federal de Educação - CFE emitiu um parecer que defendia que a formação de professores de educação especial fosse elevada ao nível superior (Parecer CFE Nº 295/69). Passados mais de trinta anos, porém, aquela proposta não somente não se concretizou, como foi flexibilizada mediante a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.434, de

20/12/96). No inciso III do artigo 59, a nova LDB prevê que a escola especial deva contar com professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado.

Acredita-se que na formação inicial de professores devam obrigatoriamente ser incluída nos currículos oficiais das universidades disciplinas que discutam aspectos científicos, sociais e educacionais que permeiam as deficiências, bem como estágios em instituições que ofereçam trabalhos direcionados para as necessidades educacionais de seus alunos.

Importante aspecto a considerar, nesse processo, é a formação continuada do professor, e constatamos que as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. (NÓVOA, 1992, p.28).

### **Formação continuada.**

A formação continuada, centrada nas atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, nos

problemas reais e cotidianos do professor, na realidade da escola e da instituição em que ela está inserida aponta, como afirma García (1992), para uma ampla possibilidade de valorização da prática como elemento de análise e reflexão do professor, na qual este assume dimensões participativas, ativas e investigadoras. Disso decorre que, a cada etapa de formação e de transformação nas práticas pedagógicas, seguem-se análises críticas de suas conseqüências, levando, eventualmente, a uma mudança de rota, rumo a novos mares do processo educacional, mares desconhecidos ainda, cujo fascínio e profundidade, porém, nos convidam a conhecê-los melhor. Mergulhar nas novas ações, além disso, requer o compartilhamento dos problemas, angústias e incertezas surgidas dos novos olhares e atitudes adotados, da experimentação e da nova vivência, refletidas e reelaboradas pelo corpo docente de maneira coletiva. De fato, segundo Névoa (1992), os espaços e trabalhos coletivos se constituem como instrumentos poderosos de formação, a qual, por sua vez, implica em uma mudança de atitude por parte dos professores e das escolas. Portanto, o desenvolvimento da formação requer um plano de ação voltado para a inovação

que valorize os grupos envolvidos e respeite o processo de cada professor. Esse processo, já afirmado anteriormente, incluirá não somente o trabalho de reflexão crítica sobre as práticas, mas também a reconstrução permanente da identidade pessoal. A troca de experiências e o diálogo nesse contexto constituem componentes essenciais, permitindo a compreensão do outro em sua totalidade e o estabelecimento de espaços de formação mútua, assumida como um processo interativo e dinâmico. Dessa perspectiva de interação entre os profissionais e os contextos em que estão inseridos nasce um novo sentido para as práticas de formação de professores diante da diversidade educacional que encontramos nos contextos escolares. Disso decorre que a formação continuada do professor não é uma ação independente e isolada. É necessário que as escolas e todos os elementos que fazem parte do processo educacional se envolvam no sentido de gerar transformação e sensibilização para atender às necessidades educacionais especiais de seus alunos.

O processo de sensibilização e aperfeiçoamento dos profissionais da escola deverá propiciar a interação de adultos com experiências bem



sucedidas em suas vidas pessoais e profissionais, a fim de desmistificar tabus, e a troca de experiências práticas, proporcionando, dessa forma, ações pedagógicas realistas no que concerne ao viver e fazer do deficiente físico. Essa ação é incentivada na Declaração de Salamanca, também relacionada diretamente à formação pessoal e profissional do aluno com deficiência física.

### **Informática na educação: perspectivas de inclusão**

A amplitude de recursos oferecida pela informática representa uma contribuição inestimável para o alcance de inúmeros objetivos da escola regular que atende pessoas com necessidades especiais. Dentre os inúmeros, citamos a possibilidade da comunicação alternativa, intermediada por interfaces, e o uso da tecnologia para a construção do conhecimento. É também um recurso poderoso como instrumento de análise das dificuldades intelectuais, permitindo explorá-las e até minimizá-las, possibilitando, desta forma, um feedback do desenvolvimento intelectual e a elaboração de idéias

(NARDI, 1998). A partir de experiências da utilização das tecnologias da informação e comunicação em instituições ou classes de educação especial, percebemos o quanto à tecnologia pode ser útil, abrangendo desde as possibilidades de expressão de uma idéia por meio de um editor de texto, de um editor de desenhos, de software específicos para comunicação alternativa até produções que têm como proposta a construção do conhecimento, utilizando software de autoria, manipulação de banco de dados, construção e transformações de gráficos, planilhas e recursos da Internet.

## **Afetividade**

Como já vimos anteriormente, alguns fatores poderão contribuir, de forma positiva ou negativa, para o desenvolvimento global da criança que apresenta comprometimentos motores. Para toda criança, sua relação com o mundo depende das experiências com os indivíduos do meio, que tem, implicitamente, normas de caráter moral que regulam a participação de todos os indivíduos. A forma como a família e a escola vêm essa

criança poderá causar benéficos ou maléficos à evolução da sua afetividade porque elas são os elementos mais importantes na evolução da criança como um todo. Suas oportunidades de participação e ação dependerão o olhar que o meio estabelecer para formar a opinião da criança sobre sua importância nas relações sociais. E sabe-se que é nesse processo de oportunidades de convivência com regras e conduta e de participação nos jogos sociais que o indivíduo aprende normas sociais, é apresentado às primeiras noções de bem e de mal, de certo e de errado, de justo e injusto, de direitos e deveres. Isso favorece a construção das estruturas mentais operatórias necessárias à conquista, pela criança, dos valores morais necessários para agir e interagir adequadamente com o meio, ao mesmo tempo em que ela compreende ser um elemento importante no mecanismo social: é um indivíduo que, em um momento, segue normas já estabelecidas, e, em outro, modifica as já existentes em um processo de adaptação aos novos tempos e necessidades. Nesse aspecto, a criança aprende que é mais um elemento importante no contexto social, porque na troca com os demais, em um processo de cooperação, desenvolve-se intelectual e

moralmente construindo valores como respeito mútuo e autonomia. Conclui que sua necessidade de ser respeitada pelos outros, exige reciprocidade, e isso permite que construa autonomia própria onde às respostas obtidas levam-na a consolidar ou descartar novos valores. É nesse jogo de descobertas de seu próprio valor e de sua importância no jogo social que a criança encontra prazer em agir, sentindo-se motivada a prosseguir em suas ações transformadoras. Nesse processo podem coexistir dois sentimentos contraditórios que podem caminhar paralelamente: o prazer e a frustração. Porém, os dois têm importância relativa, já que existe aprendizado com os acertos e também com os erros. Tentativa e erro fazem parte importante de qualquer experiência, e não existem experiências que tenham como resultado somente o prazer. Percebe-se que nas atitudes do meio está a ideia de que ele passa para a criança: sua opinião é importante. Isso a faz sentir-se integrada e valorizada, estimulando-a a prosseguir na sua conquista de autonomia. Nesse aspecto, a creche e a escola têm papel preponderante porque, respeitando e aproveitando as relações de cooperação que nascem espontaneamente das relações entre as crianças,

favorecem não somente a conquista como também o fortalecimento da autonomia.

Para a criança com os comprometimentos aos quais já nos referimos anteriormente é muito importante ser vista e compreendida como alguém que, por trás da deficiência, apresenta os mesmos sentimentos e desejos de toda criança, tem as mesmas necessidades de desenvolvimento e, por isso mesmo, precisa das mesmas oportunidades. No período do nascimento aos três anos, toda criança precisa experienciar concretamente, por meio dos jogos lúdicos e das brincadeiras, todas as situações, todos os movimentos, todas as mudanças necessárias ao seu desenvolvimento global e, quando dificuldades ou impossibilidades dificultam essas vivências, o professor deverá fazer com a criança, proporcionando-lhe condições para explorar sensações que somente ela poderá sentir e, dessa forma, formar as estruturas básicas próprias do período sensório-motor que são fundamentais para seu posterior aprendizado. É preciso estar consciente de que, mesmo na condição de apêndice motor do professor, nenhuma ação deverá ser executada sem a concordância da criança, ou contra sua vontade, porque é preciso

respeitar a criança como indivíduo em formação, não cabendo, portanto, o fazer por ela. Segundo Piaget, o sujeito participa ativamente de seu desenvolvimento moral e intelectual para que possa construir e compreender que tipo de autonomia terá diante de seus parceiros. A moral é um fato social, sendo preciso construir, também, uma consciência social capaz de elaborar e respeitar regras morais (TAILLE, 1992).

A criança tem necessidade de construir e fortalecer relações de confiança com outras pessoas, que lhe atribuem valor, cumprem o que prometem, fazem o que dizem que vão fazer ou o que é bom fazer. Esse sentimento é essencial nos primeiros anos de vida, pois dele depende a liga ou a cola. das primeiras relações sociais, e também a construção da base afetiva sobre a qual serão erguidos a moral, a ética e o exercício da cidadania. Se ela não confiar em alguém, entrará no universo social com medo e sem alegria, o que gerará como consequência a falta de confiança em si mesma. Atenta ao comportamento dos adultos, julga se demonstram que lhe atribuem valor e, ao mesmo tempo, se fazem o que falam. Os educadores da área infantil, além de ter conhecimentos teóricos que

embasem a sua prática pedagógica, também devem inspirar confiança em seus pequenos alunos para estes saberem que poderão contar com alguém que lhes inspire confiança e segurança e que terão os conceitos morais ensinados defendidos com paixão no dia-a-dia. (TAILLE, 2002).

A criança com deficiência intelectual não é diferente no aspecto do desenvolvimento de sua afetividade. Ela poderá ser mais sensível às respostas do meio e mais atento ao comportamento dos adultos, porque antes de existir um relacionamento com ela. É preciso que se estabeleça um vínculo que começa com o processo de conhecimento e de descobertas que o professor estabelece com ela; das abordagens e estratégias que usa para sua aprendizagem; do empenho em buscar soluções e/ou adaptações para satisfazer suas necessidades de aprendizagem; da sua luta para que ela consiga e não desista nunca; da forma e de todas as formas que lhe transmite: eu acredito em você. E, também não desiste dela enfim, como se vê, essa criança dará o melhor de si para alguém que se envolve e acredita em suas capacidades e possibilidades.

## Trabalho em equipe

De fundamental importância, o trabalho de equipe não somente viabiliza uma estimulação global da criança como também pode prevenir, planejar e desenvolver uma ação bastante específica para a criança com deficiência intelectual. Dessa maneira, os contatos feitos entre a instituição que reabilita a criança e os outros agentes, como a família, a escola e outros grupos, são importantes à medida que possibilitam a intervenção, a conscientização, a informação e a implantação dos recursos, desde os preventivos até os que atendem às necessidades mais específicas da criança com deficiência intelectual. À equipe cabe o desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar, nos estritos limites das atividades que lhe são reservadas. Isso acontece quando são reconhecidos os casos pertencentes aos demais campos da especialização. Procedese, então, ao encaminhamento da criança aos profissionais habilitados a fim de discutir o caso em equipe, procurando as soluções mais convenientes para cada caso.



O trabalho de equipe deverá ser colaborativo e solidário, de modo a permitir aos profissionais uma relação de respeito, com base em uma estrutura e limites nítidos para que haja harmonia de classe e aumento do conceito público.

Uma prática equilibrada e uma experiência centralizada na criança com deficiência intelectual podem contribuir para evitar o desperdício de recursos e a frustração de esperanças, consequências frequentes da mentalidade de que o que é bom para um, é bom para todos. Acreditar no potencial da criança é a imperiosa necessidade para a mudança na perspectiva social.

## **Papel da família**

Considerando todos os aspectos que envolvem o crescimento e desenvolvimento da personalidade do ser humano, e também seu ajustamento aos diferentes âmbitos da sociedade em que vivemos, podemos afirmar que a família exerce um papel de suma importância dentro desse processo no que diz respeito à dinâmica de relacionamento e convivência. A família

dependerá de todos os seus membros e das reações que eles tiverem, tanto frente aos problemas de ordem interna como aos causados por fatores externos, para que haja harmonia e boas condições de desenvolvimento para todos que dela fazem parte.

Quando se espera o nascimento de um filho, a expectativa dos pais é receber uma criança saudável, bonita e inteligente. É certo que ninguém espera ter um filho com deficiência, e quando isso acontece há frustração e desestruturação total da família. Diante de tal fatalidade, essa família buscará respostas às suas inquietações e, aos poucos, o trauma inicial dará lugar à tristeza e desolação, iniciando-se o processo de luto pelo sonho não concretizado. Esse doloroso processo continua com o lento ajustamento à realidade não esperada. Essa criança está à espera, necessitando de cuidados especiais, situação diante da qual se deseja que o luto inicial possa se transformar em luta diária. O processo de ajustamento a essa nova situação de vida familiar determinará o tratamento e o bem-estar da criança especial e de toda sua família, sendo vital a cooperação dos pais, pois somente quando a família e a equipe de reabilitação atuam em

parceria,

Integradas, poderão dar à criança as melhores oportunidades para o desenvolvimento das suas capacidades, quaisquer que sejam suas limitações. Sentimentos confusos permeiam a convivência familiar dessa criança, mascarando ou deturpando ainda mais suas dificuldades quando se dá ênfase às deficiências e às impossibilidades, revestindo as interações de um caráter superprotetor sob o qual a criança é encarada como um ser incapaz de pensar, ter vontades, aspirações ou desejos, como se fosse uma massa amorfa e sem personalidade. Essa criança poderá, tão somente, receber os cuidados básicos e ser impedida de ter acesso à real convivência familiar para participação, para trocas, para verdadeira integração no meio em que vive. Superproteção ou negligência são constantes na vida dessa criança, e podem ser impedimentos que agravam ainda mais suas deficiências, porque existe o reforço da influência humana. Se o outro mostra que não crê na capacidade de ação da criança, será certamente esse o retorno. A percepção da ineficácia desmoraliza e debilita mais que os obstáculos externos.

Surgem sentimentos como os de culpa pela condição do nascimento dessa criança, percebida como castigo divino. A esses sentimentos somam-se as limitações culturais, que impede os circunstantes de compreender o que seja realmente o quadro da deficiência, o que mascara anseios de cura, de milagres. A mãe tende a tomar para si mesma os cuidados desse filho como se fosse a única capaz de fazê-lo, impedindo assim a ajuda de outras pessoas. Pode, ainda, delegar a terceiros essa obrigação, numa tentativa de afastar-se das limitações e dos sentimentos contraditórios que a deficiência impõe. São situações muito conflitantes para uma família que se tornou família especial, na qual todos os integrantes precisam e merecem um tratamento adequado para se beneficiarem. Faz-se necessário um aprendizado que fortaleça a estrutura familiar existente agregando todos no mesmo objetivo reabilitacional, sabendo cada um o quê, porquê, para quê e como fazer para realmente integrar a criança com necessidades especiais no complexo familiar, promovendo sua interação adequada com o meio em que vive. Desse modo, ela aprende o que é o mundo, integrando-se e sentindo-se parte importante dele. A

criança com necessidades especiais somente terá um desenvolvimento saudável a partir do compromisso de seus pais de também se desenvolverem, isto é, de assumirem postura e atitudes que conduzam também o crescer com a criança. Os pais sentir-se-ão obrigados a adaptar-se à condição do filho especial; entretanto, é igualmente importante que seja dada à criança oportunidade para também se adaptar a eles.

Além dos pais, os demais filhos poderão ser afetados de diversas maneiras pela chegada de uma criança especial. Eles poderão sentir-se preteridos e negligenciados, já que o irmão especial requer muitos cuidados e tempo dos pais; poderão sentir-se talvez culpados pela deficiência desse irmão e enciumados por acharem que os pais só se importam com o filho especial, dando-lhe toda a atenção; poderão sentir-se pressionados para serem os melhores em todas as atividades (escola, esportes, profissão, etc.) para compensarem o fracasso do irmão deficiente. Considerando o despreparo e as dificuldades enfrentadas pela família na qual existe um membro portador de necessidades especiais, entendemos ser de suma importância um acolhimento dos pais com o

objetivo de contribuir para o processo de reestruturação familiar.

Sabemos que a orientação dos profissionais da reabilitação proporcionará a família que tem um filho especial experiências dentro das possibilidades, permitindo que essa criança desfrute de seus direitos e deveres, seja respeitada em suas limitações, mas valorizada por suas capacidades. Devemos ressaltar o papel do professor nesse contexto familiar como sendo de fundamental importância, pois esse será a ponte entre o aluno e família, transmitindo confiança, segurança, dando acolhimento e, por meio de um processo gradativo, conscientizando os pais a respeito, do valor e da importância da família para o desenvolvimento psicossocial dos filhos, e em particular do filho especial.

O professor poderá orientar os pais com relação à disciplina dessa criança especial. Toda criança precisa de limites. Muitas vezes esses pais poderão relutar em discipliná-la, repreendê-la, ensinar quais são seus reais limites, como faz com os outros filhos. Talvez porque pensem assim: Coitadinha, já tem tantos problemas, ou, é tão limitada e sofre tanto, e vão deixando a criança fazer o

que bem quer, negligenciando seu papel de educadores em decorrência da pena que sentem pelo fato de o filho ser deficiente. A criança especial precisa e deve aprender a viver e conviver com a família e o mundo, entendendo que nem tudo o que deseja terá de ser feito pelos outros.

A tarefa de educar filhos não é fácil, porém consiste, em grande parte, em bom senso, reforçado por um interesse sincero e pelo amor. É um compromisso consciente entre pais e filhos, de confiança e respeito mútuos. Para BUSCAGLIA (1993, p.41), disciplinar crianças deficientes, de forma sensata e dentro de seus próprios limites especiais, não é cruel, mas ao contrário, pode representar uma atitude de maior generosidade.

## REFERÊNCIAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. **Normas para apresentação de trabalhos**. 2. ed. Curitiba: UFPR, 1992. v. 2.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon; 2003.

**Saberes e práticas da inclusão:** dificuldades de comunicação e sinalização : deficiência física - 2. ed. rev. - Brasília : MEC, SEESP, .2003. 98p. . ( Educação infantil ; 5 )

**Educação Inclusiva.** Atuação Parlamentar do Deputado Federal Paulo Pimenta na Câmara Federal. Centro de Documentação e Informação Coordenação Edições Câmara BRASÍLIA – 2010 CÂMARA DOS DEPUTADOS 53a Legislatura – 3a Sessão Legislativa

LOCATELLI, Adriane Cristiane Dias, **Fundamentos da Educação Especial:** Pedagogia / Adriane Cristiane Dias, Edilaine Vagula.-São Paulo: Pearson Education do Brasil,2009.

REILY, Lucia. Escola Inclusiva: **linguagem e mediação.** Campinas: Papyrus, 2004.

**SILVA, M.L. *Formação de professores que atuam com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento – Autismo. Revista P@rtes*** (São Paulo). V.00. P.eletrônica. Agosto de 2009. ISSN 1678-8419.



KANNER, L. **Os Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo**. In P.S. Rocha, (org.) **Autismos**. São Paulo: Editora Escuta, 1997, pp. 11- 170.(Título original: Autistic Disturbance of Affective Contact, 1943).

Alvarez, A. (2003). **A psicanálise com crianças autistas e crianças maltratadas**. *Percurso*, 30 (1), 101-106. (Entrevista).

FEDERICO, M. A.; HERROLD, W. G. JR. e VENN, J. Helpful tips for successful inclusion. **Teaching Excepcional Children**, vol.32, n.1, p.76-82. 1999.

LEWIS, Soni M. S e DE LEON, Viviane C. Programa TEACCH. In: SCHWARTZMAN J.S., ASSUMPÇÃO.F.B. e col. **Autismo infantil**. São Paulo, 1995. p. 233-263.

MENDES, Enicéia G. Colaboração entre ensino regular especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

PEETERS, Theo. **Autismo: entendimento teórico e intervenção educacional**. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica, 1998.

BAPTISTA, C. ROBERTO, BOSA, CLEONICE (orgs). **Autismo e Educação**. Porto Alegre, Artmed, 2002

NEGRINE, A. MACHADO, M. L. S. **Autismo infantil: Terapia psicomotriz**. Caxias do Sul, Educs, 2004

BRASIL. CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. Brasília: Corde, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 9394/96** (artºs 58 a 60). Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/2001**. Brasília: SEESP/MEC, 2001.

GOFFREDO, V. L. F. S. **Educação especial: tendências atuais**. Brasília: Associação de Comunicação Educativa; Roquete Pinto, 1999.

Extraído do livro **UM AUTISTA MUITO ESPECIAL**, 2008, Deusina Lopes da Cruz.

INDIANÓPOLIS, **Instituto. Autismo**. Disponível <<http://www.indianopolis.com.br/si/site/0200>> Acesso em: 10 de agosto de 2010.

AMA, **Associação de Amigos do Autista**. Autismo. Disponível

<<http://www.ama.org.br/html/home.php>> Acesso em 06 de novembro de 2009.

INCLUSÃO BRASIL, **Instituto**. Autismo. Disponível: <http://inclusaobrasil.blogspot.com>> Acesso em 02 de julho e 2009.

ALMEIDA, Marina. **Instituto inclusão Brasil**. Disponível em: <http://inclusaobrasil.blogspot.com> > Acesso em: 12 de setembro de 2010.

# **PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DOCENTE**

Marizul Simas Vieira

## **O papel docente na Matemática**

Sabemos que o papel do docente é de atingir o aluno, para tanto é preciso que ele não só domine o conhecimento, mas possa ir além das fórmulas e teoremas e consiga relacionar diferentes campos do conhecimento repense os fundamentos da matemática.

Um dos princípios pedagógicos que rege as disciplinas escolares neste sentido é a contextualização, que o professor deve conduzir o processo educativo refletindo o seu fazer pedagógico a serviço de um cidadão em construção e não subordinar a educação aos interesses, objetivos de sua disciplina.

De acordo Luckesi o ensino de qualidade será concretizado pela aprendizagem significativa do conhecimento por todos os educandos, que lhes permita

uma compreensão crítica da realidade através do questionamento do conjunto das relações sociais e da estrutura de significados históricos.

Uns dos atributos do professor além de ter o domínio das alternativas metodológicas das técnicas de planejamento de execução e de avaliação, dos recursos didáticos para o ensino aprendizagem em matemática deverá ter também a capacidade e ressignificá-los conforme a compreensão crítica que tenha da matemática e do seu ensino.

O professor necessita ser um profissional que reflète sobre a sua prática e a transforma a partir da reflexão, de modo a desenvolver os valores éticos com os quais está comprometido na atividade pedagógica.

Tardif, a relação dos docentes com os saberes não reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mante diferentes relações. Podemos definir o saber docente como um plural, formado de saberes.

(2005, Miguel e Miorin) Citaçõesp. 153

Mesmos que os futuros professores respondessem positivamente a cada uma dessas diferentes tentativas de organização, não nos sentíamos satisfeitos, pois entendíamos que o entusiasmo e o envolvimento deles estavam muito mais associados aos novos conhecimentos obtidos através do estudo da própria história da matemática do qual com a percepção da relevância pedagógica de um estudo para o exercício da profissão docente.

O autor, ano, p154 e define por uma forma particular a concepção de problematização da educação matemática escolar, isto é, de concepção de modo como a cultura matemática e a educação matemática se constituem, se instituem e se transformam como práticas sociais escolares.

A problematização da cultura matemática e da educação matemática escolares caracteriza-se como: multidimensional, interativo diálogo e investigativo (2005, Miguel e Miorin).

## **Fundamentação teórica**

## **1 A História da Matemática Como Metodologia de Ensino**

Procuramos verificar o desenvolvimento da História da Matemática como ferramenta de apoio no ensino e aprendizagem bem como algumas justificativas de sua importância, seja metodológico, psicológico, como criação humana, como agente motivador, enfim, ideias que pudessem corroborar a sua importância como prática de ensino em sala de aula. A História da Matemática pode ser utilizada como uma importante ferramenta de apoio pedagógico na prática dos professores como facilitadora no processo de ensino aprendizagem auxiliando na compreensão dos conteúdos de forma mais clara e contextualizada com fatos históricos e atuais proporcionando aos alunos uma nova visão da Matemática. O uso da História da Matemática como instrumento de apoio ao ensino e aprendizagem da matemática não é recente e de acordo com Miguel (1997), já era defendida pelo menos desde o século XVIII, sob o

ponto de vista de que a história constitui fonte de métodos adequados para a abordagem pedagógica de certos campos ou tópicos matemáticos. Pode-se mencionar, por exemplo, em 1741, que o francês Alexis Claude Clairaut (1713-1765), já mostrava uma preocupação dessa natureza em sua obra *Eléments de Geometrie* propondo um caminho alternativo para o ensino de geometria com base na História, pois acreditava que sua obra percorria um caminho parecido com aquele que a humanidade percorreu na aprendizagem das leis e conceitos matemáticos (MIGUEL, 1997, p. 78). No início do século XX, o matemático alemão Felix Klein, apresenta no prefácio de sua obra *Elementary Mathematics from an Advanced Standpoint*, publicada em 1908, a satisfação em utilizar para confrontar a História da Matemática o método de desenvolvimento da matemática, mostrando o processo pelas quais as teorias costumavam ser pedagogicamente apresentadas (MIGUEL, 1997, p. 79).

Poincaré (1854-1912) defendia a utilização da História da Matemática como recurso pedagógico, pois para ele “Não é suficiente duvidar de tudo, é preciso saber por que se



dúvida” (apud MIGUEL, 1997, p.89). Poincaré, Miguel (1997) informa que fica evidente a importância pela procura de procedimentos que estimulem o aluno a necessidade de submissão aos padrões atualizados de rigor no ensino da matemática, cabendo à história assumir um papel pedagógico conscientizador.

[...] com Poincaré, a função didática da história assume uma dimensão psicológica que consiste na possibilidade de se trazer para o plano de consciência do aprendiz a necessidade de submissão aos padrões atualizados de rigor. A função didática da história é psicológica, mas o objetivo que se busca é estritamente epistemológico (p.89-90).

Euclides Roxo (1890 – 1950), no prefácio de seu livro *Curso de Mathematica Elementar*, de 1929, faz referências em favor do método histórico como recurso pedagógico, porém, de acordo com Miguel e Miorim (2011), após uma análise da obra, não foi possível concluir se a presença do método foi utilizado em sua elaboração, se restringindo a notas históricas, configurando, assim como na obra de Clairaut, na existência de formas “implícitas” da história no processo de ensino-aprendizagem da Matemática escolar.

No texto do autor Clairaut, é ressaltado que a história pode ser um elemento orientador na elaboração de atividades e situações-problemas, de seleção e sequenciamento de tópicos de Matemática em livros didáticos, sem que elementos históricos sejam explicitamente colocados. (MIGUEL e MIORIN, 2011, p. 44).

Miguel e Miorim (2011), a participação implícita da história é observada em tópicos matemáticos propostos por programas oficiais do ensino e que muitos autores se utilizam da história como fonte de seleção e constituição de tópicos de ensino quando julgados adequados.

Década de 1980 (final), com o aumento das críticas ao que era proposto pelo Movimento da Matemática Moderna<sup>1</sup>, que tinha como proposta uma matemática escolar orientada pela lógica, pelos conjuntos, pelas relações, pelas estruturas matemáticas e pela axiomatização. Percebe-se o interesse pela história dirigida para a prática pedagógica, cuja “retomada” já é percebida na Proposta Curricular para o ensino de Matemática – 1º grau, do Estado de São Paulo, onde já se pode identificar a história como elemento orientador da sequência de trabalhos com

um tema específico, os números; na apresentação de diferentes métodos históricos; na discussão de problemas de natureza histórica (MIGUEL e MIORIM, 2011). Apresentada na proposta a forma explícita o argumento de que no ensino de matemática escolar, a história pode ser vista como uma fonte de busca de compreensão e de significados para atualidade (MIGUEL e MIORIM (2011). Outra proposta para a participação da história no ensino é a do uso de problemas históricos através da resolução de problemas como abordagem pedagógica, sendo um recurso adequado para a participação ativa e questionadora do aluno no processo de ensino-aprendizagem da Matemática onde enxergamos que “podemos considerar a utilização de problemas históricos como mais um elemento motivador para o ensino de Matemática” (MIGUEL & MIORIM, 2011, p.48). Com isso, compreendemos que, as situações históricas motivam porque:

Possibilitam o esclarecimento e o reforço de muitos conceitos, propriedades e métodos matemáticos que são ensinados;

Constituem veículos de informação cultural e sociológica;

Refletem as preocupações práticas ou teóricas das diferentes culturas em diferentes momentos históricos; Constituem meios de aferimento da habilidade matemática de nossos antepassados; permitem mostrar a existência de uma analogia ou continuidade entre os conceitos e processos matemáticos.

Surgiu a Matemática Moderna em meados do século XX, quando grupos de pessoas interessadas pelo ensino de matemática concluíram que seria conveniente adaptar ao ensino dessa disciplina duas das principais características da matemática do século XX: (1) abstração e (2) análise das estruturas e modelos subjacentes (EVES, 1997). passado e do presente (SWETZ, 1989 apud MIGUEL e MIORIM, 2011, p. 49).

