

Instituto Saber de Ciências Integradas

Revista Científica

47ª Edição | Volume 11
Número 2 | março/2024

ISCI

- **Ciências Agrárias**

- **Educação**

- **Empresarial**

- **Engenharia**

- **Jurídica**

- **MBA Executivo**

- **Saúde**

- **Social**

- **Tecnologia**

MULTIDISCIPLINAR



ISCI Revista Científica

Multidisciplinar

ISSN 2446-8436

Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica

47ª Edição | Volume 11 | Número 2 | março/2024



Conselho editorial

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

Dr. Léo Ricardo Mussi

Prof. Especialista Lúcio Mussi Júnior

Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica. n.2, v.11, Sinop, MT: Instituto Saber de Ciências Integradas, março, 2024.

Publicação Científica do Instituto Saber de Ciências Integradas - ISCI

Mensal

ISSN 2446-8436

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

370

360

650

610

340

620

000

Instituto Saber de Ciências Integradas

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



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



Direitos Reservados

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

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

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

Sumário

EDITORIAL.....	7
DIREITO	9
- “Dos delitos e das penas” na era moderna: a importância da certeza da punição para a eficácia do sistema judiciário (Léo Ricardo Mussi).....	11
EDUCAÇÃO.....	19
- A arte de brincar: a importância do lúdico e dos brinquedos na educação infantil (Maria Estela Hernandez Carlotti).....	21
- A importância da brincadeira na educação infantil (Keylijane Alves da Silva)	45
- Evasão escolar no Ensino à Distância: causas, consequências e estratégias de mitigação (Léo Ricardo Mussi).....	63
- História e caracterização do Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Belmira Batista Chaves; Juraci Neris; Maria Fabiana da Silva Lino Winter)	71
- Importância da auxiliar de Educação Infantil no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos (Luciene Alves de Jesus de Medeiros; Fabiana Pereira; Maria Aparecida S. da Silva)	110
- Inclusão de pessoas com deficiência (Ana Aparecida Granzotti; Renata Fernanda Granzotti; Mayara Cristina Volci da Silva; Leonice Carretin Vitor)	123
- Jogos e brincadeiras (Games and games) (Cintia Maria Ferreira Martins; Roberta de Almeida; Tamires Aparecida Borges Teófilo; Fernanda Daltro Scorzoni)	148
- Música na educação infantil (Aline Dailane Sousa dos Santos; Karine Martins dos Santos; Lívia Monique de Almeida).....	170
- Utilização da música no processo de alfabetização e letramento (Luzinete da Silva Mussi)	180
EMPRESARIAL	187
- A importância da gestão de excelência na oficina Mecânica Mato Grosso (Leila Cremon Martins de Oliveira).....	189

- A importância do Diálogo Diário de Segurança – DDS (Aquinaldo Valentim Bassiquete).....	197
- A importância do Diálogo Diário de Segurança – DDS (Thamirys Ludwig Teixeira)	211
SOCIAL.....	223
- A revolução tecnológica e seus impactos na sociedade atual (Lúcio Mussi Júnior).....	225

EDITORIAL

O conhecimento é o farol que guia os nossos passos na escuridão da ignorância. (pensador.com)

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

Esta metáfora nos mostra o quão importante é compartilhar nossos conhecimentos e experiências. Tanto para o indivíduo, quanto para a sociedade, só há progresso quando constantemente se aprende e se ensina.

Neste sentido, quanto mais meios existirem para facilitar o compartilhamento, mais fácil será para todos que buscam conhecer algo novo a cada dia. Por isso estamos aqui.

Nossos agradecimentos aos autores, leitores, parceiros e colaboradores, por juntos estarmos mantermos esta Revista Científica ativa e cumprindo seu papel de compartilhar conhecimento.

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

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

DIREITO

- “Dos delitos e das penas” na era moderna: a importância da certeza da punição para a eficácia do sistema judiciário (Léo Ricardo Mussi)

“Dos delitos e das penas” na era moderna: a importância da certeza da punição para a eficácia do sistema judiciário

Léo Ricardo Mussi²

DOI: 10.5281/zenodo.10946197

RESUMO:

Este artigo explora a importância da certeza da punição na prevenção do crime, inspirada nos princípios de Cesare Beccaria, e os desafios enfrentados pelo sistema judiciário em harmonizar essa certeza com a garantia da justiça e dos direitos individuais. Aborda-se como a celeridade judicial, embora desejável, pode ameaçar a imparcialidade e a integridade dos processos judiciais, ressaltando a necessidade de salvaguardas adequadas para proteger os acusados. Discute-se a importância de encontrar um equilíbrio entre celeridade e salvaguardas, enfatizando a necessidade de investimentos em treinamento, modernização de tecnologias e revisão de procedimentos judiciais para fortalecer o sistema judiciário. Conclui-se que a busca pela certeza da punição deve ser acompanhada por uma abordagem cuidadosa e equilibrada, que leve em consideração os princípios fundamentais da justiça e dos direitos humanos, mas de forma a não impactar negativamente em sua aplicabilidade e celeridade.