Lembrar que a utilização de métodos históricos para a resolução de problemas pode ser vista desde o final do século XIX e início do século XX, “tanto no corpo do texto, em Álgebra Elementar – Theoria e Prática (1928), de S.L, em Álgebra Elementar (1928) de Sebastião Francisco Alves e em notas de rodapé, a saber, nos Elementos de Álgebra, de André Peres y Marin (1928)” (GOMES, 2005, p. 59 apud MORAIS, 2010, p. 22). Atualmente, observa-se

que os estudos e pesquisas dedicados ao ensino da matemática têm-se intensificado com trabalhos investigativos em relação aos aspectos teóricos e práticos sobre o uso da História como meio de construção do conhecimento matemático escolar a matemática. Coaduna-se com essa reflexão Mendes (2013, p. 185) quando ressalta que “nos últimos vinte anos, tem aumentado o número de estudos e pesquisas que evidenciam a tentativa de materializar exercícios de criatividade na pesquisa em História da Matemática”. Ainda, segundo o autor, esses trabalhos procuram encontrar meios para que a aprendizagem matemática possa formar estudantes mais pensantes, criativos e autônomos “em seu processo de cognição matemática” (MENDES, 2013, p. 185). Para isso é necessário encontrar métodos inovadores capazes de enriquecer o ensino da Matemática e que possam auxiliar os alunos na solução de problemas, seja em sala de aula ou no seu dia a dia. Renovar e inovar o ensino da matemática geralmente relaciona-se com o desenvolvimento de novas metodologias de ensino que complementem o conteúdo trabalhado com o objetivo de desenvolver a autonomia dos

alunos bem como seu conhecimento lógico matemático analisado dentro de uma visão interativa e autônoma, na formação de indivíduos autônomos, capazes de raciocinar de forma independente, participativo e criativo (KAMMI, 1995, p. 45 apud OLIVEIRA, ALVES e NEVES, 2015).

Compreendemos por tanto que a História da Matemática como metodologia inovadora será capaz de auxiliar a apreensão de conhecimentos matemáticos

No processo de ensinagem. O que nos leva a procurar argumentos que possam reforçar as contribuições para o seu uso em sala de aula e de como ela poderá auxiliar a prática dos professores. Para isso se faz necessário que os conteúdos abordados estejam voltados para o cotidiano do aluno fazendo com que a História da Matemática possibilite uma análise das noções básicas dos conceitos matemáticos caracterizando um caráter investigatório desses conceitos através de seu desenvolvimento histórico. Dessa forma, o aluno seria levado a novas descobertas, aumentando assim sua compreensão das definições e demonstrações e com isso o aluno irá perceber que a Matemática não é uma ciência pronta e isolada dos demais saberes. Ao contrário do que muitos

pensam, a História da Matemática pode se mostrar como um recurso que oferece subsídios dos mais valiosos para o ensino de matemática por contribuir em diversos aspectos. Miguel (1993) apresentou uma listagem de funções que, com o uso da história da matemática, os alunos poderão estar abordando/adquirindo em seu desenvolvimento escolar. Seguindo, então, as ideias de Miguel (1993) as principais funções pedagógicas que a história da matemática exerce sobre os alunos, seriam:

- História-motivação: oferece recursos que servem de motivação para o ensino aprendizagem;
- História-objetivo: oferece métodos que contribuem na seleção de objetivos para o ensino aprendizagem;
- História-método: disponibiliza métodos adequados para o ensino aprendizagem;
- História-recreação: é uma fonte para seleção de problemas práticos, curiosos ou recreativos a serem incorporados de maneira episódica nas aulas de matemática;

- História-desmistificação: possibilita a desmistificação da matemática e a desalienação de seu ensino, desfazendo a imagem da matemática pronta e acabada;
- História-formalização: instrumento de formalização de conceitos matemáticos;
- História-dialética: auxilia na constituição de um pensamento independente e crítico;
- História-unificação: instrumento unificador de vários campos da matemática;
- História-axiologia: promotor de atividades e valores;
- História-conscientização: instrumento de conscientização epistemológica;
- História-significação: promove a aprendizagem significativa e compreensiva;
- História-cultura: auxilia no resgate da identidade cultural e;
- História-epistemologia: revela a natureza da matemática.



Percebemos que a História da Matemática através das funções elencadas pelo autor pode levar o aluno a querer investigar sobre os diversos fatos históricos referentes ao conhecimento matemáticos, enriquecendo seu aprendizado, bem como a ver a matemática de uma forma mais interessante e alegre e que pode proporcionar grande satisfação ao conduzi-lo a novas descobertas.

## **2 A História da Matemática na Formação dos Professores de Matemática**

Justificando o estudo da História da Matemática para futuros professores e para aqueles já formados, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), destacam a importância do conhecimento da história, mostrando que o professor deve conhecer os obstáculos envolvidos na construção de conceitos matemáticos. Essa visão da história como elemento integrante na formação docente deve fazer parte dos cursos de formação inicial e formação continuada.

É importante que o conhecimento da história dos conceitos matemáticos precisa fazer para da formação dos professores para que tenham elementos que lhes permitam mostrar aos alunos a Matemática como uma ciência que não trata de verdades eternas, infalíveis e imutáveis, mas como uma ciência dinâmica, sempre aberta à incorporação de novos conhecimentos. Além disso, conhecer os obstáculos envolvidos no processo de construção de conceitos é de grande utilidade para que o professor compreenda melhor alguns aspectos da aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1998, p. 30)

Beatriz D'Ambrósio, B. (2007) reforça essa ideia nos dizendo que a importância do estudo da História da Matemática para os futuros professores os levarão a entender o seguinte: a evolução da matemática como processo sociocultural de construção humana; o processo construtivista como a ação humana que leva à aprendizagem; a semelhança entre o processo histórico e a aprendizagem das crianças; a álgebra como processo geométrico e a importância da geometria na fundamentação matemática; os problemas motivadores para a construção da matemática e como tais problemas

levaram ao desenvolvimento de diferentes áreas da matemática; a compreensão de soluções alternativas para problemas que são triviais quando se utiliza a matemática moderna; e a evolução do rigor lógico e de provas matemáticas. (D'AMBRÓSIO, B., 2007, p. 2).

De acordo, D'Ambrósio, B. (2007) ressalta que, o professor deve compreender a ligação da evolução da matemática como parte de um processo evolutivo da sociedade e de que ela está ligada a cultura humana e dessa forma a matemática é o resultado da ação humana em entender o mundo e para isso o ensino da matemática nas escolas deveriam assegurar experiências de natureza contextual aos alunos. Cabe ao professor diante dessa perspectiva utilizar a experiência e a realidade cultural dos alunos à formulação de problemas motivadores e contextuais. Contrapondo “A História da Matemática” ensinada de forma contextualizada proporcionará a ressignificação dos conteúdos contrariando o ensino mecanizado e repetitivo da matemática relacionando-a a realidade do aluno. D'Ambrósio, B. (2007) ainda nos diz que para o futuro professor o estudo da História da Matemática se apresenta como uma oportunidade para entender tanto problemas

que possam motivar a construção de novos conceitos matemáticos quanto à sequência de esquemas desenvolvidos pelos indivíduos ao procurar uma solução significativa para um problema. Ainda é comum os alunos questionarem sobre o porquê de estudar esse ou aquele conteúdo matemático, não o relacionando a sua realidade ou com alguma ligação com a vida prática, assim como um real porquê de sua existência. Nobre (apud VIANNA, 2000) sugere que a partir do desenvolvimento histórico dos conceitos matemáticos, há um investimento na fundamentação deles, ao invés de ensinar formas repetitivas de resolução de questões, pois é necessário ensinar o porquê das coisas, em vez de se ensinar o para quê. Dessa forma, o ensino mecanizado, onde prevalece a memorização de algoritmos, fórmulas e equações serão menos valorizadas, cedendo lugar ao aprendizado, refutando as práticas pedagógicas tradicionais que muitas vezes se configuram em obstáculos ao ensino. (EVANGELISTA; LIMA; JUCÁ, 2011, p.3) Mendes (2010) fala que a criatividade do professor é muito importante para que a investigação histórica proposta desperte a imaginação, a curiosidade e o interesse desafiador dos

alunos, de modo a motivá-los durante todo o processo investigatório previsto. A discussão sobre a formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática na Educação Básica sobre a utilização da história é motivo de discussão desde a década de 1970. Pode-se mencionar, por exemplo, Jones (1976, p.5), que em um texto intitulado “Mathematics as a teaching tool”, afirma que “recomendações para a inclusão de algum estudo de história em programas de treinamento de professores podem ser encontrados em vários estudos e relatórios de comitês de muitos países”, bem como segundo John A. Schumaker tal curso aumentou em instituições de formação para professores de matemática entre os anos de 1920 e 1958 e de que a História da Matemática é uma exigência naquele país (Rússia). (apud MIGUEL e BRITO 2015). Ainda segundo Miguel e Brito (2015), durante o período do Movimento da Matemática Moderna, as abordagens históricas são deixadas de lado em detrimento a uma concepção estruturalista e tecnicista da matemática, matemáticos quanto à sequência de esquemas desenvolvidos pelos indivíduos ao procurar uma solução significativa para um problema. Ainda é comum os

alunos questionarem sobre o porquê de estudar esse ou aquele conteúdo matemático, não o relacionando a sua realidade ou com alguma ligação com a vida prática, assim como um real porquê de sua existência. Nobre (apud VIANNA, 2000) sugere que a partir do desenvolvimento histórico dos conceitos matemáticos, há um investimento na fundamentação deles, ao invés de ensinar formas repetitivas de resolução de questões, pois é necessário ensinar o porquê das coisas, em vez de se ensinar o para quê. Dessa maneira, o ensino mecanizado, onde prevalece a memorização de algoritmos, fórmulas e equações serão menos valorizadas, cedendo lugar ao aprendizado, refutando as práticas pedagógicas tradicionais que muitas vezes se configuram em obstáculos ao ensino. (EVANGELISTA; LIMA; JUCÁ, 2011, p.3) Mendes (2010) fala que a criatividade do professor é muito importante para que a investigação histórica proposta desperte a imaginação, a curiosidade e o interesse desafiador dos alunos, de modo a motivá-los durante todo o processo investigatório previsto. A discussão sobre a formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática na Educação Básica sobre a utilização da

história é motivo de discussão desde a década de 1970. Pode-se mencionar, por exemplo, Jones (1976, p.5), que em um texto intitulado “Mathematics as a teaching tool”, afirma que “recomendações para a inclusão de algum estudo de história em programas de treinamento de professores podem ser encontrados em vários estudos e relatórios de comitês de muitos países”, bem como segundo John A. Schumaker tal curso aumentou em instituições de formação para professores de matemática entre os anos de 1920 e 1958 e de que a História da Matemática é uma exigência naquele país (Rússia). (apud MIGUEL e BRITO, 2015). Ainda segundo Miguel e Brito (2015), durante o período do Movimento da Matemática Moderna, as abordagens históricas são deixadas de lado em detrimento a uma concepção estruturalista e tecnicista da matemática, criticada por Morris Kline, professor de matemática e grande historiador. Na década de 1980, há um retrocesso desse movimento e o interesse pela história e suas potencialidades pedagógicas são novamente estimuladas ganhando espaço em vários congressos internacionais. No Brasil essa discussão tem sido levantada em alguns eventos, tendo como principais

discussões sobre a função do estudo de História da Matemática na formação do professor de matemática, a ausência da disciplina História da Matemática nos cursos acadêmicos, a construção de um referencial teórico para fundamentar a importância do estudo da História pelo professor e seu uso em sala de aula, entre outros questionamentos. Miguel e Brito (1996), procuram elementos que possam contribuir para a formação do professor de matemática, através da História da Matemática sem, no entanto separar o lógico e o histórico, objetivando imprimir historicidade às disciplinas e participando de forma efetiva do processo de construção, gerando a história como fonte de uma problematização contemplando as várias dimensões da matemática (lógica, epistemológica, ética, estética, etc.) e da Educação Matemática (psicológica, política, axiomática, didático-metodológica, etc.). Miguel e Brito (1996), entendem a participação da história da Matemática na formação de professores, como uma fonte de problematização, a qual contempla as várias dimensões da Matemática e da Educação Matemática, pois a história da matemática traz a oportunidade de os professores formadores discutirem



sobre a sociedade, a cultura, tecnologia, arte, a filosofia da matemática etc., com futuros professores de matemática, proporcionando lhes um conhecimento maior da matemática. Entretanto Miguel e Brito (1996) ressaltam que:

Tenhamos consciência de que o fato de se tentar imprimir historicidade às disciplinas de conteúdo matemático que fazem parte da formação do professor de matemática não possa, por si só, e em curto prazo, alterar significativamente o estado em que se encontra a educação matemática escolarizada, acreditamos que essa decisão é fundamental e necessária. (MIGUEL e BRITO, 1996, p. 3).

O licenciando teria a oportunidade de construir seus conhecimentos matemáticos sob uma fundamentação histórica, sendo assim beneficiado em sua formação. Porém, não é dessa forma e pouco se recebe de informação histórica em favor das chamadas matemáticas superiores, contrapondo o desenvolvimento histórico em prol de um quadro axiomático estático (MIGUEL e BRITO, 1996). Outro fator importante sobre o uso da História da Matemática é do papel psicológico que ela pode exercer no

processo de ensino-aprendizagem tanto em relação ao professor quanto em relação ao aluno e que segundo Motta (2005),

Ao discente pode propiciar condições de perceber as diversas etapas da construção do pensamento Matemático, entender as diferentes práticas sociais que geraram as necessidades de sua produção e trabalhar as diversas linguagens e formas simbólicas que o constituem e o condicionam. Ao professor, permite problematizar a ação pedagógica no sentido de se criar uma consciência das vivências e recursos cognitivos e interpretativos necessários para uma apropriação significativa das ideias matemáticas (MOTTA, 2005, p. 1). Dessa forma, o papel psicológico da História da Matemática, segundo Motta (2005), irá estimular o envolvimento e a participação ativa do aluno no auxílio das soluções de problemas históricos e no uso de recursos cognitivos e afetivos do aluno, além de ressignificar as produções de diferentes épocas e culturas ao estabelecer uma atividade dialógica com as diferentes características da linguagem matemática (natureza teórica e sistemática, coerência interna, procedimentos lógicos e linguísticos ligados a uma axiomática própria, entre outras),

desmistificando a ideia de que a Matemática é algo pronto e acabado. Mendes (2010) aborda a utilização da História da Matemática como agente cognitivo na matemática, no sentido de desenvolver a criatividade na produção de conhecimento escolar e científico, cujo objetivo seria de tomar a história como um meio de dar aos estudantes a capacidade de estabelecer um processo criativo em sua aprendizagem matemática mediada pelo professor.

A História da Matemática na formação dos docentes concorrerá para o desenvolvimento do ensino da Matemática se for aplicada a partir de situações desafiadoras e motivadoras da criatividade, da imaginação e da autonomia dos estudantes com relação à busca de seu próprio conhecimento matemático.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010;

\_\_\_\_\_, **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011;

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas – SP: Papyrus, 2003;

\_\_\_\_\_. **Caminhos da história ensinada**. Campinas – SP: Papyrus, 2012;

MICELI, Paulo. et al. **História: Ciências Humanas**. Fundamental II, Caderno do aluno. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), 2012;

PANAZZO, Sílvia, VAZ; Maria Luísa. **Navegando pela história**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2009;

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO. **História**. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, (SEE), 2008;

Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História /

Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

## **O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E OS JOGOS**

Monique Caroline Berlandi de Oliveira

Tendo como base as concepções construtivistas de Piaget e a compreensão da importância do contexto sociocultural e as interações sociais descritas na teoria de Vygotsky neste texto vamos discorrer sobre o jogo, o desenvolvimento e a aprendizagem.

Segundo Piaget (1975) o desenvolvimento do conhecimento é um processo espontâneo, ligado ao processo geral da embriogênese, isto é, a respeito ao desenvolvimento do corpo, do sistema nervoso e das funções mentais. A aprendizagem é realizada como aquisição em função do desenvolvimento.

Para Piaget (1976) os indivíduos adquirem o conhecimento de acordo com o seu estágio de desenvolvimento, e é a partir das diversas formas de aquisição do conhecimento que se dá a aprendizagem. E

sendo assim, ele classificou os estágios de desenvolvimento em quatro períodos:

O primeiro denominado por Piaget (1976) em período sensório-motor (do nascimento aos 2 anos) a partir de reflexos neurológicos básicos, o nenê começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio. A inteligência é prática e as noções de espaço e tempo são construídas pela ação. O contato com o meio é direto e imediato, sem representações ou pensamento.

Para Weilh (1991) o primeiro ambiente da criança – a família – é o ponto inicial; em seguida a criança na escola e após o adulto deficiente. Falhas de desenvolvimento numa criança podem ser, atribuídos a conflitos internos não encarados de maneira consciente e pode frustrar e sobrecarregar o relacionamento inicial entre mãe e criança e também entre essa família.

No recém-nascido, essas atividades são reflexos básicos, mas, na medida em que ocorre a maturação do sistema nervoso e a interação criança-meio, esses comportamentos reflexológicos vão sendo modificados, e ao término do primeiro mês de vida a criança já deverá abordar os objetos e as pessoas a partir dos

primeiros esquemas construídos. Essas construções acontecem com base na coordenação sensório-motora da ações sem que, para isso, intervenha a representação ou o pensamento. (PALANGANA, 2001, p. 16)

O deficiente recém chegado na família pode representar um problema para seus irmãos, pois absorverá grande parte do tempo e atenção da mãe. Algumas crianças amadurecem tão devagar que é como se mãe tivesse tido uma série de bebês por um determinado número de anos, quando cuidou apenas de um. Isso mostra ser uma tarefa que requer muito esforço por parte de todos envolvidos e ser realizada da melhor maneira possível dentro do lar. (WEILHS, 1991).

Os conflitos não resolvidos dos pais a aceitar a criança com deficiência pode causar sérios danos nos outros irmãos normais. É fundamental que toda família, em especial os pais, não abandonem suas próprias necessidades e padrões de vida em favor das necessidades e padrões anormais de vida de seu filho deficiente. Não apenas a família possui meios para frustrar a criança com deficiência, mas a própria criança possui

também essa habilidade para agravar sua falta de interação. (WEILHS, 1991).

Assim, para Weilhhs (1991) uma maneira inteligente e adequada de lidar com a criança deverá ser elaborada por toda a família, e que não deixe, em nenhum momento dúvida a respeito do amor que sua família e, em especial seus pais, sentem por ela. Essa criança deve ser capaz de sentir que toda família está empenhada da sua boa vontade.

A idade média de sete anos, que coincide com o começo da escolaridade da criança, propriamente dita, marca uma modificação decisiva no desenvolvimento mental. Em cada um dos aspectos complexos da vida psíquica, quer se trate da inteligência ou da vida afetiva, das relações sociais ou da atividade, propriamente individual, observa-se o aparecimento de formas de organizações novas, que completam as construções esboçadas no decorrer do período precedente, assegurando-lhes um equilíbrio mais estável e que também inaugurem uma série ininterrupta de novas construções. (PIAGET, 1976, p. 42).

O segundo estágio denominado por Piaget (1976) é o período pré-operacional (2 a 7 anos) que se caracteriza



pela interiorização de esquemas de ação construídos no estágio anterior. A criança não aceita a ideia do acaso e tudo deve ter uma explicação – fase dos por quês.

A criança não depende mais unicamente das sensações e de movimentos. Ela dispõe de esquemas de ação interiorizados, também chamados de esquemas representativos, podendo, desta forma, distinguir um significante (imagem, palavra ou símbolo) daquilo que ele significa (o objeto ausente), o significado. Mas, mesmo a criança dispendo de esquemas internalizados, nessa fase ela ainda não dispõe de um fator essencial ao desenvolvimento cognitivo, que é a reversibilidade no pensamento: não consegue, assim, desfazer o raciocínio, no sentido de retornar do resultado ao ponto inicial. (PALANGANA, 2001, p. 17)

Segundo APAE (2011) a atividade da linguagem oral tem como meta levar a criança a interpretar o que ouve, responder o que lhe é perguntado, desenvolver o pensamento lógico e sua expressão e permitir ao aluno ampliar seu vocabulário e seus conhecimentos nos inúmeros assuntos abordados e também estimular sua participação da crítica contribuindo para sucesso da aprendizagem.

O professor deve estar atento aos objetivos sócio-emocionais, pois algumas vezes os alunos podem manifestar insegurança, birra, medo, frustração ou agressividade, isso porque suas necessidades básicas e de comunicação não foram compreendidas. Esses fatores são fundamentais para a potencialização do processo cognitivo e da aprendizagem dos alunos que apresentam tais dificuldades. (APAE, 2011, p. 29).

Para APAE (2011) o professor deve buscar maneiras positivas de interações e trocas comunicativas como toque, olhar, posturas, palavras adequadas ou símbolos que expressem a situação. Algumas crianças podem necessitar de outras maneiras de comunicação para expressar seus sentimentos, desejos, necessidades e pensamentos e poderá ser utilizado quando a criança não fala: objetos, símbolos, figuras ou códigos de comunicação.

Sendo assim, a comunicação alternativa é uma maneira educativa criada de acordo com as necessidades da criança, planejada com os pais e profissionais da área visando a elaboração e organização do pensamento e a

construção do conhecimento de forma significativa. (APAE, 2011).

Já no estágio das operações concretas (7 a 12 anos) a criança começa a desenvolver noções de tempo, espaço, ordem, velocidade, casualidade, sendo capaz de relacionar diferentes aspectos e abstraindo dados da realidade, mas depende ainda do mundo concreto para chegar à abstração. A criança desenvolve a capacidade de representar uma ação no sentido inverso de uma anterior, anulando a transformação observada (reversibilidade). (PIAGET, 1976)

Piaget observa que as operações, ao contrário das ações sempre implicam em relação de troca. Assim sendo, neste estágio operatório concreto, esse fator representa uma condição de extrema importância para a objetividade e a coerência do pensamento, ou seja, para o equilíbrio cognitivo. (PALANGANA, p. 19).

No estágio das operações formais (12 anos em diante) a representação permite a abstração total. A criança já é capaz de pensar logicamente e buscar

soluções a partir de hipótese e não apenas pela observação da realidade. (PIAGET, 1976).

O adolescente é capaz de pensar em termos abstratos, de formular hipóteses e testá-las sistematicamente, independentemente da verdade factual. Nesse período, os esquemas de raciocínio, antes indutivos, sofrem importante evolução, manifestada na incorporação do modelo hipotético-dedutivo. (PALANGANA, 2001 p. 20).

Segundo Weilh (1991) o desenvolvimento infantil pode ser olhado como a interação de dois processos: um se originando da hereditariedade e o outro ligado à evolução histórico-mitológica da raça humana. Tal integração desses dois processos ocorre em um ambiente físico e cultural, representado pela mãe, pai e família, no começo e após, pelos professores e outras pessoas, além das instituições, convenções e tradições com as quais uma criança é colocada ao nascer.

Se aprendermos a encontrar em nós mesmos as fraquezas e problemas de uma

criança deficiente, um novo caminho de compreensão e avaliação se abrirá e através dele poderemos aprender a amar a criança deficiente, não em um sentido emocional, mas como um meio de oferecer ajuda e apoio e curar sempre que for possível. (WEILHS, 1992, p. 36).

Piaget (1975) acredita na prática lúdica para que o desenvolvimento infantil seja harmonioso, pois isso propicia a expressão do imaginário, a aquisição de regras e a apropriação do conhecimento.

De acordo com Ribeiro (2011) na rotina das classes de educação especial, encontramos formas estereotipadas de trabalhar, por parte dos mestres, que acabam provocando a indiferença dos alunos, condenando-os a uma atividade desinteressante e em nada estimulante, negando seu potencial.

Inúmeros fatores contribuem para essa situação e colocando obstáculos na efetivação de medidas concretas que propiciem a realização de mudanças reais no sentido de representar verdadeiros avanços para os interesses das crianças com deficiências mentais. A necessidade de mudanças no desenvolvimento curricular é frequente.

O sistema de ensino frequentemente é tentado a mudar as aparências para não alterar a essência. Desse modo, mudar em educação implica considerar a vontade de os profissionais envolvidos repensarem os fundamentos que sustentam suas práticas e, conseqüentemente, mudarem a si mesmos. Esta pode ser uma das razões que encontramos hoje em nossa realidade escolar. (RIBEIRO, 2011, p. 150).

Kishimoto (2008) acredita que a criança ao manifestar a conduta lúdica, demonstra o nível de seus estágios e constrói conhecimentos.

Piaget (1975) fez uma análise entre o jogo e o desenvolvimento intelectual da criança propondo três tipos de estruturas que caracterizam o jogo infantil:

Jogos de exercício são as atividades lúdicas da criança no período sensório-motor que vai do 0 ano até o aparecimento da linguagem. Os exercícios simples tem como finalidade o prazer do funcionamento. Caracterizam-se pela repetição de gestos e de movimentos simples e têm valor exploratório. Jogos sonoros, visuais, olfativos, gustativos, motores e de manipulação. (PIAGET, 1975)

Os jogos simbólicos compreendem a idade dos 2 aos 7 anos aproximadamente. São jogos de ficção e imitação. É através do faz-de-conta, a criança realiza sonhos e fantasias, revela conflitos interiores, medo e angústias, aliviando tensões e frustrações. Temos os jogos de papéis, faz-de-conta e representação. (PIAGET, 1975)

O pensamento egocêntrico puro aparece nesta espécie de jogo, que se pode chamar de jogo simbólico. Sabe-se que o jogo constitui a forma de atividade inicial de quase toda tendência, ou pelo menos um exercício funcional desta tendência que o ativa ao lado da aprendizagem propriamente dita, e que, agindo sobre este, o reforça. (PIAGET, 1976, p. 28).

Os jogos de regras são praticados a partir dos 7 anos de idade. A regra é o elemento principal que surge da organização coletiva das atividades lúdicas e são indispensáveis para o desenvolvimento moral, cognitivo, social, político e emocional. Temos dois tipos de regras: as transmitidas – mantidas em sucessivas gerações (amarelinha, bolinha de gude...) e as regras espontâneas: contratual e momentânea, propostas pelas próprias crianças.

De acordo com Piaget (1976) o jogo é uma das condutas negligenciadas pela escola tradicional, pelo fato de parecerem destituídas de significado funcional. Para a Pedagogia corrente, o jogo é apenas um descanso ou o desgaste de uma sobra de energia. Entretanto esse olhar simples não explica nem a importância que as crianças atribuem aos seus jogos e muito menos a maneira constante de que se revestem os jogos infantis, simbolismo ou ficção, por exemplo.

Após ter estudado os jogos dos animais, Karl Groos chegou a uma conclusão bem diversa, onde o jogo é um exercício preparatório, útil ao desenvolvimento físico do organismo. Igualmente os jogos dos animais constituem um exercício de instintos precisos, como os de combater ou caçar, assim também a criança que joga desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais, etc. (PIAGET, 1976).

“O jogo ignora os conflitos ou, se os encontra, é para libertar o eu por uma solução de compensação ou de liquidação, ao passo que a atividade séria se vê a braços



com os conflitos que ela não saberia desviar”. (PIAGET, 1975, p. 191).

Segundo Piaget (1976), o jogo é um meio muito poderoso para a aprendizagem das crianças, que em todo local onde se consegue transformar o jogo a iniciação à leitura, ao cálculo, à ortografia, nota-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações normalmente tidas como maçantes.

Piaget (1976) relata que a interpretação de Karl Groos, permanece uma simples descrição funcional, onde só adquire sua real importância na medida em que se pode apoiá-la na opção de assimilação. Por exemplo, no primeiro ano, fica fácil notar além das condutas de adaptação que no decorrer dos quais a criança procura apreender o que vê balançar, sacudir, esfregar, etc., comportamentos de simples exercícios caracterizados pelo fato de que os objetos não tem nenhum interesse em si mesmo, mas são assimilados.

O jogo, em sua origem sensoriomotora, é simplesmente uma assimilação do real ao eu, no duplo sentido do termo: sentido biológico da assimilação funcional - onde explica porque os jogos de exercícios

desenvolvem com certeza os órgãos e as condutas – e no sentido psicológico de uma incorporação das coisas à atividade própria. (PIAGET, 1976).

Piaget (1976) relata que, no que diz respeito aos jogos superiores, ou de imaginação simbólicos, Karl Groos com certeza fracassou em explicá-los, onde a ficção ultrapassa de muito, na criança, o mero pré-exercício dos instintos particulares. A brincadeira de boneca não serve simplesmente para desenvolver o instinto maternal e sim, para representar simbolicamente, e assim reviver, transformando-o de acordo com suas necessidades, o conjunto de realidades vividas pela criança e ainda não assimiladas.

Segundo Piaget (1976) o jogo simbólico se explica também pela assimilação do real ao eu: é o pensamento individual em sua forma mais pura: em seu conteúdo, ele é o desenvolvimento do eu e a realização dos desejos em contrapartida ao pensamento racional socializado que adapta o eu ao real e exprime as verdades comuns; onde em sua estrutura, o símbolo representado é para o indivíduo o que o signo é para a sociedade.

Assim, para Piaget (1976) o jogo é sob as suas duas maneiras essenciais de exercício sensorio motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, oferecendo a esta seu alimento necessário e modificando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Dessa maneira os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se ofereçam às crianças um material correto, afim de que, jogando, elas assimilem as realidades intelectuais, onde sem isso, continuam exteriores à sua inteligência infantil.

Para Piaget (1976) a assimilação é fundamental para à adaptação, onde constitui apenas um de seus aspectos, A completa adaptação que deve ser realizada pela infância consiste num resumo progressivo da assimilação com a acomodação. Sendo assim que, pela própria evolução interna, os jogos infantis se transformam devagar em construções adaptadas, exigindo sempre mais de trabalho efetivo, onde nas classes pequenas de uma escola ativa, todas as mudanças espontâneas ocorrem entre o jogo e o trabalho.

Mas, sobretudo, desde os primeiros meses de existência, a síntese de assimilação e da acomodação se realiza graças à própria inteligência, cuja obra unificadora aumenta com a idade e da qual convém agora destacar a atividade real, já que nessa noção está baseada a educação moderna. (PIAGET, 1976 p.158).

Vygotsky (1998) nos afirma que no começo da vida de uma criança, os fatores biológicos superam os sociais, só depois, aos poucos, a integração social será o fator decisivo para o desenvolvimento do seu pensamento. Segundo o autor, inicialmente, as respostas que as crianças dão ao mundo são determinadas pelos processos biológicos. Mas com a mediação constante dos adultos, os processos psicológicos mais complexos, típicos do homem começam a tomar forma, sendo então pela interação social que as funções cognitivas são elaboradas.

Para Vygotsky (1998) a constituição das funções complexas do pensamento é veiculada pelas trocas sociais, e nesta interação, o fator de maior peso é a linguagem, a comunicação.

Vygotsky (1998) identifica dois níveis de desenvolvimento nas crianças: o nível de desenvolvimento

real (que é o já adquirido pela criança, isto é, já é capaz de fazer por si própria, sem ajuda do outro) e o nível de desenvolvimento potencial (aquilo que ela realiza com o auxílio de outra pessoa).

Com essas ideias Vygotsky (1998) explica as interações sociais no desenvolvimento cognitivo com o conceito de zona de desenvolvimento proximal que é a distância entre o que a criança faz sozinha (desenvolvimento real) e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto (desenvolvimento potencial).

A aprendizagem interage com o desenvolvimento onde ambos estão inter-relacionados. A aprendizagem gera o desenvolvimento, assim como o desenvolvimento mental só pode realizar-se por intermédio da aprendizagem. (VYGOTSKY, 1998).

Para Vygotsky (1998) a criança enquanto brinca reproduz regras e vivencia princípios que está percebendo na realidade. A interação requerida pelo brinquedo possibilita a internalização do real, promovendo o desenvolvimento cognitivo.

A criança se inicia no mundo adulto por meio da brincadeira e pode antever os seus papéis e valores

futuros. Por meio da brincadeira a criança vai se desenvolver socialmente, conhecerá as atitudes e as habilidades necessárias para viver em seu grupo social. (VYGOTSKY, 1998).

Vygotsky (1998) indica um paralelo entre o brincar e a instrução escolar, pois ambos criam uma “zona de desenvolvimento proximal” e nos dois a criança elabora habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que passará a internalizar.

A situação imaginária feita pela criança é que define o brincar, sendo assim, devemos considerar que o brincar preenche necessidades que variam conforme a idade e que as brincadeiras por meio de jogos estimulam a curiosidade e a autoconfiança proporcionando o desenvolvimento do pensamento, da concentração, da atenção e da linguagem. Sendo bem planejados e aplicados com objetivos claros e definidos, considerando a idade e as limitações do aluno, os jogos favorecem a construção do conhecimento, ou seja, a aprendizagem e, por consequência, o desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 1998).

As concepções de Vygotsky (1998) o jogo e o brinquedo são instrumentos que devem ser explorados na escola como um recurso pedagógico valioso, pois além de desenvolver regras de comportamento, o jogo atua na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a criança consegue realizar numa situação de jogo, coisas que não é capaz de realizar numa situação de aprendizagem formal.

Para Kishimoto (2002) definir jogo não é fácil. Quando falamos em jogo cada pessoa pode defini-lo ou entendê-lo da maneira como desejar. Há jogos políticos, de adultos, de crianças, de animais ou de amarelinha, de xadrez, de adivinhas, de contar estórias, de brincar de “mamãe e filhinha”, de dominó, de quebra-cabeça, de construir barquinhos, e muitos outros jogos. Cada jogo, mesmo tendo a mesma denominação, tem suas particularidades, como o faz-de-conta onde existe uma grande presença da situação imaginária.

O jogo de xadrez onde as regras externas padronizadas permitem o movimento das peças. Para a feitura de um barquinho é exigido não só a construção mental da peça a ser construída como também habilidade manual para operacioná-la. Um jogo político quanto

imagina a estratégia e a astúcia de parlamentares e empresários discutindo vantagens para alcançar seus objetivos. (KISHIMOTO, 2002).

Kishimoto (2002) indaga quais seriam as especificidades de situações como a disputa de uma partida de xadrez, de um gato que empurra uma bola de lã, de um tabuleiro de peões e uma criança brincando de boneca. No xadrez, há regras para as ações dos jogadores, ações que dependem da estratégia de cada adversário. Quando um felino rola uma bola de lã tem um comportamento igual ao de uma criança brincando com a bola? Afirma-se que o jogo do animal tem semelhança com o jogo da bola da criança?

Um tabuleiro com peões é um brinquedo quando usado para fins de brincadeira. Teria o mesmo significado quando vira recurso de ensino, destinado a aprendizagem de números? É brinquedo ou um material pedagógico? Da mesma forma um tabuleiro de xadrez de material nobre como o cobre ou mármore exposto como objeto de decoração, teria o significado de jogo? A boneca é um brinquedo para uma criança brincar de “filhinha”, mas para certas tribos indígenas é um símbolo de divindade, objeto de adoração. (KISHIMOTO, 2002, p. 106).



De acordo com Kishimoto (2002) há uma variedade enorme de fenômenos considerados como jogo e que mostram o quão é complexo defini-lo. Aumentando a dificuldade quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser olhado como jogo ou não-jogo.

Entre os materiais lúdicos alguns são casualmente chamados de jogos, outros brinquedos. Qual seria a diferença entre jogo e brinquedo? O jogo pode ser visto como: 1. Resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2. um sistema de regras; 3. um objeto. (KISHIMOTO, 2002).

No primeiro caso, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. Há um funcionamento pragmático da linguagem, de onde resulta um conjunto de fatos ou atitudes que dão significados aos vocábulos a partir de analogias. As línguas funcionam como fontes disponíveis de expressão, elas exigem o maior respeito a certas regras de construção que nada tem a ver com a ordem do mundo. (KISHIMOTO, 2002, p. 107).

De acordo com Kishimoto (2002) assumir que cada contexto cria sua concepção de jogo não pode ser de uma

maneira tão simples. Devemos considerar que o jogo tem um sentido dentro do contexto significando a emissão de uma hipótese, de uma experiência ou de uma categoria oferecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto objeto de cultura.

Para Kishimoto (2002) o sistema de regras que permite identificar em qualquer jogo, uma estrutura de sequência que especifica uma modalidade. O jogo de xadrez tem regras específicas que são bem diferentes do jogo de damas, do loto ou de trilhas. Estruturas sequenciais de regras que permitem distinguir cada jogo, ocorrendo uma superposição com a situação lúdica, pois quando alguém joga, executa as regras do jogo e também desenvolve uma atividade lúdica.

O jogo como um objeto. O xadrez materializa-se no tabuleiro e nas peças que podem ser fabricadas com papelão, madeira, plástico, pedra ou metais. Esses aspectos permitem, de início, exploração do jogo, diferenciando significados atribuídos por culturas diversas, pelas regras e objetos que o caracterizam. (KISHIMOTO, 2002).

Brinquedo é um outro termo indispensável para compreender esse campo. Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam a sua utilização. O brinquedo está em relação direta com uma imagem que se evoca de um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular. Ao contrário, jogos, como xadrez, construção, implicam, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto de regras. (KISHIMOTO, 2002, p. 108).

Segundo Kishimoto (2002) três concepções destacam-se antes da revolução romântica e que relacionam o jogo infantil com a educação: 1. Recreação; 2. uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares e; 3. diagnóstico da personalidade infantil e recursos para ajustar o ensino às necessidades infantis.

Recorrendo à metáfora do desenvolvimento infantil como recapitulação da história da humanidade, o Romantismo, com sua consciência poética do mundo, reconhece na criança uma natureza boa, semelhante à alma do poeta, considerando o jogo sua forma de expressão. Mais que um ser em

desenvolvimento com características próprias, embora transitórias, a criança é vista como ser que imita e brinca dotada de espontaneidade e liberdade. (KISHIMOTO, 2002, p. 120).

Para Kishimoto (2002) na teoria de Piaget, a brincadeira não aparece em si, e sim serve para revelar mecanismos cognitivos da criança. Forma de expressão da conduta que não se inicia de um conceito específico e sim empresta características metafóricas com o espontâneo, prazeroso, vindos do Romantismo e da Biologia. Colocando a brincadeira dentro do conteúdo da inteligência e não na estrutura cognitiva, Piaget demonstra pouco valor que lhe atribui.

Ainda falando de Piaget, Kishimoto (2002) relata que ao manifestar a conduta lúdica, a criança apenas demonstra o nível de seu estágio cognitivo. Assim, para os psicólogos, em especial os Freudianos, o jogo infantil é uma forma de estudar a criança e observar seus comportamentos.

Embora alguns autores construam um conceito operatório de jogo, não discutem

seu significado e utilizam o modelo heurístico sem questionar o jogo em si. É também, dentro do processo metafórico que se compreende a expressão jogo educativo. O brinquedo denominado quebra-cabeça torna-se um jogo educativo quando se lhe associa o ensino, quando se pretende ensinar formas geométricas de uma forma lúdica pela manipulação desse objeto. (KISHIMOTO, 2002, p. 124-125).

Para Kishimoto (2002), os conceitos sobre os jogos infantis parece equivaler o jogo “ não-sério”, à futilidade ou reivindicar o sério e associá-lo à utilidade educativa, na maior parte, uma referência dos tempos do Romantismo. A raiz de tais concepções impede o surgimento de novos paradigmas como os de Bruner e Vygotsky e que aumentam a base de estudos, partindo de pressupostos sociais e explicitando o papel do brinquedo e brincadeiras na educação da criança.

É por meio da brincadeira que a criança se apropria de conhecimentos que possibilitarão sua ação sobre o meio em que se encontra. (PIAGET, 1975).

As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que num futuro se

tornaram seu nível básico de ação real e moralidade. (PIAGET, 1975).

Ao atender as necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. (KISHIMOTO, 2008).

De acordo com Lebovici (1985) a pesquisa genética da atividade lúdica e as rápidas considerações que precedem as atividades pré-lúdicas conclue que o jogo supõe uma relação dual. A experiência psicodramática demonstra que o papel não poderia ser assumido sem a presença de um interlocutor real ou imaginário. Assim pode-se afirmar que o ego é formado pelo conjunto dos papéis que cada um de nós pode assumir nas diferentes situações em que está inserido.

Para Lebovici (1985) o adulto pensa que a criança tem o direito de brincar por ser criança e que ele possui o direito de brincar quando não está trabalhando. O jogo da criança, para o adulto, geralmente é uma atividade desvalorizada e típica da infância que ainda não adquiriu responsabilidades.

Erikson apud Lebovici (1985) autor da Obra *Infância Y sociedade* distingue três fases na evolução dos jogos infantis:

. primeiro - na “auto-esfera” onde a criança explora sensações extra ou interceptivas relacionadas com seu corpo ou com as pessoas que se ocupam de seus cuidados pessoais.

. segundo - na “microesfera” onde a criança se utiliza de pequenos jogos representativos e exterioriza suas fantasias. Frequentemente interrompida na sua atividade lúdica, devolvida a “auto-esfera” num movimento regressivo, a criança refaz suas funções do seu ego na “microesfera”.

. terceiro – quando a criança alcança a “macroesfera” utilizando suas relações com os adultos e aborda o processo de socialização.

Definir a atitude dos adultos frente à criança que joga é uma tarefa difícil. Porém, o adulto considera que a criança que não se dedica a tarefas sérias pode jogar: o jogo é uma atividade não-trabalho, reservada para um semelhante muito deslocado e que não tem nenhuma responsabilidade. Por conseguinte, a criança somente tem direito a

jogar depois de terminar suas tarefas escolares. (LEBOVICI, 1985, p. 37-38).

De acordo com Lebovici (1985) os pais querem oferecer valores pedagógicos à atitude adotada dos jogos e brinquedos da criança. As teorias sobre jogos, proposta por nossa cultura se baseiam na suposição de que também nas crianças o jogo está definido por não trabalho e são somente um dos múltiplos prejuízos pelos quais as crianças são excluídas de uma precoce fonte do sentimento de identidade.

As pesquisas das neuroses contemporâneas assinalam um vazio entre educação infantil e a realidade social. Comprovando que as neuroses têm desígnios inconscientes e fúteis. Não é de se estranhar que algumas de nossas crianças desajustadas realizem um jogo exaltado, iniciando com atividades destrutivas, e que parece “interferir” no nosso mundo; enquanto que a análise revela que as crianças só desejam mostrar seu direito de nele encontrar uma identidade. (LEBOVICI, 1985).

A criança se vê em dificuldade nessas sucessivas identificações que o ego organiza, causadas pelas



frequentes depreciações dos que as cercam quando joga e acaba “pagando” na mesma forma utilizando-se de seus jogos contra o adulto. (LEBOVICI, 1985).

A atividade lúdica no nível de todos os comportamentos agressivos possibilita a situação de dependência em que vive a criança e levaria a extensos desenvolvimentos. Através do jogo, a criança escapa dessa dependência, desde o momento em especial ao transicional – pode alucinar o objeto que está internalizando. Negar-se a parar de jogar, negar-se a ordenar seus brinquedos, também é para a criança, uma forma de se defender ante o universo dos adultos. (LEBOVICI, 1985).

O brinquedo também é um tipo de relação com o adulto. Assim, não só expressa as possibilidades que a criança tem de se opor à sua dependência e adquirir alguma autonomia, como também significa ou expressa uma reação positiva: pode ser uma das maneiras mais variadas e construtivas de relacionar-se com o adulto. (LEBOVICI, 1985).

As relações sutis e complexas que se estabelecem nesta relação de jogo demonstram, se é que não contribuem para sua criação, as maneiras particulares de organização relacional do ego, do superego e do ideal do ego. (LEBOVICI, 1985, p. 44).

As pesquisas do jogo sob a visão da aprendizagem das funções sociais, demonstra mais uma vez que as particularidades da relação objetal são uma parte que contribui no fenômeno da transmissão cultural e o jogo não somente desempenha um papel na estruturação dos modos particulares da relação objetal como também a expressa diretamente.

Pode-se dizer que qualquer que seja a maneira que lhes dê a criança, são efetivamente, expressões do conteúdo fantasioso que a criança atribui á relação pré-genital de seus pais, numa situação edípica. Misturar cores, bater dois carrinhos, separar animais selvagens dos domésticos através de muros, são outras formas da criança expressar seu desejo de participar ou de enxergar as relações entre os pais, de ocupar o lugar desejado e perigoso daquele a quem a mãe prefere, de evitar ser agressiva ou agredida. (LEBOVICI, 1985).

Para uns o brinquedo é uma construção contínua, livre e espontânea e culmina numa construção e para outros é através do brinquedo que a criança conquista seu mundo exterior e entra em contato com os objetos. E vários casos a criança pequena e até mesmo o pré-adolescente, constrói com seus jogos um mundo que tem valor representativo e que a criança que brinca e que constrói dedica o melhor de seus cuidados. (LEBOVICI, 1985).

Não se pode deixar de observar que a criança constrói esse mundo de representações e nem sempre expressa o que pretendeu construir e representar. Suas dúvidas, seus verdadeiros “lapsus do jogo”, são outras formas através das quais as contra cargas insuficientes do brinquedo abrem caminho à expressão de pulsões que manifestam-se a nível pré-consciente. (LEBOVICI, 1985).

A organização do brinquedo pode ser considerada como significativa da organização psíquica. Simbolizando os conflitos, torna manifesta a estrutura defensiva do ego; a grandeza da atividade lúdica livre não-inibida permita apreciar a importância dos setores autônomos do ego.

A observação do brinquedo supõe uma criança observada e um observador. Levando essa experiência a limites extremos, é possível organizar a situação de tal maneira que o observador seja ignorado pela criança. É sobretudo neste caso que se estuda a configuração do brinquedo, e que a interpretação simbólica é quase inevitável. (LEBOVICI, 1985, p. 54).

## **PROPOSTA DE TRABALHO COM CRIANÇAS DEFICIENTES**

O Currículo Funcional Natural é uma proposta de metodologia de ensino utilizada pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Utilizada no Brasil há mais ou menos 10 anos é uma metodologia que envolve o atendimento de pessoas com dificuldades de comunicação, interação social, comportamento e aprendizagem. (APAE, 2011).

Para Ribeiro (2011) o brinquedo, o jogo, o lúdico e prazeroso que existe no processo de ensinar e de aprendizagem não se encaixam nos conceitos tradicionais de educação que priorizam a aquisição de conhecimentos, a disciplina e a ordem como valores essenciais a serem

cultivados nas escolas. A dificuldade em olhar de maneira inovadora aspectos fundamentais e específicos da escola contribui para limitar as ações que realmente colaborem para a efetiva e significativa mudança nas práticas pedagógicas utilizadas hoje com as crianças deficientes mentais.

Segundo Carvalho (2004) as adequações na prática pedagógica é um assunto polêmico pela nossa cultura que vê as questões sob uma ótica binária: ou isto ou aquilo! Na verdade precisamos assumir uma postura compreensiva, coerente com a proposta inclusiva (na escola e na sociedade) sem precisarmos fazer escolhas radicais e extremadas do tipo ser “a favor” ou “contra”.

Pessoalmente entendo que as adequações curriculares são necessárias e não representam um outro currículo, ignorando-se o projeto curricular oferecido aos alunos em geral. Também não as considero como uma versão empobrecida do currículo adotado e, muitos menos, que se destinem só e apenas a portadores de deficiência. (CARVALHO, 2004, p. 162)

O professor deve se sentir como um pesquisador e naturalmente estimular o espírito crítico e investigativo de seus alunos, tornando muito prazerosa sua vinda à escola. A escola inclusiva e includente promove a integração dos aprendizes e fazem sentirem-se felizes e pertencentes a um grupo, aos alunos que falam, movimentam-se, questionam, trazem a vida para dentro da escola. Com os professores participando do processo de ensino-aprendizagem numa construção de conhecimentos coletivo e agradável. (CARVALHO, 2004).

Em vez das maçantes atividades de cópia, ditado, arte e efetue, dentre outras, a adoção de práticas que levem o aluno a observar o mundo que o rodeia, nele descobrindo semelhanças, diferenças, relações, etc. são muito mais agradáveis, contribuindo para a efetivação da aprendizagem. (CARVALHO, 2004, p. 164).

À prática com essas crianças pode-se agregar algumas dificuldades representadas pelo preconceito que preconizam a diferença, as impossibilidades, a deficiência e as limitações. Assim a prática pedagógica não se tem

modificado na direção de supri-las ou de atenuá-las como deveria ser seu papel e continua reforçando esses aspectos, quando se mantém continuamente optando por atividades rotineiras e repetitivas. (RIBEIRO, 2011).

De acordo com as abordagens psicogenéticas, o ponto de partida é o entendimento de que o indivíduo é o centro na busca do seu próprio conhecimento e a aprendizagem é o produto da atividade do sujeito e depende do desenvolvimento de suas estruturas cognitivas. (RIBEIRO, 2011, p. 151).

Segundo Ribeiro (2011) o professor tem um novo papel: sendo ele quem desestabiliza, estimula e promove oportunidades da criança realizar suas trocas com o meio em que vive, que desequilibra, desafia e assim ele deixa de ser o detentor de todo saber e autoridade para se tornar um interlocutor que ajuda na busca de soluções para os conflitos cognitivos assumindo a função de mediador.

Desejo do professor e do aluno: aquele de contribuir decisivamente para a cidadania plena do aprendiz e este, de aprender impelindo-o a perguntar; a questionar; a

relacionar-se com o objeto conhecimento, prazerosamente, desenvolvendo habilidades e competências. A escuta também é de ambos, principalmente do professor, eu diria. Precisamos exercitar a escuta do que nos dizem nossos alunos, lembrando-nos que eles representam o melhor e o mais significativo recurso de que dispomos em sala de aula. (CARVALHO, 2004, p. 162)

Geralmente crianças deficientes são identificadas no ambiente escolar por não progredirem na mesma frequência que seus colegas e acabam ficando para trás. O professor, pode então, sugerir que a criança tenha aulas de apoio suplementar para que alcance o resto da turma. Isso pode não se mostrar eficiente e também agravar a situação. (WEILHS, 1991).

Para realmente incluir os alunos com necessidades educacionais especiais o educador precisa refletir sobre o espaço “dos escritos”; o espaço de apropriação e construção de conhecimentos e não como espaço de socialização, pela convivência, apenas. (CARVALHO, 2004).

Para Weilh (1991) através de pais e professores há o problema geral de um duplo aspecto da educação. O efetivo elemento aprender, a absorção da informação e a



aquisição das habilidades e destrezas. Existe também um aspecto sobre o qual a educação deposita pouquíssima importância, o desenvolvimento e a maturidade da personalidade.

O desenvolvimento na educação do aluno deficiente precisa ser olhado de uma base mais ampla, porque a necessidade de uma criança a esse respeito é básica. A primeira assistência a ser dada a uma criança com deficiência é matriculá-la numa classe que tenha alunos de sua idade, onde alguns terão um progresso mais rápido e outros mais lentos. (WEILHS, 1991).

Sendo assim, a inclusão escolar exige de nós as seguintes reflexões:

a individualidade – o que significa não perder no todo, a satisfação das necessidades e interesses de cada um; a identidade – o que significa reconhecer-se, aceitando as próprias características distintas das demais pessoas. E, no caso de pessoas com deficiência, significa não negá-las ou mascará-las, possibilitando o desenvolvimento da personalidade dos alunos, conferindo-lhes autonomia e auto-estima positiva; os ideais democráticos – o que significa a busca da equidade, isto é, da equiparação de oportunidades, oferecendo-

se, de direito e de fato o que todos e cada um necessitam para o exercício da cidadania; a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos – o que significa pensar nas barreiras enfrentadas pelos alunos e naquelas experimentadas pelos educadores e pelas famílias, interferindo no processo de construção dos conhecimentos, pelos alunos. (CARVALHO, 2004, p. 157)

Caso a criança seja matriculada numa sala de alunos mais jovens que ela por causa de sua deficiência, ela será freada em seu desenvolvimento geral e sofrerá um impedimento a mais em seu processo de maturidade. Em uma classe composta de alunos da mesma idade cronológica e com habilidades e inabilidades diferentes, a matéria a ser estudada não pode ser escolhida com base naquilo que pode ser aprendido melhor e com mais rapidez por um grupo específico. (WEILHS, 1991).

Weilhs (1991) relata a escolha de algumas ciências e assuntos também determinados pelo processo original de desenvolvimento na educação, sendo interessante introduzir assuntos científicos, como acústica, para desenvolver o conceito da proporção em relação aos intervalos musicais, podendo levar até ao estudo da ótica,

como assunto interino e quando a criança se aproximar da adolescência, ao estudo da mecânica.

Desta maneira uma “descida” gradual da criança, da avaliação imaginativa para avaliação mecânica do mundo, faz-se por justiça própria, e as crianças aprendem não só de maneira intelectual, mas também de um modo criativo e intuitivo, o que se torna uma boa base para a maturação da personalidade, e ainda aumenta sua habilidade para aprender. (WEILHS, 1991, p. 122)

De acordo com Weilh (1991) uma das tendências mais desastrosas da educação é o fato de forçar a independência intelectual e crítica das crianças, quando ainda estão muito jovens para tal processo. Sendo o meio mais errado de se lidar com as situações, podendo ser a origem de sérios danos para a criança como problemas com a sociedade.

A deficiência, entretanto, somente ocorre com relação a um ambiente. Uma criança não é “deficiente” dentro do seu próprio escopo da existência, mas somente na situação dentro da qual ela é inserida. Em primeiro lugar existem os padrões, costumes e valores estabelecidos por um ambiente

particular, em comparação com o qual o indivíduo é “deficiente” (WEILHS, 1991, p. 131).

Para APAE (2011) avaliar o aluno é ser capaz de acompanhar o processo de construção de seu conhecimento e ajudá-lo a superar obstáculos. Essa avaliação de aproveitamento na escola precisa ser praticada com uma atribuição de qualidade dos resultados da aprendizagem e percebida como um ato dinâmico.

Trata-se, sem dúvida de um processo indispensável, que oferece subsídios para analisar as práticas e as políticas adotadas nas escolas, com vistas à ressignifica-las em benefício do sucesso na aprendizagem e na participação de todos. Não mais fica o aluno como sujeito solitário da avaliação como se, isoladamente, ele pudesse ser o responsável pelo seu sucesso ou fracasso.. Tão pouco entende-se, hoje, que as práticas avaliativas devam ser da exclusividade de especialistas que se valem de instrumentos que oferecem os resultados que, após examinados permitem encontrar os “desvios” que os alunos apresentam, considerados como explicativos de suas dificuldades. (CARVALHO, 2004, p. 163)

Sendo assim a avaliação tem que ser: contínua e permanente (simultânea ao processo de aprendizagem); baseada em diversas fontes (para obter informações sobre o desempenho da criança); realimentativa (fornecer pistas para corrigir aprendizagem e estratégias de ensino) e cumulativa (fazendo parte do processo de acomodação e assimilação). (APAE, 2011).

A cada dia, alunos e professores, são novas pessoas, com necessidades e expectativas diferentes. Este ajuste é sempre necessário, tendo em vista o conjunto de pessoas que o professor recebe a cada ano. Ajustar-se significa conhecer os alunos para avalia-los, observando o conjunto de objetivos para série, ano ou ciclo, então, planejar segundo suas necessidades. (APAE, 2011, p. 40).

Para Weilh (1991) a avaliação e a classificação das crianças deficientes deveriam ser baseadas em aspectos de desenvolvimento, a inteligência testável se tornaria um dos vários fatores mentais ou físicos a serem considerados. O desenvolvimento da motivação, ajustamento social e vida emocional tem a mesma

importância que a inteligência testável ou “idade mental” no amadurecimento do ser.

Devemos entender como apoio todo e qualquer auxílio que melhore o funcionamento da vida da pessoa, em cinco dimensões: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação, interações e papéis sociais, saúde, e contexto. Com essa visão amplia o foco da intervenção nas seguintes áreas: ensino e educação, vida doméstica, vida em comunidade, emprego, saúde, segurança, desenvolvimento humano, proteção e defesa, além das áreas comportamentais e sociais. Considera-se para isso quatro graus de apoios, conforme o nível de comprometimento intelectual manifestado:

- Intermitente: baseado em necessidades específicas e oferecido em certos momentos, por um determinado período (curto prazo), com características episódicas (a pessoa nem sempre precisa de apoio) e com intensidade variável;
- limitado: consistente durante atividades específicas, oferecido ao longo de um período (longo prazo), porém com tempo limitado;
- extensivo: é necessário apoio regular (diário) em pelo menos alguns ambientes (escola, trabalho, lar) sem limitação quanto ao tempo;

- pervasivo: constante, de alta intensidade, nos diversos ambientes, envolve uma equipe maior de pessoas administrando os apoios. Potencialmente durante o ciclo de vida. (APAE, 2011, p.6)

Uma metodologia utilizada e indicada pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) da secretaria da educação do Estado de São Paulo utilizada a aproximadamente 10 anos, para atendimento de pessoas com dificuldades de comunicação, integração social, comportamento e aprendizagem.

Este currículo teve início na década de 70, na Universidade de Kansas (USA) propondo desenvolver habilidades que levassem os alunos a atuarem da melhor forma possível no ambiente, tornando-os mais criativos e independentes. De acordo com Le Blanc (1992), este currículo, para alcançar tais objetivos deveria responder a três perguntas básicas: o que ensinar? Para que ensinar? Como ensinar? (APAE, 2011, p.8).

O currículo deveria ser também funcional, natural, divertido e proposto para ocasionar o menor número de erros possível. Sendo assim, é funcional no sentido de ensinar habilidades que tenham função para a vida atual e futura; natural - diz respeito a situações de ensino:

materiais, procedimentos e estratégias utilizados, bem como a escolha do local de ensino; divertido - o ato de aprender e ensinar deve ser um prazer; erros - o professor deve facilitar o processo de aprendizagem (planejar e acompanhar todo o processo, avaliando continuamente o mesmo).

## ALGUNS JOGOS

**Torre** - A torre consiste num conjunto de 20 caixas de papelão (com tamanhos diferentes, 1 cm de diferença de uma para outra), de maneira que possam encaixar-se facilmente.

**Material** - Papelão, fita gomada, papel colorido, papel branco e papel contact transparente.

**Confecção** - Selecionar cartão (caixa de papelão) da mesma espessura; Cortar cinco quadrados para cada tamanho de caixa (cinco quadrados com 1cm, cinco com 2cm e assim, sucessivamente, até 20cm); Montar as caixas, unindo os quadrados com fita gomada; Forrar as caixas de uma só cor; Recortar, em papel colorido, formas diferentes para cada lado da caixa; Colar as formas; Para



maior durabilidade, forrar as caixas depois de prontas com contact transparente

**Objetivo** - O jogo tem por finalidade desenvolver as noções de semelhanças e diferenças de cor, forma, tamanho, volume e sequência lógica.

**Regra** - Neste jogo, podem participar do jogo de 1 a 20 participantes. As formas podem ser montadas na vertical, formando a torre, e na horizontal formando uma sequência lógica, encaixando uma dentro da outra, ou ainda fazendo experiências com objetos sólidos (bolinhas de isopor, areia ou cereais) para determinar a noção de volume. (SANTOS, 1995)..

**Memória Tátil** - O jogo de memória consiste em um número x de peças, sendo composto de pares de peças iguais.

**Material** - Cartelas, cereais, lãs, papel, rolhas, palitos, cordões.

**Confecção** - Em cada par de cartelas deverão ser coladas texturas iguais (duas cartelas com lã, duas com palitos, etc...), formando o jogo no mínimo com seis pares.

**Objetivo** - A memória tátil tem por finalidade desenvolver a percepção tátil através das semelhanças e diferenças das texturas.

**Regra** - Após espalharem-se as peças nas mesas, as crianças, que devem estar com os olhos vendados, procuram os pares. Aquele que fizer mais pares, ganha o jogo. (SANTOS, 1995).

**Jogo lógico** - O jogo lógico é composto por três dados (forma, quantidade e cor) e 180 peças divididas em três formas e seis cores.

**Material** - Cartão e papel

**Confecção** - Cortar 18 quadrados iguais (15 cm x 15 cm) para a montagem dos dados (cartão grosso); Forrar os dados com papel branco; Num dado, colocam-se as quantidades( de 1 a 6) representadas por pequenos círculos pretos. Em outro, colocam-se as seis cores, uma cor em cada lado e, por último, as três formas, cada forma se repetindo uma vez; Recortar 60 triângulos iguais divididos em seis cores (10 cm de cada cor); Recortar 60 quadrados iguais divididos em seis cores (10 cm de cada cor); Recortar 60 círculos iguais em seis cores (10 cm de cada cor).

**Objetivo** - O jogo lógico tem por finalidade desenvolver as noções de forma, cor, e quantidade.

**Regra** - Neste jogo podem participar de dois a quatro parceiros. Após terem sido espalhadas sobre a mesa todas as formas (180), jogam-se os dados um de cada vez e verifica-se o resultado. A criança que jogou seleciona as formas pela cor e pela quantidade e então as retira da mesa. A criança seguinte repete a operação, e assim, sucessivamente, até se esgotarem todas as formas. Ganha quem conseguir o maior número de peças: ganha também pelo maior número de formas ou cores. (SANTOS, 1995).

**Toca do ratinho** – o jogo consiste num conjunto de “tocas” onde deve entrar o ratinho.

**Material** – caixas, potes, bolinha.

**Confecção** – selecionar uma tampa de caixa grande (60 cm x 40 cm); selecionar seis potes de iogurte e pintar três de uma cor e três de outra; fazer um corte em forma de toca; colar as cores alternadas; colocar os números de 1 a 6, sendo uma cor para os números ímpares e outra para os pares.

**Objetivo** – a toca do ratinho tem por finalidade desenvolver a motricidade fina, a percepção visual e a noção de quantidade.

**Regra** – o jogo pode ser jogado em equipe, sendo que cada criança, num determinado tempo, tenta colocar a bolinha na toca, cada vez que conseguir, faz os pontos especificados em cada peça. Quem fizer o maior número de pontos ganha. (SANTOS, 1995).

## REFERENCIAS

APAE. **Currículo Funcional Natural na abordagem ecológica**. Manual prático para aplicação na Escola de Educação Especial da APAE de Bauru, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/SEF. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, Secretaria de Educação Especial. 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência mental/** Ministério de Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP, 1995.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusive: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIEHL, R. M. **Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência**. São Paulo: Phorte, 2006.

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo : Pioneira Thomson Learning.2002

\_\_\_\_\_. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LEBOVICI, S. DIATKINE, R. **Significado e função social do brinquedo na criança**. Tradução de Liana di Marco. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**. 2001

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia.** Forense -  
Universitária, 1976.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e pedagogia.**4.ed. Rio de  
Janeiro: Forense Universitária, 1976 184 p.

Relatório Mundial sobre a deficiência. World Health  
Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços  
Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

RIBEIRO, M.L.S. **O jogo na organização curricular para  
deficientes mentais.** In:KISHIMOTO, T.M. **Jogo,  
brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez,  
2011. p.149-158 .

SANTOS, S.M.P. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo.**  
Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VIAL, M. **Os maus alunos.**São Paulo: Nacional, 1975. 126  
p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São  
Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEIHLS, T.J. **Crianças que necessitam cuidados  
especiais.**2.ed. São Paulo: Antroposófica.1991.

## **O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Patricia Marques Forneli

A Metodologia de trabalho em sala de aula é uma síntese, uma concretização, um reflexo de toda uma concepção de educação e de um conjunto de fatores incentivadores e motivacionais.

Antigamente, acreditava-se que o conhecimento era algo estático. A mente da criança seria então uma espécie de folha em branco, no qual se escreveria o que se quisesse. O professor daria a matéria e o aluno a introduziria ao seu acervo pessoal. Era o tipo de ensino empirista, centrado na memorização do conteúdo e não no raciocínio e na interpretação. Ensino que muitas vezes, se tornava cansativo e desinteressante, levando, na maioria das vezes, à

anulação do pensamento divergente e da criatividade, a massificação.

Assim, compreende-se que o conhecimento não é “transferido” ou “depositado” pelo outro, nem é “inventado” pelo sujeito, mas sim construído na sua relação com os outros e com o mundo, sendo que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado pelo aluno, para constituir um conhecimento dele.

Detectar os conhecimentos prévios das crianças não é tarefa fácil. Implica que o professor estabeleça estratégias didáticas para fazê-los. (BRASIL, 1999, p.33).

A metodologia de ensino para a construção do conhecimento em suas diversas formas sofreu ao longo do tempo muitas transformações, que se solidificaram ao longo de toda jornada pedagógica estabelecida para a Educação Infantil.



Estudos sobre a motivação (Angelini,1973) estabeleceram métodos para o campo da aprendizagem. São elas:

- Primeiro Nível de Significação: Mobilização para o conhecimento, em que o sujeito elabora as primeiras representações mentais do objeto a ser observado, visando provocar a necessidade e o desequilíbrio.
- Segundo Nível de Interação: Construção do conhecimento, o sujeito através de suas ações constrói o conhecimento através de relações globalizadas e interpessoais.
- Terceiro Nível de Elaboração: Expressão da Síntese do Conhecimento em que a elaboração e a explicitação da síntese do conhecimento é fundamental para a compreensão concreta do objeto e do seu significado.

Numa fórmula :do sincrético pelo analítico para o sintético.’ A síncrese corresponde à visão global indeterminada, confusa, fragmentada da realidade; a análise consiste no desdobramento da realidade em seus elementos, a parte como parte do todo; a síntese é o resultado da integração de todos os conhecimentos parciais num todo orgânico e lógico, resultando em novas formas de ação. (LIBÂNEO, 1986, p. 145).

Em breve reflexão, pode-se perceber a importância de todos os pontos de vista, uma vez que a motivação deve ser espontânea. Por outro lado, o ser humano, de um modo geral, necessita de um estímulo externo para sentir-se motivado. O equilíbrio entre a motivação interna e externa deve ser a base na educação infantil.

Só aprende aquele que quer aprender, uma vez que aprendizagem implica em mudança de comportamento. É preciso estar motivado para

aprender. Não podemos motivar ninguém, mas podemos provocar situações que levem a motivação.

Como pontos principais ao cumprimento dessas necessidades, o professor, que tem papel fundamental na trajetória escolar da criança, precisa aprender a analisar os motivos pessoais e cognitivos de cada criança considerando-os como desafios, tendo capacidade de conquistar a mudança desejada, ou a meta estabelecida.

Ao professor caberia explicitar a função da escola, valorizando-a como instrumento de ensino. Comprometido com os valores de uma escola democrática, ao professor caberá não só a competência técnica, mas a vivência coletiva da ordem, expressa por atitudes de respeito ao aluno, crença no diálogo e incentivo à participação. (GUIMARÃES, apud CAUDAU, 1994, p.128).

Através do ato de pensar e refletir sobre o assunto, estaremos promovendo a sensibilização com

relação a fatores que envolvem a motivação tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Os recursos didáticos bem como os procedimentos de ensino e as atividades práticas e lúdicas são bastante incentivadoras, porém, é a personalidade do educador a maior fonte de incentivo.

É possível observar que uma grande parcela dos problemas da escola de educação infantil, tem sua origem nos problemas de motivação, como:

- Interesse dos alunos
- Diferenças individuais
- Sequência nas atividades
- Ausência do lúdico
- Fadiga ou aborrecimento
- Desinteresse familiar

Esses são alguns tópicos mais importantes que poderiam ser acrescentados a motivação e a aprendizagem propriamente dita, e que continuam a desafiar os conhecimentos dos professores.

O estudo da motivação humana representa uma necessidade amplamente reconhecida, principalmente na sociedade democrática onde o conteúdo e os métodos da educação devem, sempre que possível, respeitar os motivos individuais e os da comunidade em que vive o educando. O professor como orientador das atividades dos alunos é o mediador entre os motivos individuais e os legítimos alvos a serem alcançados. (ANGELINI, 1973, p.4).

Em pesquisa realizada pela revista Norte-americana “Times”, conforme o livro Didática Geral, de Piletti (1993), verificou-se cinco tipos diversos de professores:

- *O instrutor ou professor de autônomos*
  - Desenvolve no aluno a capacidade de respostas imediatas sem necessidades de pensar.
  - Incentiva a memorização.
  - É a autoridade máxima na sala de aula
  
- *O professor que se concentra no conteúdo*
  - Tem a preocupação de cumprir o programa.
  - Dá pouca importância à originalidade do aluno e muita ao estudo da matéria.
  - Não acredita que o processo de ensinar e aprender deva consistir numa pesquisa conjunta do professor e aluno.
  - Valoriza o aluno que se destaca em todas as atividades, seja ela lúdica, simbólica.

- *O professor que se concentra no processo de instrução*
  - Impõe modelo de raciocínio
  - Dá mais importância ao processo do que ao produto.
  - Exige que os alunos imitem seus métodos
  
- *O professor que se concentra no intelecto do aluno*
  - Tem preocupação em desenvolver as habilidades intelectuais do aluno.
  - Dá mais importância para o intelecto que às atitudes e emoções do aluno.
  
- *O professor que se concentra na pessoa total*
  - O desenvolvimento intelectual não pode ser desligado da personalidade humana.
  - O trato ao aluno como pessoa é integral.

Diante do exposto, podemos observar inúmeros professores que apresentam, nitidamente, aversão pela profissão.

Muitos deles caracterizados pelas marcas históricas que passam de geração para geração, como por exemplo, aqueles professores que tiveram em sua infância uma educação rígida, de castigos severos e constantes, resultando em um estigma pela profissão.

Existem ainda, aquelas pessoas que tem parentes diretamente ligados ao seu meio (mãe, pai, tia, etc.) professoras e professores e que simplesmente herdam a profissão, independente da sua afinidade pessoal, já que antigamente, o ser professor caracterizava “status” perante a sociedade.



O que podemos perceber são professores sem o perfil necessário para trabalhar pedagogicamente com crianças pequenas, limitando-se ao trabalho assistencialista de cuidar e educar, sem o cunho pedagógico para a formação infantil.

Por isso, dentro do magistério existem pessoas que embarcaram nessa profissão, simplesmente pelo aspecto financeiro, já que existe constantemente, concurso público para provimento do cargo de magistério e com um salário equivalente a diversas profissões do mercado. Salientamos, que esse salário é baixo para manter a estrutura familiar existente hoje.

Outro ponto importante desse argumento, pode ser atribuído a idade dos professores. A grande maioria do quadro docente se aposenta e permanece em sala de aula, muitas vezes, cansados fisicamente e

mentalmente. O resultado não poderia ser diferente: crianças desmotivadas e totalmente dispersas ao longo do dia.

O contrário, também é um ponto problemático, pois as professoras com pouca idade, sem experiência, não propõe atividades diversificadas, ou ainda, não interferem nas respostas das crianças, muitas vezes, por sentirem-se despreparadas e inseguras. Com isso, o trabalho se torna extremamente difícil e as crianças perdem o seu foco diante do grau de incentivo e motivação estabelecido em sala de aula. Claro que, não podemos generalizar os profissionais da educação, mas sabemos de diversas dificuldades expressas por eles.

O que podemos perceber é que existe apenas uma minoria capaz de trabalhar verdadeiramente e efetivamente com a criança, motivando-a e trocando

experiências sociais, através de atividades dirigidas e com objetivos claros e precisos.

É comum observarmos nas escolas de educação infantil, professores desmotivados a ponto de deixar as crianças “soltas”, sem sequer, interferir em seus limites, em suas condutas, em sua educação.

A indisciplina é uma reação da criança, um comportamento onde ela demonstra insatisfação, desinteresse, desajustamento e frustração.

A motivação é um fator fundamental para a aprendizagem. Se não estiver motivada, a criança perde o interesse. Por causa desse desinteresse ela, muitas vezes, fica indisciplinada. Uma forma importante de motivar a criança é estimular sua iniciativa, levando em conta sua história pessoal. Deve-se tratar as crianças com compreensão e respeito evitando-se ou ensinando-

a a lidar com as frustrações, desajustamento e desinteresse.

A criança aprende melhor quando participa ativamente do processo de aprendizagem. Enquanto participa, ela concentra todas as suas energias na situação de aprendizagem. E assim, mantém seu interesse.

Os professores que sentem prazer em estar em sala de aula, apresentam constante interesse na reciclagem pedagógica, na apresentação e leitura de trabalhos, nas novidades educativas. Isso faz com que a criança sintam-se motivada com as interferências do professor.

A intervenção do professor é fundamental quando este, ajuda o aluno a dar forma ao seu raciocínio e a sua cultura.

O professor juntamente com o aluno, procura desmistificar a cultura dominante, valorizando a linguagem e a cultura própria, criando um ambiente favorável para a percepção das contradições na sociedade.

Professor e aluno participam, juntamente, do processo de construção do conhecimento, deixando de lado a preocupação com o conteúdo padronizado.

[...] o professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que professor procura dizer-lhe, precisa saber perceber os conflitos, saber que está lidando com uma coletividade e não com indivíduos isolados, sempre conseguindo adquirir a confiança de seus alunos. (LIBÂNEO, 1986, p.42).

O professor ainda tem o papel de agente socializador, de transmitir as crianças padrões de cultura, para que determinadas necessidades se

desenvolvam, garantindo assim, um comportamento que se ajuste a sociedade de maneira eficiente.

A utilização de métodos diferenciados também ajuda na formação de conceitos e na construção de uma aula nova, não deixando que o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, caia na monotonia.

As experiências vividas no espaço de educação infantil devem possibilitar à criança o encontro de explicações sobre o que ocorre a sua volta e consigo mesma, enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis.

Devemos considerar também que, quando interagem com companheiros da infância, elas

aprendem coisas que lhe são muito significativas e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças mais velhas.

Essas situações contribuiriam para que os alunos desenvolvam um controle interno, uma autodisciplina, buscando motivação e, conseqüentemente melhorando seu desempenho nas atividades da escola.

Mas, a autodisciplina não é algo que se consegue instantaneamente, só numa aula, ou numa conversa. É um comportamento que precisa ser refletido e resignificado durante todo o período escolar.

A organização e o planejamento de situações pelos professores de educação infantil possui especificidades que não se caracterizam pelo processo ensino-aprendizagem pautado em um modelo centrado

no comando único do professor. Aprender deve ser uma experiência significativa para a criança e deve também integrar o que ela já conhece com aquilo que é novo para ela.

As escolas de Educação Infantil, no aspecto docente, apontam dificuldades em lidarem com três características importantes do desenvolvimento infantil: ritmo intenso de mudanças, desenvolvimento da autonomia e independência, e o brincar como processo do desenvolvimento humano.

A primeira característica se relaciona as mudanças constantes dos fatores históricos sociais das crianças que causou um desequilíbrio aos profissionais da educação por se tratar desse dinamismo infantil.

A segunda característica se relaciona a construção da autonomia em que as crianças passam a



serem mais independentes e questionadoras, fazendo elas próprias as suas escolhas.

A terceira característica é o brincar. A forma como se organizam, inventam conversas, criam papéis, transformam os cenários, é um modo particular de instaurar uma nova realidade e novos contextos e, portanto, um novo mundo repleto de sentimentos e expressividade.

Dessa forma, o papel do professor na instituição de educação infantil é fundamental. O educador se faz presente como observador e organizador das brincadeiras e jogos que as crianças gostam e conhecem. Outro aspecto na tarefa do educador é ampliar o repertório de brincadeiras e incrementar, cada vez mais o conhecimento e a elaboração das mesmas,

pois quanto mais as repertoriamos, mais ricas serão suas experiências.

Brincar, como a principal linguagem da infância, compreende práticas que envolvem jogos, brinquedos e brincadeiras que garantem a motivação das crianças em seu direito de se comunicarem e interagirem.

Sendo assim, percebe-se que o aluno prefere as aulas lecionadas por professores mais dinâmicos, que utilizem procedimentos e recursos de ensino lúdicos e mais adequados.

No brincar, especial atividade do cotidiano infantil, encontra-se rica fonte de informações acerca do mundo interno da criança: suas emoções e pensamentos se afloram.

Brincar é uma atividade essencialmente humana, principal modo de expressão da infância. É marcado por

um diálogo que o ser humano estabelece consigo próprio, com o outro ou com um ou mais objetos, não se restringindo, então somente as brincadeiras orientadas ou aos jogos de regras. É a ferramenta por excelência para a criança aprender a viver, revolucionar sua experiência e criar cultura.

Brincando a criança se humaniza e se constitui como sujeito histórico-social.

Brincar para a criança é uma atividade imaginativa e interpretativa que compreende o corpo e a mente e revela experiências que envolvem os sentidos de modo a favorecer que o mundo ganhe sentido e significados motivadores para as crianças.

Portanto, observa-se a forte presença de motivação por meio de determinada atividade em uma criança de tenra idade, aos dois anos, por exemplo.

Com o avançar da idade, nota-se novo momento de se construir a motivação. Um exemplo desses processos são as competências adquiridas.

Toda experiência da criança influencia, de uma forma ou de outra, o seu ajustamento. Portanto, é essencial que o professor compreenda cada criança como um indivíduo, a fim de que possa dar experiências educacionais capazes de permitir o seu maior desenvolvimento. (SABINI,1993, p.35).

Tornar-se competente em seu meio social levar a criança à motivação. Uma habilidade motora específica nos esportes pode ser desenvolvida, e isso é capaz de acionar o desejo de se empreender tal atividade com determinado empenho. O reforço externo, relativo à performance das habilidades adquiridas, vindas dos pais e conhecidos, possibilita o incentivo à motivação. Se a performance for percebida pela criança ao adquirir um aperfeiçoamento, vai levá-la a

desenvolver uma boa auto-estima e também à motivação intrínseca ou interna.

Por outro lado, a criança que pouco percebe suas competências necessita de maior estímulo externo, possui baixa auto-estima, demonstra-se ansiosa e, ainda, enxerga pouca perspectiva de melhora em suas habilidades.

Estes resultados indicam a necessidade de ações de qualificação profissional que sensibilizem e instrumentalizem os profissionais de educação infantil, no sentido de se adaptarem ao dinamismo do desenvolvimento, colocando limites adequados e valorizando o brincar como elemento importante para as interações sociais. A adoção destas atitudes, certamente implicará no aumento da competência social das crianças e de seus educadores.

O segredo está em conseguir conciliar o desenvolvimento da motivação intrínseca da criança (por meio da percepção dos avanços obtidos por ela própria e do processo necessário para que eles ocorram), com o apoio da motivação extrínseca ou externa (avaliação dos adultos, informações a respeito, elogios verdadeiros, etc). Esse tipo de desenvolvimento requer acompanhamento, contato e participação.

Os afetos devem estar presentes, uma vez que é fonte fundamental de motivação, além das informações que se fazem presentes em cada situação. Refiro-me a uma dose de paciência e vontade para complementar o arsenal de instrumentos necessários ao adulto para que colabore no desenvolvimento motivacional da criança.

A realidade nos mostra que nossas crianças e até mesmos nós, professoras, vivemos o tempo todo cercados por limites. A organização desses limites é que nos leva ao exercício da liberdade e da democracia, possibilitando o estabelecimento de vínculos de grupos que podem vir a ser base do “ensinar a aprender”, configurando-se, então, a motivação, que possibilitará o trabalho de construção do conhecimento.

Através desses professores capacitados temos crianças críticas e reflexivas, e assim podemos ter esperanças de que as crianças não estarão limitadas a um mundo perverso, mas a um mundo de realizações e vitórias.

Para que consigamos ajudar as crianças a gostarem da escola e sentirem-se motivadas à aprender e participar de todo contexto escolar, é necessário

conhecer como ela se desenvolve, para poder respeitar as diferenças naturais e ritmos de cada um.

Um professor experiente nesse aspecto, terá melhores resultados, será mais motivado, e saberá motivar sua equipe de educandos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO/SECERTARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Referencial Curricular para a educação infantil, Volume I**, Brasília – DF, MEC/SEF, 1998.

ANGELINI, Arrigo Leonardi. **A motivação Humana**. 1ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973.

CAUDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em questão**. 6ª. edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.



DANTAS, Heloyse, **A afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon in: Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão.** 3ª edição, São Paulo: Summus,1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização na escola pública: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 4ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia.** 5ª Edição. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1972.

PILETTI, Claudino, **Didática Geral.** 16ª. edição. São Paulo: Editora Ática,1993.

SABINI, Maria Aparecida Cória. **Psicologia do desenvolvimento.** 1ª. edição. São Paulo: Editora Ática, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem.** 2<sup>a</sup> edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Tradução: Ana Maria Bessa. 1<sup>a</sup>. edição. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

## **O PSICOPEDAGOGO NO AMBIENTE HOSPITALAR**

Renata Lima Durães

Para Oliveira (2001), o psicopedagogo deve propiciar meios de atividades educativas, com o objetivo de amenizar o estado ocioso e ocupar o tempo do paciente mediante práticas educativas; desse modo estimulando a criança à socialização, ao gosto pela leitura, música, arte, história, brincadeiras, jogo, buscando propor uma educação diferenciada, transformadora, no sentido de contribuir para a promoção da saúde do aluno-paciente.

Para que o processo de internação seja menos traumático é necessário contar com pessoas dispostas a estabelecer uma relação afetiva com as crianças, assim sendo o interlocutor não só das crianças, mas também de todos aqueles que passam por internações seja curta,

média e de longa duração (OLIVEIRA, 2001, p.81).

As crianças e adolescentes hospitalizados sentem alegria da visita de uma pessoa que traz consigo soluções capazes de amenizar a dor que sentem naquele momento tão difícil. Brincadeiras, jogos de interação e desenhos para colorir podem evitar que a criança não perca o interesse pela escola, mas proporcionando maior solidariedade e humanização para assim tornar o ambiente prazeroso, alegre, lúdico de expressão em que o sujeito hospitalizado interage com prazer.

A presença do psicopedagogo no hospital é de extrema importância, sua contribuição favorece ao sujeito que se encontra doente e hospitalizado, melhor desenvolvimento da autonomia e responsabilidade no tratamento a favor de uma saúde e restabelecimento.

A criança hospitalizada assim como qualquer criança, apresenta desenvolvimento que lhe é possível de acordo com uma diversidade de fatores com os quais interage, dentre

eles, as limitações que o diagnóstico clínico possa lhe impor, de forma alguma podemos considerar que a hospitalização seja, defato, incapacidade para a criança, pois um ser em desenvolvimento tem sempre possibilidade usar e expressar, de uma forma ou de outra, o seu potencial (FONSECA, 2008,p.17).

Com ênfase na melhoria da proposta educativa, observa-se que o atendimento psicopedagógico hospitalar é uma área nova, porém está crescendo cada vez mais, dada a sua importância; assim, faz-se necessário por parte de todos da área da saúde e autoridades incentivarem, cada vez mais, o trabalho psicopedagógico para as crianças e adolescentes hospitalizados.

A proposta psicopedagógica dentro do hospital é inovadora, restauradora da saúde e da dignidade nestes espaços de transicionalidade humana, sendo uma parceria entre pacientes e familiares, só tem a multiplicar para

melhorar a situação da saúde da criança e adolescente hospitalizados.

Porto deixa mais claro, a escola no ambiente hospitalar tem um significado de ressignificação, emancipação, humanização, espiritualidade, mas com foco nas dificuldades do aluno-paciente, procurando sempre propor o lúdico, brincadeiras, jogos, pois são muito importantes para dar uma alavancada na autoestima do mesmo.

O psicopedagogo deve ficar atento a todos os gestos, a fala, a escuta, ou seja, perceber as necessidades das crianças físicas e emocionais, respeitando suas peculiaridades. Propor estratégias e soluções eficazes para o aluno paciente ter um desenvolvimento em todos os aspectos, social, afetivo, cognitivo, motor (PORTO, 2008, p.27).

[...]A psicopedagogia clínica hospitalar apresenta um enfoque muito significativo, propiciando situações capazes de amenizar a dor da criança e prevenir danos futuros, no que diz respeito à sua integridade psíquica. Essa proposta se sustenta porque a criança enferma é um sujeito em desenvolvimento e a educação não se dá apenas no ambiente escolar (OLIVEIRA, 2001, p.80).

Ainda, Oliveira (2001) ressalta que é de suma importância a presença dos pais no hospital, enquanto seu filho estiver hospitalizado, para que haja uma evolução mais rápida no tratamento oferecido à criança.

A fase de adaptação no ambiente hospitalar para o psicopedagogo é a conscientização de sua identidade profissional. A partir daí surge a integração com uma equipe multidisciplinar, onde surgirão novas

ideias para integrar o convívio hospitalar

(VASCONCELOS,2000,p.17).

Segundo Mello, o psicopedagogo proporciona condições ao paciente, dentro do seu quadro hospitalar, não deixando perder o prazer pela aprendizagem.

[...] é bastante enriquecedor que o psicopedagogo trabalhe com atividades que irão despertar na criança uma nova forma de elaborar e expressar os seus sentimentos, é importante que ela viva gradativamente o aqui e o agora de sua real situação, pois certamente elas irão estimular e favorecer um bom vínculo afetivo da criança com a aprendizagem, principalmente no momento de prepará-la para alta, onde terá que se integrar novamente ao seu mundo social (MELLO, 2004, p.7).



É necessário ter um olhar mais humanista sem antecipações prévias, rótulos para não gerar insegurança no aluno-paciente; colocando-se a resiliência no dia a dia para não cometer erros graves, ou seja, procurar ser mais flexível, colocar-se no lugar do outro em todas as situações, sendo elas boas ou ruins.

Para Bossa (2000) os psicopedagogos são profissionais preparados para prevenção de diagnósticos e tratamentos dos problemas de aprendizagem escolar. Cabe ao psicopedagogo articular a teoria e prática, possibilitando que o sujeito desenvolva prazer em aprender, procurando sempre se aprimorar através de cursos, palestras, congressos, ser pesquisador, idealista para fazer a diferença em todos os aspectos da vida do ser humano de maneira integrada, focando com seriedade e qualidade.

## **PLANEJAMENTO PSICOPEDAGÓGICO**

De acordo com os estudos de Fonseca (2008), as intervenções psicopedagógicas se dão melhor no período

da tarde, porque o fluxo do tratamento de manhã é mais intenso, devido às visitas médicas, os exames e altas.

É importante que as atividades diárias tenham começo, meio e fim; o psicopedagogo deve ficar atento sobre as informações escolares trazidas pelo acompanhante para fazer as adaptações necessárias.

As visitas deverão ser feitas no período da manhã, antes do início das atividades, dessa forma é possível saber qual criança permanece internada, assim como verificar suas reais necessidades para elaborar o planejamento.

Fonseca (2008, p.49)“na escola hospitalar a criança deve ser sempre bem vinda e recebida, independentemente de suas limitações que, de forma alguma, devem ser encaradas como impedimentos à sua participação nas atividades”. Dessa maneira a escola hospitalar deve estar disponível à criança quando dela precisar.

Observa-se que o trabalho do psicopedagogo no ambiente hospitalar está direcionado aos conteúdos a serem desenvolvidos, adequando aos interesses e necessidades da criança, estabelecendo estratégias e alternativas que favoreçam os processos de desenvolvimento e aprendizagem. O trabalho com o aluno-paciente deve ser através do lúdico, conto de histórias, leitura e escrita; o conhecimento prévio do aluno-paciente também deverá ser levado em conta, pois sua cultura, seus costumes servem para desenvolver novos conceitos.

A criatividade e a dedicação têm que caminhar junto ao psicopedagogo, pois no hospital ele tem a função de desenvolver atividades, orientar o aluno-paciente e passar segurança para o mesmo; ser solidário, estimulando e motivando a pessoa enferma e hospitalizada a prosseguir com seus aprendizados que devem continuar em crescimento e desenvolvimento.

Muito antes de ser um “paciente internado” é um ser em aprendizagem, construindo entendimento e concepção de mundo, de vida e de sociedade (PORTO, 2008, p.23).

Ainda, para a autora acima citada, o trabalho do psicopedagogo pode ser diversificado, através de sessão individual, trabalhos coletivos, com foco no desenvolvimento global do aluno-paciente; permitindo a inclusão de uma criança que chega depois de ter iniciado uma sessão, para que não se sinta perdida nas atividades iniciadas, se tal precisar sair da sessão antes de terminar a atividade, o psicopedagogo deve propiciar uma estratégia para encerrar, para a criança ter uma ideia de que concluiu o que estava fazendo.

As crianças pequenas precisam de tempo para se adaptar a esse novo ambiente, neste caso se elas chorarem deve ser levado em conta, pois de fato não estão totalmente adaptadas. No trabalho psicopedagógico hospitalar, os pais e acompanhantes devem estar envolvidos na rotina das atividades planejadas pelo psicopedagogo.

A atuação do psicopedagogo é de extrema importância no ambiente hospitalar, ele deve fazer observações cuidadosas enquanto a criança realiza

atividades, pois durante as atividades fica evidente sua aprendizagem e desenvolvimento, porquanto a partir daí a criança constrói novos conceitos e os reformula com os colegas e com o psicopedagogo.

A escuta, e a observação minuciosa estabelecem informações importantes, que podem ser utilizados como linha de base para alterações no planejamento das atividades.

[...] O psicopedagogo é o mediador entre a criança e a aprendizagem, cujo mesmo deve fazer anotações sobre o objetivo da atividade tais como, se a criança participa e interage com os colegas, quais atividades gostou mais, seu comportamento e atitudes frente aos demais, assim focando nas habilidades e necessidades do aluno/paciente, pois temos que priorizar o que eles gostam mais de fazer, desta maneira ao fazer um

planejamento com atividades, em grupo ou individual saberemos por onde começar (FONSECA,2008,p.47).

É importante que o psicopedagogo faça registros de suas observações sobre o desempenho da criança, nas suas atividades propostas, pois quando ela receber alta poderá levar para escola de origem.

## **BRINQUEDOTECAHOSPITALAR**

Segundo Viegas (2008) A brinquedoteca é um espaço diferente, mágico, que faz voar a imaginação: brincar de faz-de-conta ajuda a criança a compreender e aceitar a situação que se encontra e a sentir mais segura. À medida que expressa seus sentimentos, alivia suas tensões e sua ansiedade.

Uma brinquedoteca é reconhecida como espaço preparado para estimular a criança a brincar, permitindo o acesso a uma grande variedade de brinquedos, jogos,

dentro de um ambiente agradável, prazeroso, alegre, colorido, especialmente lúdico, onde a criança tem como objetivo desenvolver sua criatividade e sentir-se livre para o mundo do faz-de-conta (VIEGAS, 2008,p.51).

As brinquedotecas foram criadas com objetivo de garantir os direitos das crianças e dos adolescentes hospitalizados, proporcionando um espaço especialmente preparado para estimular a criança a brincar, oferecendo oportunidades para o seu desenvolvimento e de suas capacidades, ou seja, elas existem para suprir a necessidade da criança em todos os aspectos.

É um espaço que se diferencia das características do hospital, pois é especialmente lúdico e criativo que incentiva brincadeiras de faz de conta, dramatização, construção e socialização, provocando a curiosidade e vontade de descobrir, é um ambiente seguro e convidativo

para as diferentes faixas etárias das crianças, dos adolescentes e também para os adultos.

Viegas (2008, p.43) ” As primeiras brinquedotecas surgiram nos Estados Unidos, por volta de 1934, na cidade de Los Angeles.

Foi na Suécia, em 1963, que a ideia de emprestar brinquedos desenvolveu-se mais enfaticamente e se expandiu, quando duas professoras, mães de crianças excepcionais, fundam a primeira ludoteca, em Estocolmo. O objetivo era emprestar brinquedos e dar orientação às famílias de excepcionais sobre como poderiam brincar com seus filhos para melhor estimulá-los.

No Brasil, uma das primeiras experiências com brinquedotecas ocorreu em 1937, quando um setor da associação de pais e amigos dos excepcionais implantou uma ludoteca em São Paulo, os brinquedos eram utilizados nos moldes de uma biblioteca circulante.



De acordo com Viegas (2008) a brinquedoteca na classe hospitalar proporciona: novas mudanças e boas intenções, brincar para aprender, o lúdico como meio; os objetivos principais da brinquedoteca são: preservar a saúde emocional da criança e do adolescente, proporcionando alegria e distração por meio de oportunidades para brincar, jogar e encontrar parceiros.

O psicopedagogo deve preparar a criança para a situação nova que irá enfrentar, levando-a a familiarizar com objetos de faz-de-conta como: roupas e instrumentos cirúrgicos de brinquedo sempre por meio de situações lúdicas, tomar conhecimento de detalhes da vida no hospital e do tratamento que será realizado através de um brinquedo ou um jogo que poderão facilitar a permanência no hospital, tornando-a assim mais alegre, motivada e disposta para realizar o tratamento.

Ao adolescente, serão explicados com cuidado e segurança, ao nível de sua compreensão, os procedimentos e os tratamentos que receberá. Proporcionar condições para que a

família e os amigos que vão visitar o paciente encontrem-se com ele num ambiente favorável, que não seja deprimente nem vá aumentar a condição de vítima em que já se encontra, assim preparando a criança e o adolescente para voltar para casa em boas condições psicológicas, depois de uma estadia longa e traumática no hospital (CUNHA,1994 apud VIEGAS, 2008, p.66).

Dessa forma nota-se que a brinquedoteca é um centro profundo de humanização hospitalar, respeitando os direitos nesse momento tão difícil de suas vidas, assim, dando-lhes a oportunidade de diminuir o sofrimento causado pela doença, elevando a sua autoestima e proporcionando integração com os demais profissionais da saúde.

A brinquedoteca é um espaço no hospital, provido de brinquedos e jogos educativos e eletrônicos; livros; televisão e computador; destinado a favorecer a

autoestima das crianças, dos adolescentes e seus acompanhantes; para brincar no sentido mais amplo possível e conseguir sua recuperação com uma melhor qualidade de vida.

O estímulo proporcionado pelas atividades lúdicas certamente favorece um estado de espírito mais saudável, diminuindo o temor destes pacientes pela internação hospitalar, contribuindo para cura e melhor qualidade de vida, impedindo que o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes seja interrompido e reduzindo o tempo de internação (CUNHA, 1994 apud VIEGAS, 2008, p.102).

Os alunos-pacientes, entre 0-21 anos, precisam de um meio diversificado para aliviar o desgaste do hospital. Segundo Viegas (2008, p.90) “existir estimulado; continuar aprendendo; se desenvolver; ser tratado de acordo com

sua capacidade; ser respeitado em suas necessidades; e ser amado”.

Viegas (2008), ressaltar que é necessário que todos os objetos disponíveis pela brinquedoteca sejam adequados por idade. Assim, como segue abaixo:

- a)** canto dos bebês: para criança até 2 anos com atividades sensório-motoras;
- b)** canto do faz -de- conta: para crianças entre 2-6 anos, no período pré-operatório, estimulando o jogo simbólico, a fantasia e a criatividade;
- c)** canto da leitura: uma estante de livros ilustrados, revistas, almofadas para sentar-se no chão, para ouvir histórias e diversos jogos;
- d)** canto do teatro: fantasias, maquiagem, teatro de fantoches, de doches;
- e)** canto da oficina de artes: sucata, artesanatos, pinturas, colagens;
- f)** canto dos adolescentes: computador, variados jogos, revistas, livros.

O acervo de brinquedos e jogos é catalogado pelo sistema ESAR-- instrumento de classificação e análise de jogos e brinquedos, elaborado por Denise Garon, no Canadá em 1982, fundamentado na teoria piagetiana sobre o desenvolvimento cognitivo da criança (VIEGAS, 2008).

Para o aluno-paciente que não pode sair do leito é de extrema importância tomar alguns cuidados especiais, se o mesmo não pode ir à brinquedoteca, esta deve ir até o paciente-aluno. Ou, ainda, o psicopedagogo deve dar atendimento no leito para facilitar ao aluno-paciente expressar seus medos, fantasias que podem estar ocorrendo internamente por não entender a rotina do hospital, sua doença e tratamento.

Um dos cuidados que se deve tomar, no caso acima citado, é a de providenciar uma bandeja em forma de mesa para apoiar os brinquedos para não caírem; um carrinho para levar os brinquedos, jogos, livros e material para expressão plástica, a fim de que as atividades criativas possam acontecer no próprio leito.

Quando o psicopedagogo perceber que um aluno-paciente está desanimado, ansioso na brinquedoteca, é importante o psicopedagogo brincar ou jogar junto com a criança ou adolescente; contar ou ler histórias; conversar; apresentar novos brinquedos ou jogos; dar atividades expressivas, como a massa de modelar, desenhos ou pinturas; ouvir música juntos, passando segurança e criando um vínculo mais próximo da criança ou adolescente para que possa sentir mais acolhido; pois todas essas atividades podem favorecer um bom resultado.

Segundo Viegas (2008), a brinquedoteca hospitalar favorece muito para autoestima do aluno-paciente; no resgate da vida, do desejo, do social, resgate do ser ativo, resgate do futuro.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.8069, de 13 de julho de 1990. Brasília: DF, 1990.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal de 1988. **Emenda Constitucional** n<sup>o</sup>9, de 9 de novembro de 1995. Brasília: DF, 1995

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995, Direitos da criança e adolescentes hospitalizados.** CNDC. Resolução n.41. Brasília: DF, 1995.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases.** Da Educação, de dezembro de 1996. Brasília: DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.** Brasília: DF: MEC/SEESP, 2002.

BOSSA, Nádia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CECCIM, R.B. & CARVALHO, P.R.A. (Orgs.). **Criança Hospitalizada.** Rio Grande do Sul: Da Universidade RS, 1997.

DALLARI, Dalmo A. **Direitos Humanos e Cidadania.** São Paulo: Moderna, 1998.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e**

**pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência Aprisionada:** Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FONSECA, Eneida Simões Da. **Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar.** 2. ed. São Paulo: Memnon, 2008.

GOLBERT, Clarissa S. **Considerações sobre atividades dos profissionais de psicopedagogia.** São Paulo: Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogia de São Paulo, n.8, ago.1985.

GONÇALVES, Ernesto Lima. **O hospital e a visão administrativa contemporânea.** São Paulo, 1983.

Disponível em: <<http://www.facevv.edu.br/Revista-01-ADMINISTRAR-HUMANIZAR-HOSPITAL.pdf>> Acesso em: 20 jun.2011.



KIGUEL, Sônia Moojen. **Normalidade X patologia no processo de aprendizagem:** abordagem psicopedagógica. São Paulo: Revista Psicopedagogia, n.24, 1994.

MACEDO, Lino de .**Psicopedagogia:** Contextualização, Formação e Atuação Profissional .Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

MATOS, E.L. M; MUGIATTI, M.M.T.F. **Pedagogia Hospitalar:** A Humanização Integrando educação e saúde. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Vera B.; BOSSA, Nádía A. (Orgs.). *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.*

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia hospitalar: intermediando a humanização na saúde.** Rio de Janeiro: Wak, 2008.

RUBINSTEIN, Edith. A Especificidade do diagnóstico Psicopedagógico. In: SCOZ, Beatriz (Org.). **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SIMANCAS, José Luís González; LORENTE, Aquilino Polaino. **Pedagogia Hospitalari**: Actividad educativa en ambientes clínicos. Madri: Narcea, S.A. de Ediciones, 1990.

VASCONCELOS, Sandra Maria F. **A Psicopedagogia Hospitalar**. Artigo da Semana de Psicopedagogia do Ceará, 2000.

VASCONCELOS, Sandra Maria F.; NOGUEIRA, Joana Flávia Fernandes .**A ressignificação da escola para o adolescente hospitalizado**: vivo no presente livre do futuro. Anais da 53ª Reunião Anual da SBPC. Universidade Federal de Salvador, Bahia, 2001. Disponível em:<<http://www.universo.intervencao.escolar-em-hospitais-para-criancas-internadas-a-formacao.alternativa-re-socializadora>> Acesso em: 29 jun.2011.

VELLO, Maria Genoveva. In: Revista da ABRALE, n.9, abril-junho de2010.

VIEGAS, Dráuzio. **Brinquedoteca Hospitalar. Isto é Humanização**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak,2008.

## AS CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Viviane de Sousa Barbosa Couto

### RESUMO

O trabalho se detém na música como um dos meios de estimular e proporcionar o desenvolvimento e o ensino aprendizagem para alunos da Educação Infantil, tendo em vista que este recurso é linguagem que se traduz em formas sonoras capaz de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos. Cabe ao professor reconhecer a música como uma linguagem que proporciona a formação integral da criança, além disso, ensinar com música é descobrir o mundo dos sons, fazendo pesquisas de ritmos, melodias, harmonia, ou seja, é um aprendizado prazeroso e lúdico. O trabalho tem como objetivo investigar a importância da música na Educação Infantil e, para tanto se procedeu com metodologia bibliográfica balizado em autores que já discutiram sobre o assunto considerado. A pesquisa apontou que a música é

fundamental para o desenvolvimento do sujeito desde a mais tenra idade e que os benefícios podem ser de ordem física, mental, na relação com o outro, na expressão das emoções, no raciocínio, além de facilitar a compreensão dos conteúdos, valorizando os elementos materiais e imateriais que compõe a área do conhecimento possibilitando ao aluno uma visão crítica e o desenvolvimento de suas habilidades permitindo inovações e mudanças no espaço educacional.

**Palavras-chave:** Música. Criança. Educação Infantil.

## **ABSTRACT**

The work focuses on music as one of the means to stimulate and provide the development and teaching learning for students of Early Childhood Education, given that this resource is a language that translates into sound forms capable of expressing and communicating feelings, feelings and thoughts. It is up to the teacher to recognize music as a language that provides the integral formation of the child; in addition, to teach with music is to discover the world of sounds, doing searches of rhythms, melodies,

harmony, that is, it is a pleasurable and playful learning. The objective of this work is to investigate the importance of music in Early Childhood Education, and for this purpose we will proceed with bibliographic methodology based on authors who have already discussed the subject considered. The research pointed out that music is fundamental for the development of the subject from a very young age and that the benefits can be physical, mental, in relation to the other, in the expression of emotions, in the reasoning, besides facilitating the understanding of the content, valuing the material and immaterial elements that make up the area of knowledge, allowing the student a critical view and the development of their abilities allowing innovations and changes in the educational space.

**Keywords:** Music. Child. Child education.

## INTRODUÇÃO

É bastante incomum encontrar no mundo pessoas que não apreciem algum som, seja este de origem da natureza ou produzido pelo homem. A partir disso é possível perceber o valor que o som organizado pelo ser

humano, pode alcançar quando se deseja exprimir por meio dele algo a outra pessoa.

A música revela facetas concretas e abstratas, em que é constituída e que não deve causar espanto ao se deparar com novas experiências por meio deste recurso. No contexto da Educação Infantil (EI) é capaz de atender vários objetivos podendo ser suporte para propósitos como a formação de hábitos, de atitudes, de comportamentos, realização de comemorações, memorização de conteúdos pedagógicos, cores, entre tantos outros.

Sendo uma linguagem que se traduz em formas sonoras, a música é capaz de expressar e comunicar sensações com sentimentos e pensamentos e pode ser vista como uma das mais valiosas formas de expressão do indivíduo, além de facilitar o processo de ensino e aprendizagem, permitindo a todos os envolvidos uma atmosfera agradável, além de descobertas e desafios constantes que levam ao crescimento mútuo.

No trabalho com música o pedagogo deve respeitar o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuir para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo nos anos iniciais da

educação. Sendo assim, é importante que o professor use de inovações e instrumentos didáticos para tornar suas aulas interativas, despertando um maior interesse, propiciando uma participação ativa dos alunos, assim tornando o conteúdo educacional significativo quando associado à realidade vivida pelas crianças. Neste contexto, tem-se como problema de pesquisa a seguinte questão: Como a música pode auxiliar no desenvolvimento cognitivo e sócio interacionista na Educação Infantil?

A discussão sobre o tema se torna relevante pois, o uso da música como ferramenta de ensino e de aprendizagem valoriza os conhecimentos prévios, a bagagem dos alunos, assim como também auxilia no desenvolvimento da cognição dos mesmos. Portanto, é necessário refletir sobre a prática educacional e a necessidade de estabelecer momentos de ensino e aprendizagem que contemple e explore distintas linguagens de ensino disponível para ancorar o trabalho do professor.

Este trabalho tem como objetivo geral pesquisar a importância da música no desenvolvimento cognitivo e sócio interacionista, como recurso educacional da

Educação Infantil. Visando atingir o objetivo principal tem-se os seguintes objetivos específicos: Discutir sobre a infância e a Educação Infantil; refletir sobre a mediação da música no processo de aprendizagem; apontar a música na proposta sócio interacionista para a Educação Infantil.

Para este trabalho se adotou o método de teor bibliográfico, onde procurou conhecer e analisar as contribuições embasadas em materiais já elaborados como livros, publicações em jornais, revistas, *internet*, periódicos, artigos, teses entre outros meios que contribuem para obter informações sobre o tema considerado. O que se pretendeu com este trabalho de pesquisa foi subsidiar a discussão sobre a música como recurso lúdico na EI, ressaltando importantes questões na tentativa de evidenciar a importância das atividades com músicas no processo de ensino e aprendizagem da EI.

## **O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL**

Segundo Cáricol (2012) em 2008, por meio da Lei Federal nº 11.769 o Presidente da República decretou que o recurso musical deveria ser componente obrigatório, na



grade curricular da Educação Básica. Assim, toda rede de ensino, particular ou pública teriam até o ano de 2011 para adaptação às exigências da nova lei. Desde modo, os educadores de música, profissionais e cidadãos, deram início a discussões a respeito dos rumos da educação com promulgação desse decreto.

A música no espaço educacional brasileiro, segundo Cáricol (2012), teve seu primeiro registro na segunda metade do século XVII, precisamente entre os anos 1658 e 1661, por meio da Lei das Aldeias Indígenas, onde iniciou o ensino de canto. Este não se limitava somente aos cantos religiosos, pois incluía as músicas populares como: modinhas portuguesas. A partir disso, inúmeros são os registros de tentativas de inserir a música no sistema pedagógico, porém nenhuma delas teve sucesso.

De acordo com Amato (2006) no século XIX a presença musical nos currículos pedagógicos do ensino público se deu pela Lei Federal nº 331/1854. O documento determinava a presença de noções musicais e exercícios vocais em escolas de 1º e de 2º graus e Magistério. O canto coral no estado de São Paulo acabou se tornando uma

atividade obrigatória na rede pública da província paulista após a Lei nº 81/1887.

Em 1890 com o decreto nº 981, é regulamentado a instituição primária e secundária e instituindo o ensino de elementos musicais, que deveriam ser ensinados por professores especiais e qualificados para a área admitidos em concurso público. Medida esta que, segundo Cárícol (2012) deveria ser aplicada em nível nacional.

No período da Segunda República, entre os anos 1910 e 1920, foi introduzido no Brasil os primeiros ensinos mais organizados, caracterizados como canto orfeônico. Cárícol (2012) esclarece que nesta fase, o Modernismo teve Mário de Andrade como crítico musical, sendo uma corrente estética consolidada predominando no País até a década de 1940. Esse movimento pregava a busca por uma identidade da música nacional, entre outras ideias.

Durantes as décadas de 1930, 1940 e 1950, segundo Cárícol (2012), a rede pública de ensino adotou um projeto de Villa-Lobos, cujo foi substituído pelo conteúdo de educação musical, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE) nº 4.024/1961. Posteriormente, surgiram outras leis, como a LDBE nº

4.024, regulamenta a educação em sua totalidade, possibilitado ensinar música de forma mais democrática e acessível.

De acordo com Beyer (2005) a música, portanto, deve ser tocada, sentida e dançada, e não apenas cantada, como ocorria até esse período, na prática do vocal orfeônico. As aulas de música causavam inúmeros efeitos sensitivos por meio de instrumentos de percussão, jogos e até atividades lúdicas, assim proporcionando, o desenvolvimento do corpo, da audição, do ritmo, a integração e a socialização dos educandos que precisavam ser motivados a experimentar e improvisar.

No ano de 1964, segundo Cáricol (2012) o curso de Educação Musical, passou a ser regulamentado, porém somente em 1969 foi alterado para Licenciatura em Música. Com a LDB nº 5.692 a Educação Musical foi definitivamente extinta, dos currículos escolares, cedendo espaço para o ensino de Educação Artística, se restringindo às atividades do contraturno, com funções secundárias, em momentos festivos, comemorações e eventos de formaturas. Em 1974 surgiu a formação continuada em Educação Artística em duas modalidades

sendo: Licenciatura Curta para atuar no ensino de primeiro grau, e Licenciatura Plena, com formação específica em Música, Desenho, Artes Plásticas e Artes Cênicas para trabalhar com alunos do ensino do primeiro e segundo grau.

Beyer (2005) elucida que mesmo diante deste fato, os professores ainda tinham grandes deficiências na formação, pois a polivalência também ocorria no ensino superior. As instituições de ensino não estavam apitas para oferecer um conteúdo sólido, se limitando a um ensino rudimentar sem alicerces conceituais. Em 1996, após quase 30 anos de ausência nos currículos as artes voltam como componente curricular obrigatório nos variados níveis da Educação Básica, de modo a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Dentro dos PCN's foram constituídos os RCNEI's que atendiam de forma exclusiva as crianças de zero a seis anos. Dividido em três volumes, o documento abordava os objetivos para a educação em música, sugerindo os seguintes meios de trabalho: Matemática, Natureza e Sociedade, Música, Movimento, Linguagem Oral e Escrita e Artes Visuais (BRASIL, 1998)

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. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia (BRASIL, 1998, p. 45).

A proposta contemplava explorar recursos e a escuta de músicas possibilitando experiências e contatos com a musicalização, cujos são: o som, o silêncio; a organização dos sons e o silêncio da linguagem musical pelo fazer musical e pelo contato com diversas obras e, por último, a reflexão sobre o teor da música como cultura do homem. Cáricol (2012) evidencia que as mudanças no sistema pedagógico, os PCN's e a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) representaram uma revolução educacional. A mudança de um método engessado, com currículos comuns para uma nova proposta pedagógica,

onde cada unidade de ensino passa se responsabilizar pela elaboração de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) aconteceu de forma rápida no papel. Porém, na prática, as alterações ainda estão se desenrolando.

## **CONCEITO DE MUSICALIZAÇÃO**

Não é raro observar uma prática musical pedagógica sendo realizada de modo treinado, classificatório ou ainda com caráter de exclusão. Segundo Silva (2012) a música muitas vezes está voltada para datas comemorativas, privilegiando aqueles com melhor timbre e desfavorecendo os considerados menos afinados.

Esse método pedagógico caminha em oposto a legislação contrariando os pilares de apoio para esta disciplina. Segundo Brito (2003) ainda pode ser percebido resquício de um conceito de ensino que utiliza a música como suporte na aquisição de atitudes e hábitos. A música acompanhada de movimentos e gestos torna algo mecânico, automatizado e estereotipado, deixando de ser expressiva.

A importância da educação em Música é tema de várias pesquisas e palco de várias discussões

principalmente nos encontros da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), destacando sempre os avanços desta temática na legislação e na busca por capacitação de profissionais. Silva (2012) respalda que a formação dos professores em música deve ter como objetivo fazer uma reflexão sobre as funções da música e o que se espera da educação musical pedagógica.

Além disso, é essencial conhecer as possibilidades e os conceitos para atuar com música, pois este recurso podem ser uma ferramenta de auxílio de para outros conteúdos ou uma disciplina. A música deve possibilitar aprendizados capazes de produzirem sentidos através de experiências que envolvem o fazer, o ouvir, o cantar e o tocar melodias. O ensino de música na Educação Infantil, de acordo com Bellochio (2007, p. 1) poderá “ser transformado, a partir de uma compreensão da área e comprometimento maior, tanto por parte da formação inicial, ou em serviço, quanto das práticas educativas, de professores unidocentes”.

Nas últimas décadas a realidade da inserção da música na EB vem sendo ampliada, contribuindo para entrada de professores desta disciplina, intensificando as

oportunidades e contemplando especificidades ligadas a educação em música. Neste contexto se torna indispensável compreender a música como conteúdo fundamental para a formação humana, o que evidencia a necessidade de haver formação inicial na grade curricular universitária para docentes e formação continuada para profissionais em exercício da função (BELLOCHIO, 2007).

De acordo com os PCN's (BRASIL, 1997) o trabalho com música não é apenas uma alternativa diferenciada e interessante. Na verdade, as ideias modernas de pedagogia consideram o contato com essa linguagem universal, essencial para um projeto de educação. O documento editado pelo ministério da educação dedica um capítulo sobre essa área, que já foi uma das principais disciplinas na antiga Grécia e na Idade Média.

Ademais, aprender música é o mesmo que empregar experiências envolvendo a vivência, a perceptividade e a reflexão, direcionando para estágios cada vez mais elaborados. Ainda segundo os PCN's, pode-se dizer que a música é capaz de desenvolver e expressão, o auto-conhecimento, a auto-estima assim como também



é uma ferramenta importante para a inclusão social (BRASIL, 1997).

O trabalho com música deve considerar, portanto, que a musicalização é um meio de expressão, é uma forma de conhecimento acessível a todas as idades e independente das limitações ou necessidades especiais. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), a música é uma linguagem, forma de conhecimento e, está presente no cotidiano de modo acentuado, no rádio, na TV, em gravações etc.

Corsaro e Molinari (2005) apresentam que por meio de brincadeiras e manifestações, espontâneas ou pela intervenção do educador ou familiares, além de outras situações de convivência social, ou linguagem musical, a música possui estrutura ou característica próprias, devendo ser considerada como: Produção; percepção tanto dos sons e silêncio quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, através do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento.

Neste contexto, Silva; Ferreira (2014) apresenta em seu estudo que a musicalização torna um sujeito sensível e receptível ao fenômeno sonoro promovendo, de maneira simultânea respostas de cunho musical. Com a reunião e o progresso das metodologias, é que se busca acolher musicalmente, a vivência dos alunos, por meio da participação criadora. A música além de transformar os alunos em cidadãos que fazem uso dos sons musicais e se expandem por meio da música, também auxilia no desenvolvimento e na socialização.

A música permite uma atividade clara, que cria um estado mental e intelecto favorável à aquisição do conhecimento. Conforme Corsaro e Molinari (2005) é necessário que o desenvolvimento da musicalidade nas crianças esteja conforme a sua vivência musical e com os métodos usados, por sua vez a escola deve direcionar esses interesses para construir outras características ligadas à criança como a coordenação motora, criatividade, lógica, lateralidade e estética.

## **A MÚSICA E A MUSICALIZAÇÃO**

O universo transpira a musicalização, e a humanidade tem contribuído com a evolução das civilizações. A história musical possui seu marco inicial em distintos momentos da história. Com o passar do tempo, segundo Brescia (2003) e com a sociedade se desenvolvendo de forma rápida, os aspectos musicais também acompanharam o processo de evolução.

Em determinados períodos históricos a música estava presente, como exemplo, pode-se citar os louvores a líderes e em procissões na Suméria e no Antigo Egito. O ensino de música era obrigatório na Grécia Antiga, havendo indícios de que havia orquestras neste período da história. Pitágoras de Samos, antigo filósofo, repassava seus saberes, ensinando canções que estimulavam diversas reações no corpo da pessoa (BRESCIA, 2003).

“O filósofo demonstrou a correta sequência dos sons, quando assim tocada musicalmente num instrumento, tem o poder de mudar o comportamento das pessoas acelerando o processo de cura.” (BRESCIA, 2003, p. 31). Deste modo, a música se tornou ciência, seus elementos as relações entre a matemática e a física, sendo a arte suas combinações e seus arranjos.

Segundo Brescia (2003) este recurso combina de forma expressiva e harmoniosa as distintas combinações de sons, além de ser arte de expressar-se através dos sons e normas variáveis segundo sua época, cultura e valores da sociedade. O som, a musicalidade quando associados a energia, costumam estimular o movimento externo e interno no homem, cujo impulsiona e promove variadas condutas de distintas qualidades e grau.

As composições musicais são basicamente, som, ritmo, melodia e harmonia. Portanto, os conceitos ou elementos musicais estão relacionados a uma característica humana específica, mobilizando de modo intensivo e com exclusividade. O ritmo da música leva ao movimento do corpo, já a melodia incita o afeto humano. Neste contexto, segundo Weigel (1998) é possível observar que seu aspecto ou sua estrutura contribui de maneira ativa na afirmação para restaurar a ordem de cunho mental no ser humano.

Weigel (1998) acredita que a musicalização é considerado um desenvolvimento no qual se constrói o saber, desenvolve e desperta a apreciação pela música. Além disso, favorece a aptidão da criatividade,

sensibilidade, senso rítmico, da memória, do ouvir a música, da concentração, da imaginação, da atenção, autodisciplina, do respeito, afeto ao próximo e sua desenvoltura corporal e mental,

A música é capaz de melhorar o desenvolvimento mental, corporal e da comunicação entre os sujeitos. Já a musicalização é uma ferramenta de estudo que contribui no desenvolvimento linguístico, sócio afetivo, cognitivo e psicomotor da criança (ANDRADE, 2010). Portanto, as experiências rítmicas musicais norteiam o convívio ativo ao ver, ouvir, tocar, e conseqüentemente são favoráveis ao desenvolvimento sentimental dos alunos. Com estes recursos os educandos passam a ter a habilidade para desenvolver a acuidade auditiva. Entretanto quando os conteúdos são trabalhados com sons, acompanhados com gestos ou danças estimula a coordenação e as habilidades motoras.

Todavia, segundo Chiarelli (2005) o objetivo do canto e da imitação de sons é motivar para que os educandos descubram suas capacidades, possibilitando relações com a sociedade vivente. As crianças, ao desenvolverem a autoestima entram num processo de

aceitação e aprendizagem, e, contudo, sua capacidade e limitações. Os exercícios com músicas em conjunto auxiliam no desenvolvimento de convívio, e estimula na obtenção da compreensão, participação e cooperação, permitindo o desenvolvimento e a interação coletiva da criança.

Chiarelli (2005) apresenta que em determinadas atividades a música expressa prazer, sentimentos, libera emoções numa demonstração de sentimentos, de autorrealização e de segurança. Vale ressaltar que a música favorece de maneira ativa o desenvolvimento de uma sensível escrita nas crianças e possibilita uma ativa participação favorecendo o entendimento do sentido deste sujeito. Há inúmeras possibilidades de desenvolvimentos auditivos sendo reduzidos devido os barulhos e ruídos diários em excesso e, o predomínio de incitações visuais sobre a audição. Neste viés a musicalização compreende um diferencial entre as distintas fontes sonoras e os sons.

Portanto, segundo Chiarelli (2005), por meio da musicalização há o desenvolvimento de uma capacidade auditiva, exercitando a atenção e a concentração, capacitando e analisando a seleção sonora. A partir do

cenário familiar a criança obtém atividades sonoras e posteriormente em outros ambientes, como a escola, sendo assim, é fundamental que as crianças da Educação Infantil se sintam livres para criar e se expressar pela música.

## **AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Na educação é possível inserir a música tanto na escola de ensino regular como na de ensino especial, em ambos os ambientes com objetivo de estimular o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais dos alunos, ampliando os campos de ensino e de aprendizagem. Esse processo, segundo Adeodato (2014), pode incidir no desenvolvimento individual, mas colaborando com os objetivos da instituição.

As vivências musicais, contribuem diretamente para a educação como um todo, resultando em disciplina, concentração, desenvolvimentos das funções criativas, cognitivas, expressão sentimental, desenvolvimento da vida emocional ou afetiva. Esta ferramenta, de acordo com

Chiarelli (2005), resulta em uma qualidade de vida melhor, além de resultados positivos no aprendizado, na coordenação e habilidades motora e na atenção. Enfim, a criança passa a participar ativamente nos grupos vendo, ouvindo e tocando.

A música permite que o professor amplie a aprendizagem dentro e fora da sala de aula e que acompanhe o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos. E isso, segundo Adeodato (2014) garante uma interatividade entre a escola e os educandos, proporcionando melhorias constantes dos processos de ensino e de aprendizagem.

De acordo com Adeodato (2014), música se insere no espaço escolar como uma opção de trabalho para o pedagogo, possibilitando interação por meio da expressão musical. E, passa a ser catalisadora de outras manifestações criativas como a linguagem corporal, a dramatização e a poesia, isso possibilita uma evolução na criatividade e do autoconhecimento, auxiliando no desenvolvimento individual e social.

Segundo Chiarelli (2005) a teoria que permeia o desenvolvimento dos aspectos terapêuticos com



fundamentos na utilização da música, possibilita a aplicação em diversos contextos abrangendo várias faixas etárias e grupos sociais. E o conteúdo em comento é mutável, ou seja, as formas de abordagem e os resultados se adaptam à medida que a sociedade evolui e se modifica.

Quando o indivíduo possui o domínio e habilidade para o reconhecimento de ritmos e sons, o prazer pelo canto ou por tocar instrumento musical, se caracteriza por inteligência musical. Gardner (1995) salienta que a inteligência pode ser hereditária, manifestando de algum modo em todos os indivíduos independentemente de sua bagagem cultural, valores ou ensinamentos adquiridos.

Portanto, segundo Adeodato (2014) todos os sujeitos têm a sensibilidade e a essência musical de sua inteligência, advindo um grande potencial para a música. A diversidade cultural que o rodeia desempenha uma função marcante e determinada do número, cujo potencial intelecto de uma pessoa é concretizado.

As diferentes competências, as habilidades e o espaço escolar, segundo Adeodato (2014), oportunizam que o educando consiga se destacar em ao menos uma habilidade musical, contrariamente ao privilegiar tão

somente, as habilidades lógico-matemática assim como também as capacidades linguísticas. Contudo, considerando o método de expressão, a qual o indivíduo melhor se encaixe, no momento de avaliar o mesmo.

Portanto, é necessário incluir este recurso na proposta pedagógica pois, esta ferramenta envolve ludicamente e prazerosamente os alunos durante todo o procedimento de aprendizagem. E, a música, segundo Amato (2006), mantém uma energia positiva e um equilíbrio psicológico, desenvolvendo a criatividade, e ajudando na manutenção da memória. Além disso, também aumenta a concentração, a autodisciplina, auxilia na socialização dos alunos contribuindo na higiene mental, diminuindo o nível de ansiedade e proporcionando vínculos e integração social.

Sendo, portanto, um fator que combina sons em tempo simultâneos, acompanhada de uma melodia, e assim, construída conforme o gosto e a peculiaridade de quem a compõe. Neste contexto, segundo Gregori (2008) a música surge um contribuinte para a integração do aluno com a escola e, ainda, contribui para avanços no que

concerne o desenvolvimento das concepções, das competências e habilidades.

## **A MÚSICA ENQUANTO RECURSO PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

A concepção de inteligências múltiplas respalda sobre a existência de habilidades e competências, denominadas de inteligência e, cada sujeito é possuidor em diferentes combinações e graus. Gardner (1995) considera que uma inteligência consiste na capacidade de solucionar problemas ou elaborar questões importantes numa determinada área ou comunidade cultural.

Esta inteligência se caracteriza pela capacidade e habilidade para o reconhecimento de ritmos, sons, gosto pelo canto ou pelo manuseio de um determinado instrumento musical. As inteligências, segundo Chiarelli (2005), podem ser vistas como partes da herança advinda com a genética dos indivíduos e, estas se elucidam em distintos graus nas crianças, independente do apoio cultural, educacional ou da sociedade em que se encontra.

Todos os seres humanos possuem determinadas capacidades que são fundamentais nas diferentes

inteligências, e, ao considerar os diferentes conceitos e habilidades, a escola está oportunizando para que o educando possa se destacar no mínimo em uma delas, contrariando o que ocorre quando privilegiam somente, as capacidades linguísticas e lógico-matemática. Portanto na avaliação cabe considerar o método de expressão em que o mesmo se adapta melhor (CHIARELLI, 2005).

A música precisa ser valorizada no espaço pedagógico, pois: agrega conhecimento, transmite herança cultural, desperta a sensibilidade criativa, a auto expressão, além de permitir os sentimentos e pensamentos mais nobres. E ainda, segundo Souza e Veríssimo (2015) a música integra os alunos na cultura em que eles se encontram e permite conhecer outras culturas e oferece caminhos de sucesso, os quais os alunos não encontram em nenhuma parte do currículo.

Além disso, exalta a espiritualidade humana e ajuda os educandos a entender que nem todos os aspectos são quantitativos na vida. Considerando os vários pontos relevantes da musicalização, paira uma dúvida, pois os assuntos musicais são dotados de benefícios para saúde do corpo e da mente, o que leva as escolas a fazer pouco

uso deste recurso. Portanto, incluí-la na sala de aula certamente acarretará benefícios para professores e para os alunos (GREGORI, 2008).

A música é uma ferramenta pedagógica capaz de motivar, ensinar e desenvolver de forma divertida, lúdica e com momentos de prazer os conteúdos didáticos. Além disso, auxilia no equilíbrio das energias, desenvolvendo a concentração, a criatividade, socialização, memória, autodisciplina, e ainda de contribui para higienizar a mente, promovendo vínculos e reduzindo de forma expressiva a ansiedade (BEYER, 2005).

No cotidiano, segundo Gregori (2008), em especial no espaço educacional, também é necessário buscar conciliar a síntese dialética mente e corpo, devendo propiciar uma gama de conhecimento e, assim se conscientizar sobre o corpo. Neste sentido realizando a manutenção do equilíbrio humano e contribuindo na integração do indivíduo com o espaço onde vive.

## **A MÚSICA COMO RECURSO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O país vive um período histórico em que se discute intensamente a obrigatoriedade do ensino de música na escola, os estudos que possuem como foco investigativo as relações articuladas entre Música, Infância e Educação parecem tomar lugar de importante nos debates contemporâneos. No entanto, segundo Beyer (2005) e Ilari (2006) um pequeno panorama da pesquisa existente sobre este assunto demonstram que os trabalhos empreendidos sobre o tema estão relacionados à psicologia do desenvolvimento.

A música é significativa e útil às crianças numa grandeza de formas, resultado do entendimento musical e cultural desse objeto plural. Portanto, escutar a música nas culturas da infância requer o contemplamento do ponto de escuta das crianças em seu encontro com o mundo, buscando uma aproximação com a obscuridade desse encontro, que segundo Ramos e Salomão (2015) movimenta a experimentação de todo o corpo lúdico.

Uma das marcas da infância é elaborar música brincando, ou brincar fazendo música, ou ainda brincar e fazer música. O trocadilho das palavras não quer desarticular esse movimento lúdico que adere ao corpo

voluntariamente, mas afirmar que, para as crianças, seu estar no mundo trepida sonoridades (WEIGEL, 1998).

Brincar é um recurso para aprender a viver, um exercício imprevisível, não linear, improdutivo, livre, regulamentada, que separa o tempo e o espaço na atividade lúdica. Segundo Weigel (1998) quem brinca cria, portanto, seu vasto trabalho de improvisação no campo da educação musical tem atentado os pesquisadores para o fato de que a capacidade de brincar não encerra quando a infância termina, mas é uma forma de socialização sonora na qual as pessoas aprendem a construir relações.

No encontro coletivo ou grupal as crianças manifestam sinestesticamente suas energias, brincando na música. Logo, a música e a brincadeira podem ser caracterizadas como aspectos da educação para a socialização, onde os sujeitos não são socializados integradamente na especificidade dessas ações, mas nos valores morais e nas relações sociais de toda a sua sociedade; em suas ambiguidades e inconsistências (WEIGEL,1998).

Segundo Souza et al. (2012) o brincar é o último reduto da espontaneidade e que, nele, as crianças

encontram a multidimensionalidade musical. Portanto, as músicas tradicionais infantis são um desenho da cultura de um país, considerando que nestes conteúdos estão ligados não somente os sons, mas as superposições sociais que entram na trama das brincadeiras.

As diversas relações do brincar com a música, na amplitude de sua pluralidade e complexidade, se unem para destacar que essa experiência sonora envolve contato entre a realização acústica e a vibração sensorial de querer tocar o outro, a si mesmo e ao mundo. A música é como uma forma de socialização das crianças e de conquista democrática, imbricando de forma integrada os valores morais, as crenças e o sistema de representações sociais vividas na sociedade onde a escuta da infância pode ser reconhecida (SOUZA et al., 2012).

A música pode ser uma aliada ao estímulo do mundo exterior das paisagens sonoras, na qual as escolas podem proporcionar às crianças conhecimentos relacionados a esse estímulo. Com isso, ensinar as crianças a ouvir músicas popular, folclóricas, clássicas e eruditas, é entusiasmá-las em sua musicalidade, desenvolvendo seus movimentos psicomotores como o ritmo, a oralidade além



do conhecimento melódico, capacidade sensorial (BRITO, 2003).

Os conteúdos para os trabalhos com músicas na EI devem respeitar o nível de percepção e desenvolvimento das crianças em cada fase, bem como as diferenças socioculturais entre os grupos de crianças das regiões do país. Estes conteúdos, segundo Brito (2003) também devem priorizar a possibilidade de desenvolver a comunicação e expressão por meio dessas linguagens.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Desde os mais remotos tempos, a música está enraizada na história, e independentemente das experiências musicais de cada um, é importante o uso deste recurso na escola como auxílio ao professor no processo de ensino aprendizagem. Ao longo do contexto histórico a música tem sido um elemento importante na construção das diversas culturas em diferentes tempos e, embora o grau de complexidade musical possa ter evoluído e, enquanto ferramenta pedagógica na EI poderá trazer ganhos imensuráveis, pois sua prática auxilia na

socialização, na atenção, no desenvolvimento, na aprendizagem, memorização etc.

As experiências musicais são valiosas para a maturação emocional e o desenvolvimento de qualquer sujeito, além de ser um recurso pedagógico inclusivo capaz de favorecer alunos com necessidades especiais. E é um recurso capaz de restaurar e integrar, sendo uma ponte de circulação energética, que permite integrar ação, emoção e pensamento o que a torna um elemento eficaz na Educação Infantil.

A partir das abordagens dos autores aqui apresentados e frente ao objetivo proposto no trabalho, conclui-se que a utilização da música é fundamental para o desenvolvimento do sujeito desde a mais tenra idade e que os benefícios podem ser de ordem física e mental, na relação com o outro, na expressão das emoções, no raciocínio e de muitas outras formas. O uso da música como fonte de ensino e aprendizagem procura problematizar as questões propostas através de aprendizagem no espaço educacional, assim facilitando a percepção do aluno e sua participação com eficácia na

discussão do conteúdo em sala de aula em toda e qualquer área do conhecimento.

A educação com música auxilia a concepção da aprendizagem, estimula a inteligência, a memória e se associa também com habilidades lógico-matemáticas e linguísticas ao desenvolver características e procedimentos que auxiliam o aluno a se encontrar e se reconhecer no mundo. E, por ter um caráter lúdico e expressão livre, não contempla pressões e blindagens de resultados, ou seja, é um método de relaxar e aliviar a criança ajudando na desinibição e contribui para que a criança se envolva socialmente, incitando e despertando as noções de respeito, as considerações por outras pessoas e abrindo lacunas para demais aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

ADEODATO, Ademir. O Ensino de Música em Escolas públicas do Espírito Santo. **In. IX Encontro Regional da ABEM.** 2014. Disponível em: <[http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional\\_sudeste/regional\\_sudeste/paper/view/916/275](http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sudeste/regional_sudeste/paper/view/916/275)>. Acesso em: 20 mai. 2021.

AMATO, Rita C. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na Educação Básica Brasileira. In: **Revista Opus**. v. 12, n. 1, 2006, p. 144-166

ANDRADE, Lucimary B.P. **Tecendo os fios da infância**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical na formação inicial e nas práticas educativas de professores unidocentes: um panorama da pesquisa na ufsm/RS. In: **30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. Anais. 2007. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo\\_estudos/GE01-3138—Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3138—Int.pdf)>. Acesso em 17 mai. 2021.

BEYER, Esther (Org.). **O som e a criatividade**: dimensões da experiência musical. Santa Maria: UFSM, 2005.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RECNEI**. v.1. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRESCIA, Vera L.P. **Educação Musical**: Bases psicológicas e ação preventivas. Ed. Átomos. São Paulo, SP, 2003.

BRITO, Teca A. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança.** 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CÁRICOL, K **Panorama do ensino da música.** In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana M. (Org.). *A música na escola.* Ed. Allucci e Associados Comunicações. São Paulo, SP, 2012, p. 19-39.

CHIARELLI, Lígia K.M. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. In: **Revista Recre@rte.** v. 1, n. 3, 2005, p. 1699-1834.

CORSARO, William; MOLINARI, Luisa. Entrando e observando nos mundos das crianças. Uma reflexão sobre a etnografia longitudinal da educação de infância em Itália. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). **Investigação com crianças.** Perspectivas e práticas, Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na prática.** 1 ed. Artes Médicas, 1995.

GREGORI, Maria L.P. **Música e Yoga transformando sua vida.** DPA Editora. Rio de Janeiro, RJ. 2008.

RAMOS, Deborah D.; SALOMÃO, Nádia M.R. Desenvolvimento infantil: concepções e práticas de educadoras em creches públicas. In: **Revista Psicologia: teoria e prática.** v. 15, n. 3, 2013, p. 200-213.

SILVA, Luís G.M.; FERREIRA, Tarcísio J. **O papel da escola e suas demandas sociais.** In. Periódico Científico Projeção e Docência. v. 5, n. 2. 2014. Disponível em: <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/viewFile/415/372>> Acesso em: 20 mai. 2021.

SILVA, Marcos. **Origens e desenvolvimento da escola moderna.** 2012. p. 23-36. Disponível em: <[http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/16591914122012Historia\\_da\\_Educacao\\_Brasileira\\_Aula\\_2.pdf](http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/16591914122012Historia_da_Educacao_Brasileira_Aula_2.pdf)>. Acesso em: 22 mai. 2021.

SOUZA, Juliana M.; VERÍSSIMO, Maria L.R. Desenvolvimento infantil: análise de um novo conceito. In. **Revista Latino-Americana de enfermagem.** v. 23, n. 6, 2015, p. 1097-1104.

SOUZA, Natalia R et al. Diagnóstico do uso da música como recurso pedagógico na Educação Infantil. In. **Revista FAF.** v. 1, n.2. 2012. Disponível em: <<http://faflor.com.br/revistas/refaf/index.php/refaf/article/view/51/html>>. Acesso em: 18 mai. 2021.

WEIGEL, Anna M.G. **Brincando de música.** Experiências com sons, ritmos música e movimento na Pré-escola. Porto Alegre: Kuarup, 1998.

## **AS BRINCADEIRAS ANTIGAS COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Marijane da Silva Martins<sup>1</sup>

As brincadeiras tradicionais se mantêm por diversos anos, pois são passadas de geração em geração, conservando uma tradição para o futuro, principalmente pela oralidade, utilizando relatos das famílias e antepassados em rodas de conversas, como lendas folclóricas, contos e crônicas, como descreve Kishimoto (2007).

Estes tipos de relatos ainda estão presentes nas cidades do interior, em fazendas e tribos de indígenas. Já na cidade grande como São Bernardo do Campo, são recontados em rodas de conversas de adolescestes como lendas urbanas ou recontadas pelos pais ou família aos filhos.

---

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André. Pós-graduada em Ludopedagogia Faculdade Casa Branca FACAB. Professora de Educação Infantil da rede Municipal do estado de São Paulo.

Kishimoto (2007) e Brougère (2002) declaram que, as brincadeiras tradicionais têm influências externas, a cultura e o meio social, possuem origem nas tradições culturais. Na Proposta Curricular de São Bernardo do Campo (2007) encontra-se que:

Cabe à escola resgatar as brincadeiras tradicionais, no intuito de mantê-las presentes na memória cultural...É importante considerá-las como saberes construídos historicamente, reconhecendo neles sua riqueza...O papel do professor consiste em conhecer, apresentar e valorizar as diferentes cirandas, brincadeiras cantadas, danças e outras brincadeiras das múltiplas culturas existentes...brincando com as crianças e dando-lhes oportunidades de vivenciar essas brincadeiras de forma intensa e crítica. Enfim, considerar as brincadeiras tradicionais no contexto escolar é lidar com parte significativa da memória cultural de um determinado grupo, que pode descobrir o que há de mais rico nas histórias de cada um. (SBC, 2007, p.33)

A brincadeira tradicional precisa ter elementos folclóricos é pela antiguidade, persistência, anonimato e oralidade que se caracterizam as brincadeiras tradição infantill (HUMBERT, 1983; *apud* KISHIMOTO, 2007, p. 12-3).



Para Carneiro (2000, p. 24) a brincadeira tradicional —está associado às crenças e aos valores, às diferentes manifestações culturais e possui inúmeras definições, diferenciam pela sociedade que a vive, podendo ser considerada lúdica ou uma forma religiosa para outros. As brincadeiras passaram por reestruturação através do tempo e em cada região possui um nome ou verbalizações diferentes, porém mantendo as regras.

Para Ângela Borba e Cecília Goulart (2007), o brincar é uma experiência de cultura, que contribui diretamente para ampliação do conhecimento das crianças sobre si mesma:

Brincar com o outro, portanto, é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo. O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo, contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Dessa forma, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor (BORBA, GOULART, 2007, p. 41).

Kishimoto (2007) acrescenta que a brincadeira tradicional representa a memória coletiva de um povo, tem

que haver o anonimato e haver a continuidade com as práticas antigas, como a construção de brinquedos com diversos materiais e a preservação do popular para garantir a sobrevivência, como poemas, canções, contos, brinquedos artesanais que permanecem no brincar infantil. A brincadeira tradicional se preserva através do tempo, em diversas gerações e o popular através do regional.

Essa é a razão pela qual a herança cultural, em todas as suas formas, deve ser preservada, valorizada e transmitida para gerações futuras, como um testemunho de experiências e aspirações humanas, para que ela possa nutrir a criatividade em toda sua diversidade e ajudar a estabelecer um diálogo cultural entre as pessoas. (KISHIMOTO, 2007, p. 8)

Carneiro (2000, p.20) apoia a preservação das festas populares que há a real presença dos costumes culturais de cada região que são transmitidas entre a comunidade, como festas juninas, carnaval, folclore, sendo estas cerimônias importantes para a cultura da criança por conhecer a cultura de seus antepassados, a respeite e tenha elementos para construir sua própria.

Brougère (2002, p.29) define que a brincadeira tradicional quando coletiva, dá oportunidade à criança de

estabelecer um distanciamento em relação aos personagens e às situações que ela pode dominar, representar, controlar, mais do que com elas se identifica, permitindo a existência do social e da cultura, compartilhando os significados.

Assim, a cultura lúdica ou brincadeira tradicional é vivenciada por todos, passando por geração em geração, através da comunicação e expressão, pois se refere a — um ato social que produz uma cultura (...) específica e ao mesmo tempo é produzido por uma cultura (BROUGÈRE, 2002, p. 29).

A combinação de cantigas, brincadeiras e jogos não vem apenas com o objetivo da experiência lúdica nas salas de aulas, essa junção resulta em aprendizado, tornando a escola, a aula e as situações de aprendizagem mais interessantes e alegres, assim como receptivas, e também contribui com o processo de alfabetização das crianças, pois favorece o desenvolvimento linguístico e cognitivo, assim como o psicomotor e sócio afetivo, sendo essas áreas interligadas, ou seja, indissociáveis na formação do

um ser humano providos de necessidades sociais, e afetivas.

Brincar fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa. A criança que brinca adentra o mundo do trabalho, da cultura, dos afetos pela via da representação e da experimentação. A brincadeira é um espaço educativo fundamental na infância. (ABRAMOWICZ, e WAJSKOP, 1999, p.56)

Para Sylvia Alencar (2010) o educador precisa buscar dentro de si as marcas e lembranças da infância:

O educador ou educadora deve buscar dentro de si as marcas e lembranças da infância, tentando recuperar jogos, brinquedos e canções presentes em seu brincar. As cantigas-de-roda integram o conjunto das canções anônimas que fazem parte da cultura espontânea, decorrente da experiência de vida de qualquer coletividade humana e se dão numa sequência natural e harmônica com o desenvolvimento humano. (ALENCAR, 2010, p. 111)

Durante as brincadeiras de roda, a criança exercita o raciocínio lógico e estimula a memória e o gosto pelo canto. Utiliza-se nas brincadeiras de roda as artes da poesia e da música, todas que fazem parte da educação escolar.

Para Martins (2012) o conteúdo cultural presente nas brincadeiras de roda reflete a sociedade na qual estão inseridas. O autor explica:

Acredita-se que as cantigas como produtos culturais não deixem de refletir a sociedade na qual estão inseridas, mas ao mundo palpável, cada uma delas no seu tempo. Através dos seus textos, que respeitam a infância como fase de transformação, as crianças podem se sentir aptas a modificar sua realidade. (MARTINS, 2012, p. 185)

Ângela Bouth (1989) compara o conteúdo trabalhado nas brincadeiras de roda, semelhante ao dos contos de fadas:

A brincadeira-de-roda possui conteúdo similar ao dos contos-de-fada alimentando a imaginação e a fantasia, oferecendo à pessoa em desenvolvimento a oportunidade de encontrar a sua própria solução para conflitos internos " (BOUTH, 1989, p.72)

Quando se inseri o lúdico nas práticas escolares do dia a dia, o mesmo pode tornar-se importante aliado no processo de ensino e aprendizagem, auxiliando também no desenvolvimento da leitura e da escrita, pois cria-se o

gosto pelos diversos assuntos desenvolvidos em ambiente escolar.

As atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento da coordenação motora, do ritmo, auxiliando na formação de novos conceitos, nas questões de interação com o outro, assim como os de autoestima. Tais atividades abrem espaço para uma gama de oportunidades, onde se contribui para o desenvolvimento pleno infantil, indo muito além da motivação em participar. Santos (2011) reforça a necessidade de levar o lúdico a escola:

Ao levar o lúdico para a escola está se promovendo algo diferenciado que ajuda os alunos a resgatar o prazer, mudar sua visão de escola e dar um novo sentido ao processo de aprendizagem, pois trabalhar com as emoções, além de contribuir na concretização de propostas cognitivas que levam a construir conceitos e dominar habilidades, pode transformar as metodologias do ensino. Assim, os jogos, os brinquedos, as brincadeiras e as dinâmicas são as ferramentas indispensáveis para a criação de um ambiente criativo, diferente, inovador e significativo. (SANTOS, 2011, p.12).

Somos expostos a uma variedade enorme de músicas, devido a isso, nossos alunos podem demonstrar

suas preferências de gênero, pois isso ocorre devido a sua construção histórica com o contexto cultural. Ilustrando ainda mais sobre isso.

De acordo com Mársico (1982) uma das principais tarefas da escola é garantir o acesso das crianças à música.

Tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda a criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sócio cultural de que provenha. (MÁRSICO, 1982, p.148)

Cabe ao professor desenvolver boas práticas, buscar diversificar as estratégias em suas aulas, no seu dia a dia de sala, para aguçar cada vez mais a curiosidade e o interesse pela leitura e escrita.

A criança adora ouvir histórias pelo prazer de poder fantasiar e imaginar o contexto e as personagens. Piaget (1978), afirma que nesta passagem de ação à representação, intervêm dois mecanismos: abstração e generalização, distinguidas das abstrações empíricas, reflexivas e refletidas.

Quando brincam, as crianças recebem informações sobre escrita e leitura, pois muitas brincadeiras com música possibilitam o brincar com a sonoridade das palavras, assim como evidenciam semelhanças e diferenças tanto na oralidade quanto na escrita, além disso acontece o manuseio de inúmeros gêneros textuais como os gibis, revistas, jornais, livros e outros. Para Luzinete Souza (1995):

No caso da música a oralidade acompanhada a forma escrita e faz uma interação empolgante de aprendizagem. Pois as crianças gostam de músicas, de ouvir e cantar e quando se utiliza da música como instrumento didático pedagógico o resultado é muito positivo, visto que, a música desperta a curiosidade do aluno que por sua vez amplia seus conhecimentos e aprimora o desejo pela leitura e pelo saber (SOUZA, 1995, p.19).

O professor, principalmente os de creche e Centro de Educação infantil e até na pré escola, precisam ter cuidado para não utilizar a música apenas para formar hábitos e atitudes, pois se utilizada dessa maneira apenas



limitam as crianças a repetir movimentos mecânicos e sem criatividade.

A música possibilita a construção estruturais lógicas do raciocínio desenvolvendo a interação através da escrita e da leitura ampliando a socialização contextual.

Assim, a criança começa a verbalizar o que só se realizava motoramente. Colocando em palavras o seu pensamento referente às brincadeiras de fantasiar, a criança está se desenvolvendo ativamente e isso lhe dá possibilidades de se utilizar da inteligência prática decorrente dos esquemas sensoriais motores, formados no período anterior, de construir os esquemas simbólicos.

O trabalho com a ludicidade aliada a música e as cantigas de roda, favorece em bons resultados para o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo no método de socialização, alfabetização, inteligência, expressividade, coordenação motora e tato fino, percepção sonora, percepção espacial, raciocínio lógico e matemático.

## **As cantigas de roda**

As cantigas de roda fizeram parte da nossa infância e até hoje é trabalhada nas escolas, e continuará fazendo parte da infância de nossas crianças, por que são cantadas pelos pais, tios, irmãos, avós. São inúmeras as possibilidades de cantigas de roda que podem ser trabalhadas em sala de aula, abaixo uma pequena lista do grande acervo musical. As cantigas de roda inserem ritmo e contexto dentro dos conteúdos trabalhados, pois são aliadas nos momentos livres de brincadeiras proporcionando interesse e prazer coletivo.

As cantigas de roda e as parlendas, quando bem direcionadas, apresentam-se como recurso para a leitura lúdica no processo de introdução da criança no mundo da leitura. Com suas construções fáceis, poéticas e ricas em rimas, facilitam a compreensão do código linguístico. As parlendas, com suas propriedades regionais, folclóricas, históricas, contêm um enunciado lúdico pedagógicas pela sua forma e ritmo, desenvolvendo o aspecto psicossocial da criança, pois, possui uma linguagem simples e atraente; a criança poderá dar os primeiros passos para a comunicação verbal. As rimas aproximam a criança da construção parafraseada e demonstram que a utilização dos códigos linguísticos comuns entre as palavras, é comum, facilitando as

associações verbais e orais, e agregando significado às palavras (SOARES, e RUBIO, 2012, p.11)

Paulo Freire (1996) nos diz que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, da boniteza e da alegria”, “cabe a nós professores insistir na busca pelo “gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido”. Nos faz refletir sobre o “ensinar exige alegria e esperança” e que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando

A ludicidade é o início para o desenvolvimento dos trabalhos com as cantigas de roda.

A ludicidade é o ponto de partida no trabalho com as cantigas e músicas infantis, onde movimentos, tais como: dar as mãos em um círculo, ouvir, cantar, tocar, incentivam o desenvolvimento infantil, promovem a socialização, colaborando para a conscientização do espírito de grupo. (SOUZA, 2007, p.4)

Teca Alencar de Brito (2003, p.58), nos lembra da importância de se desenvolver um bom trabalho que desenvolva a expressividade musical infantil, de acordo com ela no dia a dia dos ambientes escolares como as ,

centros de educação infantil e pré-escolas, a linguagem musical precisa contemplar atividades voltadas ao trabalho vocal. Brito (2003), destaca sobre essa importância da linguagem em sua citação:

É preciso lembrar que a música é linguagem, cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas. Desse modo, todos devem ter o direito de cantar, ainda que desafinando! Todos devem poder tocar um instrumento, ainda que não tenham, naturalmente, um senso rítmico fluente e equilibrado, pois as competências musicais desenvolvem-se com a prática regular e orientada em contextos de respeito, valorização e estímulo a cada aluno, por meio de propostas que considerem todo o processo de trabalho, e não apenas o produto (BRITO, 2003, p. 53).

Conforme Palvovic, os benefícios que a música traz é muito libertador, pois segundo ele, a música purifica pela beleza dos gestos. Acrescenta ainda que:

A música tonifica, exalta, alivia. Num animado murmúrio geral liberta-se a timidez as frustrações são levadas pela corrente musical, o participante deixasse invadir por extraordinárias sensações corporais. A música faz com que se esqueça um pouco o corpo e as suas fraquezas, com que se

purifica pela beleza um gesto em particular.  
(PALVOVIC, 1987, p. 38).

É interessante ressaltar que a música precisa estar presente no ambiente escolar como um dos elementos formadores do indivíduo. Portanto, para que ocorra é necessário que o professor:

Seja capaz de observar as necessidades de seus alunos e identificar, dentro de uma programação de atividades musicais, aquelas que realmente poderão suprir as necessidades de formação desses alunos (JOLY, 2003, p.118).

Todos temos em nossas memórias momentos dos quais compartilhamos de uma brincadeira de roda, e em hipótese alguma podemos permitir que tais lembranças se apaguem, e sim passa-la adiante.

Por meio da música pode-se trabalhar a linguagem oral e escrita possibilitando o estímulo da criança em ampliar seu vocabulário, uma vez que, através da música, ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras que depois incorpora a seu repertório. Todos esses benefícios são estendidos não só à linguagem falada, mas também à escrita, na medida em que boa

percepção, bom vocabulário e conhecimento de estruturas de texto são elementos importantes.

## **A importância do brincar**

O brincar, segundo o dicionário Aurélio (2003), é "divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar", também pode ser "entretê-lo com jogos infantis", ou seja, brincar é algo muito presente nas nossas vidas, ou pelo menos deveria ser, e também podemos classificar como uma forma de expressão, linguagem, comunicação, experiência de vida e cultura muito importante para as crianças não só nos primeiros anos de vida ou na infância, mais em toda sua vida.

Para compreender a importância do brincar é preciso compreender e aprofundar sobre o tema, entendendo como a criança aprende e o papel da brincadeira no seu desenvolvimento.

O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança e por isso que é e deve ocupar um lugar de destaque no

desenvolvimento infantil por ser uma fase muito significativa no desenvolvimento das crianças. O brincar envolve a criança por inteira, com seus sentimentos, movimentos, percepção e pensamento assim como as mães e os pais.

Segundo Mello (2003) na brincadeira a criança aprende a lidar com sentimentos, sejam eles morais ou éticos, concretiza valores, tendo a percepção do certo e o errado, desta forma a partir das suas experiências e as aprendizagens que adquire sobre o mundo que está inserida, vai constituindo a sua personalidade desde cedo.

Para Janet Moyles, (2002, p. 29)

O brincar deve ser aceito como um processo, não necessariamente com algum resultado, mas capaz de um resultado se o participante assim o desejar.

- O brincar é necessário para as crianças e para os adultos.
- O brincar não é o oposto do trabalho: ambos são parte da nossa vida.

- O brincar é sempre estruturado pelo ambiente, pelos materiais ou contextos em que ocorre.
- A exploração é uma preliminar de formas mais desafiadoras do brincar que, no ambiente escolar, são as que provavelmente serão dirigidas pelo professor.
- O brincar adequadamente dirigido assegura que a criança aprenda a partir de seu atual estado de conhecimento e habilidade.
- Os pais têm o direito de esperar que o brincar na escola seja significativa e diferentemente organizado do brincar em casa e em qualquer outro lugar. Se isso puder ser comprovado, é mais provável que eles atribuam valor e importância a ele.
- O brincar é potencialmente um excelente meio de aprendizagem.

Para Carneiro e Dodge (2007), ainda ampliam se as possibilidades de aprendizagem por meio do brincar, fazendo menção aos quatro pilares da educação descritos por Jacques Delors como norteadores para promover o



desenvolvimento de habilidades e competências do ser humano: aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a ser.

Baseando-se nestes princípios, oportunizar e garantir o direito de brincar é fundamental para que a criança se constitua como um cidadão, contribuindo para a melhoria da educação no Brasil e para a melhoria das condições que permeiam a vida da criança.

Para Carneiro e Dodge (2007, p.34) “aprender durante a vida os saberes necessários para participar de um mundo dinâmico, continuamente em transformação”.

A secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo em sua cartilha Currículo Integrador da infância paulistana (2015) define a brincadeira como uma das principais atividades:

A brincadeira é a principal atividade de bebês e crianças, nela emergem as experiências de ação com o mundo, nela acontecem descobertas e aprendizagens, o que faz da brincadeira um ato de relação com o mundo e com outros que se constitui como um processo sócio-histórico-cultural e, portanto, aprendido nas relações humanas e no uso social dos objetos. (SÃO PAULO, 2015, p.56-57).

Em complemento a citação acima São Paulo (2015, p.59) “A brincadeira é a atividade que mais influencia a formação e transformação da personalidade da criança”.

De natureza curiosa, e explorada, é através das brincadeiras que ela se solta para interagir consigo e com o outro. Suzana Gomes (2012, p.46) “É por meio do brincar que a criança explora e interage com o mundo. É também uma forma de internalizar regras e papéis sociais para a vida em sociedade”.

As brincadeiras favorecem auto estima contribuindo progressivamente para o desenvolvimento e aprendizagem da criança de uma forma criativa. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade.

O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver

algumas capacidades importantes, tais como a imitação, atenção, memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização por meio da interação e da utilização a experimentação de regras papeis sociais.  
(BRASIL, 1998, p. 22).

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento e a educação de um indivíduo. Portanto brincar na educação infantil é coisa séria, como citado por Teles (1997, p.13) “brincar, porém, se coloca num patamar importantíssimo para a felicidade e a realização da criança, no presente e no futuro”.

O RCNEI estabelece a importância do brincar para as crianças. Brasil (1998, p.29-37)

✓ Zero a três anos

- Comunicação e expressão de seus desejos, desagradados, necessidades, preferências e vontades em brincadeiras e nas atividades cotidianas.
- Interesse pelas brincadeiras e pela exploração de diferentes brinquedos.

- Participação em brincadeiras de “esconder e achar” e em brincadeiras de imitação.
  - Escolha de brinquedos, objetos e espaços para brincar.
- ✓ Quatro a seis anos
- Participação em situações de brincadeira nas quais as crianças escolham os parceiros, os objetivos, os temas, o espaço e as personagens.
  - Participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda etc.
  - Participação em situações que envolvam a combinação de algumas regras de convivência em grupo e aqueles referentes ao uso dos materiais e do espaço, quando isso for pertinente

Carneiro e Dodge (2007) também destacam a importância do brincar para o desenvolvimento e para as

aprendizagens infantis. As autoras apontam que uma escola de qualidade, contextualizada em uma educação que valoriza a constituição de cidadãos, é tão importante quanto assegurar o direito de brincar. Ainda segundo Carneiro e Dodge:

O brincar permite o exercício contínuo do aprender a conhecer, pois, brincando, a criança conhece o mundo nas múltiplas interações que estabelece com ele, uma vez que, para desenvolver-se, é necessário que ela se envolva em atividades físicas e mentais. Aprende, também, a relacionar as coisas e a ir além dos princípios gerais que as envolvem. Constrói conhecimentos e adquire novas informações. (CARNEIRO; DODGE, 2007, p. 33).

Refletindo sobre a abordagem da autora, as aprendizagens oportunizadas por meio do brincar refletem na concepção de que brincar se amplia não apenas na educação da criança, mas também na do ser humano, o que reforça a ideia de que a brincadeira não tem sua função limitada apenas ao momento do brincar.

Os momentos de brincadeira são valiosos para desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sozinha ou

acompanhada, enquanto brinca a criança desenvolve pensamento, imaginação e criatividade.

Nesse momento é importante que todos os projetos pedagógicos estejam voltados para uma educação promotora de desenvolvimento e conhecimento, como reforça São Paulo (2015)

Ao criar condições adequadas para que a brincadeira ocorra, educadoras e educadores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil criam condições para uma educação promotora do máximo desenvolvimento humano na infância. (SÃO PAULO, 2015, p.59).

Para Barbosa (2012, p.10) “Ao brincar, as crianças desenvolvem argumentos narrativos, tomam iniciativas, representam papéis, solucionam problemas vivem impasses”.

São Paulo (2015, p.60) “Brincar é uma linguagem de expressão por meio da qual as crianças aprendem sobre o mundo das coisas e das relações humanas, constroem e transformam sua personalidade e inteligência”.

Durante a brincadeira a criança está conhecendo a si e ao mundo vai descobrindo suas próprias possibilidades e conhecendo os elementos do mundo exterior.

A brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimento e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de cultura da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo (BORBA, 2007, p.39).

É brincando que a criança expressa vontades e desejos construídos ao longo de sua vida, ao mesmo tempo em que interage no mundo em que vive e se integra na cultura de sua época.

É por meio da ludicidade que a criança entra em contato com as diversidades culturais existentes no grupo, seja da escola ou da família, amplia sua forma de ver e entender o mundo resolvendo problemas e ampliando seus conceitos. Por exemplo: quando uma criança brinca de casinha, ela entra em contato com diferentes olhares ou conceito de mãe, o que pode ampliar o seu próprio conceito. A brincadeira amplia a possibilidade de pensar e de atuar sobre seu próprio cotidiano, nesse sentido, o

brincar cria as condições para o desenvolvimento infantil. Sendo assim, brincar não é apenas passatempo, mas uma atividade que lhe permite trabalhar com sonhos, fantasias, angústias e conhecimentos.

As possibilidades de interações alçadas no momento das brincadeiras permitem as crianças desenvolverem situações imaginárias e complexas envolvendo negociações, regras de convivência, favorecendo assim seu desenvolvimento social.

Enquanto brincam as crianças buscam compreender as relações entre ela e o mundo em que vivem. “O mundo real e o mundo imaginário não são postos, e sim elementos complementares da vida” (BARBOSA, 2012, p.11).

O brincar de faz de conta estimula a criatividade a fantasia, o expressar-se, permite que a criança construa símbolos, personagens únicos ou qualquer coisa que imaginar. Além disso, estimula a interação e ampliação do vocabulário.

A fantasia e a imaginação são elementos que devem ser privilegiados, pois a brincadeira simbólica envolve



mediação, interação social na vida das crianças e conhecimento de si próprio.

As brincadeiras muitas vezes consideradas simples exercem importante influência no estímulo ao desenvolvimento cognitivo, assim como no social e afetivo da criança. Para Suzana Gomes (2012, p.46) “Através do lúdico a criança encontra equilíbrio entre o real e o imaginário”.

A criança quando brinca ela troca de papéis inúmeras vezes de mamãe a um dragão, e é essa ludicidade no brincar que a torna tão encantadora, pois a criança não se prende a detalhes, ela brinca e pronto. Para Barbosa (2012, p.10) “As crianças pequenas imaginam e, ao imaginar, constroem mundos, mas para isso elas precisam de muito tempo para brincar”

Brincar é o primeiro exercício de imaginação e, quanto mais tempo as crianças tiverem para brincar em um ambiente rico em parceiros e brinquedos, mais realizarão experiências sociais cognitivas, corporais e emocionais. Se elas inventam mundos fictícios em suas brincadeiras maior disposição para a criação de novos mundos sociais, científicos e culturais poderão vir a

ter quando forem adultas. (BARBOSA, 2012, p.10).

Um exemplo do processo criativo é quando as crianças brincam naturalmente com uma pedra, vassoura, pois buscam recursos diversos para emitir os sons desejados, fazendo barulho com o próprio corpo ou com a extensão do objeto.

Em muitas brincadeiras, principalmente as de casinha, as crianças representam os adultos assumindo papéis diversos como, o de papai e de mamãe, filhinho, etc. Ela cria e recria a mesma brincadeira de maneiras diferentes, cabe ao professor enriquecer o imaginário infantil ainda mais, contribuindo com objetos, brinquedos, materiais, assim como a escolha e organização do espaço.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação Infantil: creches, atividades para crianças de zero a seis anos**. 2º ed. Revisão atual – São Paulo. Moderna, 1999.

ALENCAR, Sylvia. **A música na Educação Infantil**. 4°. Ed. São Paulo: Editora Paternoni, 2010.

ANTUNES, Celso. **Jogos para bem falar**. São Paulo: Papyrus, 2003

BARBOSA, Maria C, S. **Tempo para viver o cotidiano**. Pátio. Educação Infantil. Ano X nº32 jul/set 2012.

BORBA A. M; GOULART Cecilia. **As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D. NASCIMENTO, Aricélia R. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2007.

BORBA, A.M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: Brasil, MEC/SEB Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. (Org.) BEAUCHAMP, J. RANGEL, S.D; NASCIMENTO, A.R Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BROUGÉRE, Gilles. **A Criança e a Cultura Lúdica**. IN KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BOUTH, Ângela M. - **A Senhora Dona Sancha Descubra o Seu Rosto**. in Boletim Científico da Soc. Psicanalista do Rio de Janeiro - n.3 e 4: 68-89, 1989.

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

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol.3, Brasília MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Brinquedos, Brincadeiras e materiais para crianças pequenas**: manual de orientação pedagógica módulo 3. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRITO, Teca **A. Música na educação infantil**. São Paulo, Peirópolis, 2003.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato; DODGE, Janine J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Editora Melhoramentos/ Editora Boa Companhia, 2007.

DORNELLES, Leni Vieira. **Na Escola Infantil todo Mundo Brinca se Você Brinca**. In: CRAIDY, Carmem e KAERCHER, Glâdis E. (orgs). Educação Infantil: Pra que te quero? – Porto Alegre. Artmed Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **Jogos Tradicionais**. Série Ideias nº 7. São Paulo: FDE. 1995.

FRIEDMANN, Adriana. **É hora de discutir o que queremos para nossas crianças**. Pátio. Educação Infantil. Ano X nº32 jul/set 2012.

GOMES, SUZANA dos Santos. **Brincar em tempos digitais**. Pátio. Educação Infantil. Ano X nº32 jul/set 2012.

JOLY, Ilza, Zenker, Leme. **Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música**. In: HENTSCHKE, L; DEL BEN, L. (Orgs.). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. Moderna. 2003.

KISHIMOTO; Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 1ªed. São Paulo, SP: Pioneiras, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação infantil**. In: Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação – São Paulo. Cortez, 5º ed., 2007.

MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MARTINS, M. A. N. S. **Cantigas de Roda: o estético e o poético e sua importância para a educação infantil**. Curitiba, PR: CRV: 2012.

MELLO, Suely Amaral. **Direito à Infância e Práticas de Educação Infantil**. UNESP/ Marília, 2003.

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

OLIVEIRA, Zilma Ramos de/ **Educação infantil: Fundamentos e métodos.** - 3º Ed.- São Paulo: Cortez, 2007.

PALVOVIC, B. **Ginástica aeróbica: uma nova cultura física.** 2.ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1987.

PIAGET, J. O. **Nascimento da inteligência na criança.** Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SANTOS, Santana Marli Pires dos. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SANTOS, Santana Marli Pires dos. **O brincar na escola: Metodologia Lúdico vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Proposta curricular;** / Secretária de Educação e Cultura. Departamento de Ações educacionais – São Bernardo do Campo: SEC, 2007.

SÃO PAULO (SP), Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015.

SOARES, Maura; Rubio, Juliana. **A utilização da Música no Processo de Alfabetização.** Revista Eletrônica Saberes da Educação \_Volume 3 n°2012. Disponível em:<http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Maura.pdf>. Acesso: 24 fev. 2019.

SOUZA, Luzinete Vasconcelos. **Sentido na Produção de texto Crianças em fase de alfabetização-** Goiânia, 1995.

SOUZA, Taise Caroline Longuinho. **Cantigas de Rodas / Músicas Infantis.** Ed. Infantil / Ciclo de Aprendizagem I e II / EJA. Salvador. BA. 2007.

# O LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

SOUZA, Rosangela Gomes dos Santos

## RESUMO

Através do lúdico podemos proporcionar diferentes maneiras da criança participar do processo de aprendizagem de maneira significativa e esta pesquisa pretende analisar as contribuições do lúdico no processo de ensino e aprendizagem do educando. O uso de atividades lúdicas, brincadeiras e brinquedos podem contribuir favoravelmente na interação social do educando com os demais colegas de sala de aula sendo portanto, indispensável recurso no processo de aprendizagem das diversas linguagens educativas. O lúdico vem ligar de forma divertida e prazerosa cada criança, a uma aprendizagem ativa e contínua, repleta de significados, capaz de aprimorar a criatividade, autonomia e criticidade de cada educando.

**Palavras-chaves:** Aprendizagem. Lúdico. Criatividade. Autonomia.



## INTRODUÇÃO

O estudo realizado tem por objetivo verificar a contribuição do lúdico na alfabetização da criança.

Este estudo visa relatar a importância que o lúdico exerce no cotidiano deste pequeno indivíduo, seja no desenvolvimento emocional ou no da leitura e escrita. Ele procura averiguar de que modo e com quais medidas o educador pode auxiliar a criança no processo de sua formação, despertando seu interesse e curiosidade, seu senso crítico e sua vontade em relacionar-se socialmente, com a utilização das ferramentas que o próprio lúdico oferece.

Através do lúdico a criança relaciona-se com o mundo aumentando assim suas experiências sociais. O lúdico proporciona à criança uma grande satisfação, alegria e envolvimento contribuindo para uma aprendizagem mais prazerosa, pois lida diretamente com os sentimentos e emoções.

Para Jean Piaget:

A criança pequena começa espontaneamente a exteriorizar sua personalidade e suas experiências

interindividuais graças aos diferentes meios de expressão que está a sua disposição: desenho, modelagem, o simbolismo do jogo a representação teatral, o canto etc., mas sem uma educação apropriada que consiga cultivar esses meios de expressão e encorajar as primeiras manifestações estéticas, a ação do adulto, do meio familiar ou escolar tendem em geral a frear ou contrapor-se às tendências artísticas ao invés de enriquecê-las. (PIAGET, 1954 p.68)

Uma das funções básicas da escola é a de preparar os seus alunos para o futuro, para que estes possam tornar-se adultos responsáveis com o seu papel na sociedade. A criança tem inicialmente seu comportamento moldado conforme suas vivências familiares e posteriormente, as escolares.

A educação infantil possui uma grande responsabilidade em relação à formação do indivíduo, devido ser o primeiro contato da criança com um novo grupo fora do seu meio familiar, sendo necessário um preparo para lidar com esse sujeito que necessita desenvolver a capacidade de integrar-se com o outro. Portanto, a Educação Infantil destaca-se como um período importante no qual a criança constrói os alicerces necessários à sua afetividade, socialização e inteligência,

proporcionando um desenvolvimento infantil integral e harmônico.

Educar é adaptar a criança a um ambiente social adulto, em outras palavras é mudar a constituição psicobiológica do indivíduo em termos de totalidade das realidades coletivas às quais as comunidades conscientemente atribuem um certo valor. Há, portanto dois termos na relação constituída pela educação: por um lado o indivíduo em crescimento; por outro os valores sociais, intelectuais e morais nos quais o educador está encarregado de iniciar o indivíduo. (PIAGET, 1975 p. 42)

Nesse sentido, as atividades envolvendo o lúdico possibilitam que a criança se conheça melhor e também estabeleça relação com o outro. O papel do lúdico na melhoria do desenvolvimento cognitivo das crianças pode ser trabalhado no aprendizado de um jogo ou de uma brincadeira que fortalece a aprendizagem, principalmente no campo do raciocínio lógico espacial, da memória, entre outros.

As atividades envolvendo o lúdico além de contribuir com o desenvolvimento cognitivo da criança também é importante para o seu desenvolvimento motor uma vez que

oferece a ela a possibilidade para que esta possa mover-se livremente e assim conhecer melhor seu próprio corpo.

O movimento tem papel crucial no desenvolvimento humano; através deles, vai-se adquirindo mais controle e equilíbrio do corpo. O movimento aliado ao lúdico resulta num conjunto de atividades coordenadas.

A linguagem corporal, desenvolvida através das atividades lúdicas se constitui como uma área de conhecimento muito importante e mesmo necessária de ser trabalhada na Educação Infantil, pois contribui no desenvolvimento afetivo das crianças, e ainda no desenvolvimento social se faz presente.

## **O LÚDICO E A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS**

A criança demonstra sua curiosidade, se reconhece como indivíduo e passa a interagir com o outro, através das brincadeiras, nos momentos onde passa a compreender seus limites e possibilidades de fazer parte de um grupo social, aprendendo e se apropriando das regras sociais, éticas e morais de comportamentos e de sua cultura.

As brincadeiras fazem parte da rotina dos alunos, mas muitas vezes não são utilizadas como algo importante para a formação dos indivíduos.

O lúdico pode servir de ferramenta para o trabalho diário do educador, pois através dos momentos de atividades lúdicas a criança interage melhor, conhecendo a si mesma e ao próximo, adquirindo conhecimentos, compreendendo limites e valores para a vida em comunidade.

As atividades lúdicas promovem o desenvolvimento geral da criança, isso é motor, emocional, neurológico e social.

No trabalho com crianças podemos utilizar atividades de coordenação motora como recorte, colagem, dobradura e modelagem através de jogos, atividades lúdicas e de equilíbrio, no lugar de atividades de memória e repetição.

O principal objetivo dos educadores da educação infantil, nos últimos tempos, tem sido o de acompanhar o desenvolvimento emocional e social de cada criança, utilizando ambientes adequados e jogos prazerosos e educativos que agucem a criatividade do educando,

permitindo que ele possa perceber sua capacidade de realizar tarefas variadas.

### Segundo NOVAES

“O ensino, absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e efetivo no curso de desenvolvimento da inteligência da criança”. (NOVAES, 1992, p.28)

A realização de atividades lúdicas podem favorecer consideravelmente o processo de ensino e aprendizagem no qual a criança está inserida.

Em contato com o lúdico, a criança pode desenvolver concentração e desenvolver as demais áreas do conhecimento, pois o uso do lúdico no processo de aprendizagem ajuda no desenvolvimento da coordenação motora, melhorando com isso a relação da teoria com a prática.

As atividades lúdicas, com certeza, são instrumentos capazes de fazer do ambiente escolar um lugar mais alegre e agradável, permitindo maior conhecimento na vida do aluno, pois toda atividade lúdica possui valor cultural e possibilita a convivência com diversos gêneros, levando assim o aluno a refletir

criticamente sobre diversos assuntos, desenvolvendo com isso sua autoestima e sensibilidade.

O favorecimento da relação das atividades lúdicas com o desenvolvimento da criança, na atualidade, tem sido um dos maiores desafios da vida escolar, pois se faz necessário que tal prática não seja desvinculada da teoria, mas sim seja um complemento para um melhor entendimento do trabalho e das muitas atividades realizadas na educação infantil, favorecendo o desenvolvimento de outras potencialidades da criança.

Cabe aos educadores observarem os educandos durante o processo de ensino e aprendizagem, utilizando neste momento o lúdico como instrumento de construção social.

## **O LÚDICO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Apesar da grande importância que o lúdico exerce na vida da criança, ela não sabe, na maioria das vezes, como fazer isso em grupo, demonstrando com isso sua grande dificuldade para viver em sociedade.

O professor é essencial para o desenvolvimento desse processo e deve ter objetivos pedagógicos que utilizem de estratégias específicas, indo ao encontro dos interesses de cada turma. (ALMEIDA, 2003)

A proposta atual para a alfabetização é alfabetizar através do letramento. Segundo Soares, nosso desafio se constitui em “alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita [...]” (2004, p.22).

A alfabetização e o lúdico devem ser inseparáveis. O ambiente lúdico é o mais apropriado para a aprendizagem. Para a criança tudo se torna brinquedo.

Na alfabetização e no letramento ela brinca com propósitos e objetivos específicos, sempre com um olhar pedagógico, pontual do professor, estimulando o pensamento, desenvolvendo a inteligência, fazendo com que a criança alcance diferentes níveis de desenvolvimento.



Vygotsky (1987) afirma que na brincadeira “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade” (p. 117).

Falar em brincadeira geralmente nos faz pensar em algo que não tenha importância, que não faz parte das atividades de um adulto. Não existe brincadeira sem intenção e organização, que não sejam previamente estabelecidas.

Para que a aprendizagem se dê progressivamente se faz necessário que o planejamento seja voltado para o sucesso de um projeto, isto é, cada atividade deve ser bem articulada com as demais, e **para que esse processo seja eficiente se faz necessário aprender com prazer.**

Nesse enfoque, Antunes destaca que:

“Jamais pense em usar jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o processo dos alunos, e jamais avalie qualidade do

professor pela quantidade de jogos que emprega, e sim pela qualidade dos jogos que se preocupou em pesquisar e selecionar” (ANTUNES, 1998, p. 37)

A alfabetização apresentada de maneira divertida é capaz de construir seu próprio aprendizado, por isso é muito importante que o professor faça um planejamento diversificado que favoreça o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da aprendizagem da criança, proporcionando atividades desafiadoras que permitam tal desenvolvimento em sua totalidade.

O professor deve compreender a relevância do aspecto lúdico para a criança ter uma aprendizagem realmente significativa, não bastando oferecer espaços adequados, materiais apropriados e repertórios relevantes, mas também a necessidade da presença de adultos sensíveis, atentos na transformação do ambiente escolar em um local onde predomina o lúdico.

A alfabetização realizada e construída através do lúdico possibilita a aprendizagem da leitura e escrita, por meio de um maior contato com diversos textos e diferentes

gêneros literários, que estimulem a aprendizagem de forma prazerosa e eficiente, permitindo assim que a criança se torne um ser ativamente social.

Atualmente, a formação lúdica dos professores tem sido uma preocupação constante para aqueles que acreditam na necessidade de transformar o ambiente escolar presente.

### Segundo Nóvoa

“Não é possível construir um instrumento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente. Não quer dizer, com isto, que o professor seja o único responsável pelo sucesso ou insucesso do processo educativo. No entanto, é de suma importância sua ação como pessoa e como profissional” (NÓVOA, 1991, p. 34).

## **JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO**

Falar em brincadeira geralmente nos faz pensar em algo que não tenha importância, que não faz parte das atividades de um adulto.

A alfabetização apresentada de maneira divertida é capaz de construir seu próprio aprendizado, por isso é muito importante que o professor faça um planejamento diversificado que favoreça o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da aprendizagem da criança, proporcionando atividades desafiadoras que permitam tal desenvolvimento em sua totalidade.

Podemos afirmar que é necessário a preparação de um ambiente favorável ao lúdico, exigindo das instituições de ensino planejamento e organização de espaços e tempos que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

O professor deve compreender a relevância do aspecto lúdico para a criança ter uma aprendizagem realmente significativa, não bastando oferecer espaços adequados, materiais apropriados com repertórios relevantes, mas também a necessidade da presença de adultos sensíveis, atentos na transformação do ambiente escolar em um local onde predomina o lúdico.

A alfabetização realizada e construída através do lúdico possibilita a aprendizagem da leitura e escrita, por meio de um maior contato com diversos textos e diferentes

gêneros literários, que estimulem a aprendizagem de forma prazerosa e eficiente, permitindo assim que a criança se torne um ser ativamente social.

## **ALFABETIZAÇÃO E AS PRÁTICAS DOCENTES**

A alfabetização é um período da vida escolar da criança de grande importância, pois é um momento único para o processo de formação neurológica e pessoal da criança.

As salas de aula devem apresentar um ambiente alfabetizador, agradável e estimulante, que traga novidades para os educandos.

O educador deve ser repleto de dinamismo para ter maior facilidade no trabalho com o lúdico. As atividades servem para estimular o processo de ensino e aprendizagem e não podem ser deixadas de lado, principalmente pelo professor alfabetizador.

A escola deve facilitar a aprendizagem, e criar, através de atividades lúdicas, um ambiente alfabetizador

que favoreça a aquisição de autonomia da criança no processo de aprendizagem, facilitando assim o desenvolvimento integral da mesma.

Almeida afirma que

os jogos não devem ser fins, mas meios para atingir objetivos. Estes devem ser aplicados para o benefício educativo. Também, será analisado de que forma o professor deve planejar uma prática pedagógica que otimize e facilite a inclusão do [jogo](#) e a brincadeira na escola, levando em consideração o duplo aspecto de servir ao desenvolvimento da criança, enquanto indivíduo, e à construção do conhecimento, os quais estão fortemente interligados (ALMEIDA, 1978).

Freire ressalta a importância do ato de ler como algo capaz de se relacionar com a criticidade do educando, permitindo que o mesmo realize a sua leitura de mundo. Cada indivíduo é único e terá suas próprias leituras do mundo ao qual pertence, possibilitando-o conhecer a realidade em que está inserido.

A linguagem e a realidade do indivíduo estão ligadas de maneira dinâmica, sendo necessário para realização da

leitura, fazer uma relação do texto lido com o contexto vivenciado, permitindo com isso uma leitura real.

“O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela” (FREIRE, 1989).

Para Ferreiro e Teberosky:

Cada criança desenvolve sua própria maneira de aprender a ler e escrever, buscando construir seu conhecimento através de elaboração de hipóteses e do produto de um conflito cognitivo que permita ela avanços frente ao sistema de escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 2003, p.17-52).

Através do lúdico podemos desenvolver atividades que tornem as crianças capazes de conhecerem os valores éticos e morais, e de se integrarem socialmente, através de uma alfabetização real e prática.

Para ensinar novos conteúdos se faz necessário que os educadores busquem frequentemente novas

formas de ensinar que sejam atrativas, que atendam as necessidades e preferências dos alunos.

A sociedade atual espera que a criança aprenda a ler e a escrever muito cedo e que adquiram conteúdos referentes e novos a cada dia, pois acreditam que assim o desenvolvimento intelectual se dará de maneira mais eficaz e permitirá que o indivíduo vença socialmente e profissionalmente.

Segundo Vygotski,

para compreender a passagem de um estágio de desenvolvimento da criança para outro, somente é possível através das brincadeiras que ela realiza, uma vez que o brincar emerge de uma necessidade infantil. O lúdico é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno, por ser uma necessidade da criança se utilizar das brincadeiras para vivenciar situações como, por exemplo, de socialização, apropriação de valores e costumes, portanto, situações não somente de prazer, mas também conflituosas (VYGOTSKI, 1994)



Muitos profissionais da educação, como muitos familiares e participantes da sociedade acreditam que as atividades lúdicas são desnecessárias e pouco produtivas no processo de ensino e aprendizagem. Muitos acreditam que é impossível aprender brincando.

Através dos jogos e brincadeiras as crianças podem vivenciar momentos de experiências arrebatadoras que permitam que elas se expressem, interajam socialmente com o grupo do qual fazem parte.

A alfabetização, com base nas atividades lúdicas é vista de maneira prazerosa, tanto para o professor como para a criança, pois o lúdico é um grande facilitador da aprendizagem.

As atividades lúdicas, durante o desenvolvimento da criança, se tornam grandemente significativas, pois permite que a mesma reconstrua e invente a melhor maneira de se adaptar ao processo de aprendizagem, permitindo sua evolução na aquisição da linguagem escrita.

O desenvolvimento através do lúdico facilita a aprendizagem, promove a interação integral do indivíduo e colabora com a construção do seu conhecimento.

O professor certamente deve ter objetivos pedagógicos que incluam as atividades lúdicas no processo de alfabetização, e essas devem ser direcionadas ao ato de aprender, provocando uma mudança cognitiva e afetiva capaz de aguçar a curiosidade da criança para a realidade social em que faz parte.

O jogo, o brinquedo e as brincadeiras, bem como o uso da criatividade, devem ser compreendidos como instrumentos essenciais no processo educacional, capaz de contribuir com o desenvolvimento da criança.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante o desenvolvimento intelectual e a interação social do educando com os integrantes do ambiente escolar, sua confiança, sua identidade e personalidade

também estão sendo desenvolvidas. Os momentos de afetividade vividos pelos educandos são essenciais para a construção do seu conhecimento e podem influenciar suas escolhas, tanto pessoais, quanto educacionais e sociais.

O educador deverá aprender a trabalhar com sentimentos e emoções dos alunos para servir de mediador no importante processo de ensino e aprendizagem.

A motivação também é capaz de influenciar o desenvolvimento do educando, pois é através dela que a criança se interessará em se esforçar mais para aprender, inclusive os conteúdos mais complexos. Porém, se a criança se mostrar desmotivada ou com problemas afetivos, a aprendizagem se apresentará comprometida.

O jogo ajuda no progresso do educando na escola e nas tarefas e atividades que permitem seu autoconhecimento, favorecendo a interação dele com as demais crianças e outros adultos à sua volta, como pais, professores, familiares e profissionais da escola.

A oportunidade de expressão afetiva e emocional dos educandos através do uso de jogos pode se tornar mais fácil se o ambiente escolar for favorável para isso, e

a função de preparar esse ambiente é do adulto que está trabalhando com eles.

A atividade lúdica é responsável pelo desenvolvimento psicológico, neurológico, afetivo e social do indivíduo.

O jogo existe há muito tempo, tanto quanto a vida humana, fazendo parte da existência e essência do indivíduo.

O ensino utilizando meios lúdicos é capaz de proporcionar um espaço adequado para o processo de estudo e aprendizagem, estimulando assim o desenvolvimento do educando em todas as áreas de conhecimento.

É muito importante o entendimento da utilização dos jogos, dos brinquedos educativos e das brincadeiras, para que haja desenvolvimento e trocas de conhecimento. Por meio dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras podemos desenvolver nos educandos valores sociais e permitir que eles assimilem sua rotina diária.

Para que o jogo educativo seja utilizado de maneira adequada, se faz necessário que tais momentos sejam avaliados pedagogicamente, permitindo que, tanto

professor como aluno, alcancem os objetivos propostos no planejamento da escola.

As atividades lúdicas desempenham um papel importante no ensino e na aprendizagem e são momentos de simplicidade natural na vida das crianças. Desde muito tempo atrás, no início da civilização, já existe o ato de brincar na vida do ser humano. Com o passar dos anos foi diminuindo os espaços onde os indivíduos, independente da sua idade, podem realizar atividades lúdicas.

Muitas crianças utilizam os jogos como facilitador de comunicação com a sociedade, e através dos jogos a criança conhece a comunidade a qual pertence.

A criança necessita dizer o que pensa, o que acredita, se fazendo necessário preparar o seu espaço de aprendizagem, para assim levarmos cada uma a ter participação coletiva com a turma.

Para Piaget,

Os jogos tornam-se mais significativos à medida que a criança se desenvolve, pois, a partir da livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstruir objetos e reinventar as coisas, o que exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação deve ser realizada ao longo da infância e consiste numa síntese progressiva da

assimilação com a acomodação. (PIAGET, 1978)

Podemos concluir que o jogo é uma estratégia de trabalho muito útil para o trabalho do educador. Através de atividades lúdicas o professor pode apresentar diferentes conteúdos de diversas maneiras e facilitar a compreensão desses conteúdos de maneira prazerosa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Dinâmica lúdica jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola. 1978.

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

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

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

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERRERIRO. Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez 1993.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz Terra 1995

MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). **A aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NOVAES, J.C. **Brincando de Roda**: Rio de Janeiro: Agir, 1992.

NÓVOA, Antônio. **A formação em foco: caminhos para você ensinar melhor**. São Paulo: Cortez 1991.

OLIVEIRA, Vera Barros (Org.) **O Brincar e a Criança**: Petrópolis: Vozes, 1996.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)** – São Paulo: Plexus, 1994.

PASSERINO, Liliana Maria. **Repensando a prática educativa**. Ed. Opet, 3<sup>o</sup> edição, 1996.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo e sonho. Rio de Janeiro: Zandar, 1978.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Pátio: revista pedagógica, Porto Alegre: RS, n. 29, p. 18-22, fev/abr. 2004.



TEBEROSKY, Ana, *et alii* (orgs.). (2003) **Compreensão de Leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed. pp. 17 - 52.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987

VYGOTSKY, H. **Do Ato ao Pensamento**. Lisboa : Morais, 1979.

## **AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO ENSINO DA DANÇA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO**

Adriana Tiezzi Lima

Sabemos que a dança enquanto conteúdo escolar está presente na educação, mas não como uma disciplina à parte, com aula apenas de dança, ministrada por um profissional, cuja formação se dê na Licenciatura de Dança. Mas sim, a dança está inserida nos espaços escolares através das aulas de Educação Física e artes, como um recurso pedagógico, ou até como uma forma de recreação.

STRAZZACAPPA (2001) diz que a dança raramente está presente no ambiente escolar. Nessa perspectiva, podemos perceber que a dança dificilmente é tratada na escola, porque esta área tem encontrado problemas para ensinar tal conteúdo. São inúmeras as mazelas encontradas no espaço educacional.

A dança, geralmente, é encontrada como forma de espetáculo, apresentação, como uma arte. E não como um recurso pedagógico de grande valia para a aprendizagem, o qual auxilia o processo de construção do conhecimento, através da interação entre o corpo e a mente.

STRAZZACAPPA (2001) também constata que a deficiência da dança no ambiente escolar na maioria das vezes se deve ao despreparo do professor para realizar tal tarefa.

Diante disso podemos afirmar que muitos professores utilizam a dança em suas aulas, porém não sabem exatamente o que, como, ou ainda por que ensinar, utilizar a dança na escola.

Podemos ainda afirmar que a dança vem sendo trabalhada, sem que se tenha uma proposta de trabalho definida, e com isso tem se comprometido o desenvolvimento do processo criativo que poderia estar acontecendo nos espaços escolares.

De acordo com MARQUES (1990) algumas das razões para a dança ser pouco compreendida enquanto área de conhecimento são:

“a ignorância daquilo que pode ser considerado dança, a falta de visão de que a dança não é necessariamente algo academiado, a falta de experiência das pessoas no que diz respeito à dança, uma concepção restrita de educação e, também, a dificuldade de lidar com o corpo durante tantos séculos condenado ao profano e ao pecado”.

Nessa perspectiva, podemos constatar que o ensino da dança tem sido ministrado sem nenhuma preocupação com relação o seu real papel, falta conhecimento das pessoas no que diz respeito à dança, falta uma proposta pedagógica adequada.

Enfim a dança é trabalhada de forma desordenada, encontramos assim, muitos problemas dentro do espaço educacional, que automaticamente interferem no processo de educação.

Podemos constatar inúmeros problemas da dança no espaço educacional, dentre os principais encontra-se a falta de preparo e conhecimento dos professores, o preconceito, a dificuldade da participação masculina em atividades dançantes. ([www.educacaofisica.com.br/biblioteca](http://www.educacaofisica.com.br/biblioteca))

Diante disso compreendemos que a dança no espaço escolar é até empregada, porém com muitas dificuldades, além de muitas facetas. São inúmeros professores que vêm trabalhando com a dança no espaço escolar sem que tenham basicamente tido experiências prática-teórica de dança. Ou ainda são inúmeras as atividades de dança na escola que têm sido utilizadas apenas como uma forma de recreação e não possuem nenhum cunho pedagógico.

Ainda temos que enfrentar os inúmeros

preconceitos com relação à utilização da dança como prática pedagógica, muitos responsáveis reclamam da prática por acreditarem ser exclusivamente feminina. Com isso enfrentamos a falta de participação masculina em atividades rítmicas, eles se sentem envergonhados diante da prática de dança, chegam a questionar se isso afeta sua masculinidade. Logo a participação masculina na dança é nula, ou quando não, é ridicularizada.

A metodologia de ensino inadequada, relacionamento professor-aluno, desinteresse dos educadores, também são problemas enfrentados pela dança no espaço educacional. ([www.educacaofisica.com.br/biblioteca](http://www.educacaofisica.com.br/biblioteca))

Nessa perspectiva, podemos observar que o ensino de dança não possui uma metodologia de ensino adequada, visto que, como já relatamos no presente estudo, o ensino da dança é muitas vezes empregado como uma forma de recreação, sem que se tenha uma proposta de aprendizagem.

Logo isso ressalta outro problema, que é a falta de interesse dos educadores, muitos não se interessam em ter uma prática pedagógica que desperte o interesse dos alunos em participar das aulas, além da falta de interesse pela educação continuada, ou seja, estar sempre buscando o novo, aprimorar seus conhecimentos, buscar atividades rítmicas novas.

Podemos ainda relatar o problema da relação professor-aluno, que se não empregada de uma maneira harmoniosa, com interação, interfere diretamente no processo de aprendizagem. O professor precisar ser visto pelo aluno como um mediador do conhecimento e não um detentor autoritário, precisa despertar o interesse do aluno, sua criatividade, para que a aprendizagem ocorra de maneira harmoniosa.

O ensino da dança encontra muita dificuldade devido à ausência de significado sobre o seu real papel no espaço escolar. ([www.rc.unesp.br](http://www.rc.unesp.br))

Nessa perspectiva, podemos perceber que a omissão do real sentido do ensino da dança no espaço escolar favorece as inúmeras dificuldades enfrentadas por esse ensino. A falta de embasamento teórico, ou seja, objetivo, real proposta desse ensino, permitem que o trabalho com a dança seja realizado de forma desinteressada, de qualquer maneira.

Logo isso, resultará em um trabalho com defasagem, que automaticamente irá prejudicar o processo de aprendizagem. É preciso que haja uma reflexão sobre quais os propósitos, finalidades e objetivos do ensino da dança no espaço educacional.

Uma questão importante a ser ressaltada é a formação dos professores que atuam na área de dança, visto que é sem dúvida um ponto crítico no ensino desta arte no espaço educacional. ([www.rc.unesp.br](http://www.rc.unesp.br))

Diante da ressalva, podemos refletir que muitos professores não possuem nenhuma formação



específica nesta arte, a dança no espaço escolar tem sido trabalhada por professores com formação apenas em magistério, pedagogia, ou ainda por professores de Educação Física. Logo os mesmos não possuem conhecimentos técnicos com relação à arte, isso favorece para que a dança seja trabalhada como uma forma de recreação ou esporte.

Diante disso, a solução seria que os professores se conscientizassem e refletissem sobre a necessidade de uma educação continuada, a necessidade de buscar embasamento teórico e meios práticos de como trabalhar com a dança dentro do espaço pedagógico, de forma que auxiliem na aprendizagem do seu aluno.

Portanto, a dança está presente de alguma forma nas salas de aula. Precisamos realmente, trabalhar com a dança de forma pedagógica e não utilizá-la como uma forma de diversão, entretenimento. Diante disso devemos analisar, discutir e refletir sobre a função e o papel da dança

enquanto processo de educação.

## **A DANÇA E O CONTEXTO ESCOLAR**

Dentro do contexto escolar, a dança deve ser direcionada ao cotidiano e ao mundo da criança. As fontes de inspiração para as aulas podem variar, de acordo como projeto da escola e os interesses da turma. Os movimentos de animais e os fenômenos da natureza são formas pertinentes, pois fazem parte do mundo infantil e despertam a curiosidade das crianças. O que não se pode perder de vista é estimular sua imaginação. Tal é o projeto pedagógico da Professora Carmen Orofino, na Escola Viva, em São Paulo. Ela sugere que as crianças derretam-se no chão como um sorvete, flutuem imitando um floco de algodão, corram como um rio ou que voem feito uma borboleta (ARAÚJO, 2007).

Dessa forma, a criança desenvolvera sua capacidade intelectual e física, além de ser uma

oportunidade de interação com o outro, e de aprimorar, portanto, suas habilidades sociais.

Além disso,

“ao selecionar os conteúdos de dança que pretende desenvolver com seus alunos, o professor precisa considerar o contexto social e cultural, ou seja, o repertório de dança dos alunos, seus conhecimentos e suas escolhas de ritmos e estilos. Para se efetivar o trabalho com a dança na escola, há que se considerar algumas questões: como a de gênero, as de necessidades especiais motoras e as de religião, como o caso de algumas religiões que desaprovam a dança, (...)”. (De PAULA, et al, 2006).

Ou seja, não basta apenas aplicar a dança como parte das aulas ministradas; é importante que o

professor tenha um certo conhecimento do perfil da turma para que a dança venha de encontro às suas necessidades e aspirações, e realmente possa surtir os efeitos esperados. Nada impede que, com o passar das aulas e, por isso, melhor interação de uns com outros, o plano de aulas seja alterado e adaptado, desde que esteja de acordo com os princípios e normas da instituição e dos órgãos superiores.

Segundo Carbonera & Carbonera (2008), toda criança precisa de experiências de comunicação criativa e interpretativa por meio de movimentos, e a experiência da dança integrada as experiências de aprendizagem oferecem opções para esse tipo de expressão. Os movimentos motivados pela emoção podem transmitir expressões francas e diretas de sentimentos reprimidos. Os autores ainda ressaltam que é possível obter-se autoconceito, autorrealização e autoconfiança através da experiência de movimentos que ofereçam a oportunidade de: mover-se; aprender por meio de movimentos; ser criativo

através do movimento; aprender modelos rítmicos de movimento; descrever ao manipular o corpo as várias relações espaciais; aprender padrões básicos de dança e combinar atividades de movimentos com a música, a arte, a ciência, a matemática e a linguagem artística.

Experiências sensório-motoras e perceptomotoras permitirão à criança uma melhor capacidade de lidar com material simbólico e conceitual (GODFREY e KEPHART, 1960).

Segundo Silveira et al (2008), vê-se pelo trabalho diário na pré-escola que a criança já é um ser pleno de ritmo; ela é variável apenas na expressividade. Pela dança, eleva-se o objetivo que ela aumente da melhor forma possível suas potencialidades, respeitada nas suas capacidades físicas, emocionais, morais, intelectuais e estéticas. Que pelo compasso da dança ela encontre prazer, felicidade e êxito não só enquanto criança, mas por toda a vida. O domínio final do movimento é a fonte da qual devem brotar a perfeição e a compreensão

daquela parte da vida interior do homem de onde se originam o movimento e a ação (LABAN, 1978).

Para a criança, a dança é inerente ao seu próprio desenvolvimento. Quando agita as mãos, quando bate palmas, inicia o processo já de cunho social (SILVEIRA et al, 2008).

O corpo da criança é ativo no espaço que ocupa, comunica-se com os corpos ao redor, interage com eles. A dança, além de mobilizar o potencial expressivo, torna a criança consciente de suas ações e atitudes corporais: desenvolve habilidades psicomotoras, favorece a formação de conceitos e solução de problemas, estimula a interação social, organiza o gesto e movimentação cotidianos, desenvolve a orientação tempo- espaço, preserva e estimula o potencial criativo-imaginário (ESPAÇO CORPORAL, 2004).

A criança do Ensino Fundamental necessita de experiências que possibilite o aprimoramento de sua criatividade e interpretatividade, atividades que

favoreçam a sensação de alegria, que a partir daí, ela possa retratar e canalizar o seu humor, seu temperamento, através da liberdade de movimento, livre expressão, e desenvolvimento de outras dimensões contidas no inconsciente (VERDERI, 2009).

Para Achcar (1998), a dança na vida das crianças é fundamental, tanto para sua formação artística quanto para sua integração social. Tudo porque a dança desenvolve os estímulos:

Tátil – sentir os movimentos e seus benefícios para seu corpo.

Visual – ver os movimentos e transformá-los em atos. Auditivo – ouvir a música e dominar o seu ritmo.

Afetivo – emoções e sentimentos transpostos na coreografia. Cognitivo – raciocínio, ritmo, coordenação.

Motor – Esquema corporal. As atividades propostas visam o desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio e flexibilidade.

O portal ainda destaca três aspectos a serem explorados em uma classe de dança para crianças: (a) Elementos e energia: Elementos que envolvem o corpo no tempo e no espaço, na qual as crianças aprendem a usar esses elementos para expressar-se artisticamente; (b) Anatomia e alinhamento: O corpo é o instrumento dadança que deve ser mantido em perfeita sintonia. Portanto, aprende-se a organizar e alinhar o corpo afim de que possa mover-se de maneira eficiente e saudável, e; (c) Movimento criativo: As crianças aprendem a fazer escolhas de movimento estético para coreografar com forma, estrutura e significado.

Samarão (2006) trata o corpo como um instrumento básico para análise e reflexão da sociedade, como “matriz geradora da dança, das performances, dos gestos plenos de significação



consciente e dos movimentos espontâneos e/ou inconscientes” e a dança como manifestação social, “fenômeno estético, cultural e simbólico que expressa e constrói sentidos através dos movimentos corporais”. Em sua obra, o estudo foge de generalizações e entende a dança como sinal de transformações da sociedade, o que rompe com os enfoques gerais sobre dança, já que a tratam como cultura, sendo passível de diferenciação, com regras, normas éticas, gestos, línguas e algo que a torna universal, paralelo importantíssimo com o significado de cultura. Assim, entende que “o homem, por meio da cultura, ordena as coisas e a partir dos sistemas de linguagem constrói e dá sentido ao que ordenou”.

Para Coutinho (2009), o movimento é uma ferramenta que só traz benefícios ao corpo. Cada pessoa reúne uma série de características que a direcionam a executar com mais ou menos facilidade os exercícios, que são sequências de movimentos. A dança é uma manifestação artística que utiliza como linguagem o próprio corpo em toda a sua

extensão, como transmissor de sentimentos, movimentose vivacidade.

De acordo com Melo (2003), como a dança é uma manifestação corporal milenar, parte integrante da nossa cultura e intensamente vivenciada pela nossa sociedade, consideramos de grande relevância aprofundar questões que possam vir a contribuir para pesquisa e difusão da linguagem, tendo em vista a importância da dança no processo de desenvolvimento da sociedade brasileira. Para ela, no sentido de mediação das diferentes formas de expressão em dança, é necessário pesquisar e entender suas diversidades em seus contextos culturais, estudando sua propagação enquanto prática de encenação, partindo da premissa que para entender arte é necessário viver arte, estetizar a vida, buscando assim nas leituras, discussões e práticas de pesquisa, uma articulação com as perspectivas da animação cultural. Nesse sentido é relevante pensar a dança na sua relação com diferentes linguagens artísticas, considerando aspectos técnicos, filosóficos

e históricos, bem como, peculiaridades e possibilidades dessas linguagens, no sentido de incorporá-las em projetos de animação cultural.

Além disso, pode-se considerar que, indiretamente, a dança vem contribuir para ampliar a consciência de um corpo que pode se expressar das mais diversas formas, menos reprodutoras, de modo a gerar um senso mais crítico em relação à sociedade na qual está inserido. Ainda para esta autora,

"Temos como elemento principal dos estudos do lazer a animação cultural enquanto uma intervenção pedagógica, uma tecnologia educacional que busca reverter o quadro de privatização e midiaticização da cultura, apresentando, discutindo e relacionando diferentes formas de arte, sejam elas populares ou eruditas." (MELO, 2003).

Por isso, é extremamente pertinente enxergar a dança como sendo essa "multi-ferramenta" que lida, em um mesmo espaço e em um mesmo tempo, com o lazer, a educação, a cultura e

a arte, e cujos pilares se sustentam nas emoções, na mente e, em especial, no corpo.

Samarão (2006) trata o corpo como um instrumento básico para análise e reflexão da sociedade, como “matriz geradora da dança, das performances, dos gestos plenos de significação consciente e dos movimentos espontâneos e/ou inconscientes” e a dança como manifestação social, “fenômeno estético, cultural e simbólico que expressa e constrói sentidos através dos movimentos corporais”. Em sua obra, o estudo foge de generalizações e entende a dança como sinal de transformações da sociedade, o que rompe com os enfoques gerais sobre dança, já que a trata como cultura, sendo passível de diferenciação, com regras, normas éticas, gestos, línguas e algo que a torna universal, paralelo importantíssimo com o significado de cultura. Assim, entende que “o homem, por meio da cultura, ordena as coisas e a partir dos sistemas de linguagem constrói e dá sentido ao que ordenou”.

Para Souza Paulo (2001), a importância da

dança enquanto método educativo, em seu aspecto interdisciplinar, é possibilitar o processo criativo a autonomia e liberdade do indivíduo, possibilitando ao educando articular uma relação mais próxima entre o homem e a natureza, através da observação, sensibilização e experiências que estabelecem uma íntima relação entre os mesmos. De acordo com a autora, a dança possibilita criar no educando uma consciência crítica e ativa em relação ao ambiente que a cerca e estabelecer parâmetros de qualidade de vida do seu cotidiano. Por meio do domínio do seu corpo e de seus movimentos, o educando poderá entender melhor o sistema de objetos naturais e artificiais, o conjunto de estímulos sensoriais, perceber as formas e cores, os cheiros, os sabores, as formas de ruídos e movimentos.

Na sociedade contemporânea, é importante levar os alunos a reflexões sobre o que é corpo, sobre sedentarismo, sobre os movimentos mecânicos para que percebam o quanto é fundamental desenvolver o movimento consciente.

A dança como conteúdo da Educação Física escolar, também busca contribuir para implementar novas oportunidades de lazer e de ampliação da cidadania, colaborando para a construção de uma base menos distante de relacionamento entre os distintos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira. Trata-se, portanto, de pensar a cultura como meio de criação para a liberdade e para um desenvolvimento integral de nossa comunidade (SOUZA PAULO, 2001).

Há ainda muitos trabalhos sobre os efeitos da dança no desenvolvimento das inteligências múltiplas da criança. Gardner (1987) identificou sete inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestética, interpessoal e intrapessoal. Mallmann e Barreto (2010) correlacionaram o desenvolvimento das cinco últimas, principalmente, à dança.

Ao considerar que todos os atos são

praticados com o corpo, a motricidade é, então, indispensável (ANTUNES, 2001). Sendo assim, o corpo torna-se fundamental para a construção da personalidade e para a percepção das experiências vividas. A dança surge como manifestação e reflexo da estrutura social (MALLMANN e BARRETO, 2010).

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia geral e Brasil**. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARRUDA, Solange. **Arte do movimento: as descobertas de Rudolf Laban na dança e ação humana**. São Paulo: PW Gráficos; Editores Associados, 1988.

BERTONI, Íris Gomes. **A dança e a evolução: O ballet e seu contexto histórico**; Programação

didática. São Paulo: Tans do Brasil, 1992.

**BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA.** Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação física Brasília: MEC/SEF, 1997.

**CUNHA, M. Aprenda dançando, dance aprendendo.** 2 ed. Porto Alegre:Luzatto,1992.

**FIAMONCINI, Luciana. Dança na educação: a busca de elementos na arte e naestética.** Revista Pensar a prática: Revista da Pós-Graduação em Educação Física, Goiânia, v. 6, p. 59-72, jul./jun. 2002-2003.

**FREINET, C.Conselho aos pais.** 2ª ed. Lisboa: Estampa, 1974.

**FREINET, C. Pedagogia do bom senso.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.**FREIRE, J. B. Educação**



**de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FUSARI, M. F. e Ferraz, M. H. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

GEHRES, Adriana de Faria. **A dança popular na pré-escola e no primeiro grau menor.** *Córporeis – Revista da Escola Superior de Educação Física da UPE*, ano 1, v. 1, n. 1, jul./dez. 1996.

LABAN, R. **Domínio do movimento.** São Paulo: Summus, 1978. LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna.** São Paulo: Ícone, 1990. **LDB** Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

LEVY, Tatiana. **Trazendo a dança para a educação**

**infantil. Monografia de Especialização.** Rio de Janeiro, PUC- Rio, Departamento de Educação, 1998, mimeo.

MARQUES, I. **Ensino de Dança Hoje: textos e contextos.** São Paulo, Cortez, 1999.

MARQUES, I. **Parâmetros Curriculares Nacionais e a Dança: Trabalhando com os Temas Transversais.** Revista Ensino de Arte., no.2, ano I, 1998.

MARQUES, IA **Dançando na escola.** São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, IA **Dançando na escola.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORANDI, C. **A Dança e a Educação do cidadão sensível.** In: STRAZZACAPPA, M. Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança. Campinas:

Papirus, 2006.

NANNI, Dionísia. **Dança Educação – Princípios, Métodos e Técnicas.** Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1995.

NANNI, Dionísia. **Dança Educação – Pré –Escola à Universidade.** Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1995.

OSSONA, Paulina. **A educação pela dança.** São Paulo: Summus, 1988.

PEREIRA, SRC et all. **Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento.** **Revista Kinesis. Porto Alegre, n. 25, 2001**

PICONEZ, S. C. B. **A aprendizagem do jovem e adulto e seus desafios fundamentais.** 2003. 9 f. Documento produzido para o Curso de

Especialização de Educação Escolar de Jovens e Adultos - USP, São Paulo.

REVISTA DIÁLOGO EDUCACIONAL. **Formação para o ensino de dança**. Curitiba, jan./abr. 2008  
REVISTA KINESIS. Porto Alegre, n. 25, 2001.

**REVISTA NOVA ESCOLA**. Entrevista Moacir Gadotti. São Paulo (53), p. 22-25, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação**, curvatura da vara. 32<sup>a</sup> edição – Campinas, Autores Associados, 2003.

STOKOE, Patrícia & HARF, Ruth. **Expressão corporal na pré-escola**. São Paulo:Summus, 1987.

STRAZZACAPPA, M. A Educação e a Fábrica de Corpos: a dança na escola. Caderno Cedes, Campinas, ano XXI, n. 53, abr./ 2001.

VERDERI, EB **.Dança na escola.** 2 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

VERDERI, EB **.Dança na escola: uma abordagem pedagógica.** São Paulo: Phorte, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** Tradução: José Cipolla Neto, Luis SilveiraMenna Barreto e Solange Castro Afeche. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