PALAVRAS-CHAVE: Certeza da Punição. Celeridade Judicial. Equilíbrio Judicial. “Beccaria” na era moderna.

1 Introdução

A teoria de Cesare Beccaria, exposta em sua obra seminal "Dos Delitos e das Penas", tem sido amplamente reconhecida como uma das bases fundamentais da criminologia moderna. Publicado em 1764, o livro de Beccaria apresentou uma abordagem revolucionária para o entendimento do crime e da punição, desafiando as práticas punitivas cruéis e arbitrárias que predominavam na Europa na época. Beccaria argumentava que a finalidade da punição era prevenir o crime, e não apenas infligir dor ao infrator. Ele

² Advogado, Hipnoterapeuta e Psicanalista. Pós-Graduado em Docência do Ensino Superior e em Psicologia Clínica. Mestrando em Educação. Diretor do Polo Sinop do Grupo Educacional FAVENI. E-mail: leoricardobr@gmail.com

ênfatizava que a certeza da punição, mais do que sua severidade, era crucial para dissuadir os indivíduos de cometerem atos criminosos.

Essa ideia de Beccaria sobre a certeza da punição como um elemento-chave na prevenção do crime continua a ressoar na criminologia contemporânea. A questão da certeza da punição permanece como um tema central de debate e investigação, especialmente no contexto dos desafios enfrentados pelo sistema judiciário em garantir uma aplicação consistente e eficaz da lei.

O objetivo deste artigo é explorar a importância da certeza da punição no contexto atual e os desafios que o sistema judiciário enfrenta para alcançá-la. Ao analisar criticamente as contribuições de Beccaria para o entendimento do crime e da punição, bem como as implicações de suas ideias para as práticas judiciais contemporâneas, este artigo busca oferecer insights valiosos sobre como fortalecer o sistema de justiça e promover uma sociedade mais segura e justa.

2 A Teoria de Beccaria e a Certeza da Punição

A teoria de Cesare Beccaria sobre a certeza da punição fundamenta-se na premissa de que a aplicação consistente e previsível da lei é fundamental para dissuadir indivíduos de cometerem crimes. Em sua obra "Dos Delitos e das Penas", Beccaria argumenta que a certeza da punição, mais do que sua severidade, exerce um papel mais significativo na prevenção do crime. Segundo Beccaria, os indivíduos são racionais e calculistas em suas decisões, e a ameaça iminente de uma punição é mais eficaz em deter comportamentos criminosos do que a promessa de uma punição severa, mas incerta.

Essa ênfase na certeza da punição está relacionada à ideia de que os seres humanos são motivados pelo interesse próprio e pelo cálculo racional de custo-benefício. Assim, quando os infratores percebem que há uma alta probabilidade de serem pegos e punidos por seus crimes, eles são menos propensos a se envolverem em comportamentos ilícitos, mesmo que a punição em si não seja particularmente severa.

Esta abordagem de Beccaria tem sido apoiada por evidências empíricas e por estudos criminológicos contemporâneos. Pesquisas demonstraram que a certeza da punição tem um impacto maior na redução da criminalidade do que a severidade da punição. Por exemplo, estudos sobre a aplicação de políticas de tolerância zero em diversas cidades mostraram que a rápida resposta a crimes menores, mesmo com punições leves, pode contribuir significativamente para a redução da criminalidade.

Além disso, exemplos históricos, como a implementação bem-sucedida de sistemas de justiça restaurativa em algumas comunidades, e exemplos contemporâneos, como programas de policiamento comunitário e estratégias de resolução de conflitos alternativas, ilustram como a certeza da punição pode ser mais eficaz do que a severidade da punição em dissuadir comportamentos criminosos.

Em suma, a teoria de Beccaria sobre a certeza da punição continua a ser uma contribuição valiosa para a compreensão da prevenção do crime. Sua ênfase na importância da aplicação consistente da lei ressoa na criminologia moderna e destaca a necessidade de abordagens equilibradas e baseadas em evidências na formulação de políticas criminais.

3 O Equilíbrio entre Certeza da Punição e Justiça Eficiente:

A eficiência do sistema judiciário desempenha um papel crucial na garantia da certeza da punição e na manutenção da ordem social. Quando o sistema judiciário é eficiente, ele é capaz de processar casos de maneira oportuna e consistente, transmitindo assim uma mensagem clara de que a violação da lei resultará em consequências.

No entanto, o sistema judiciário enfrenta uma série de desafios que comprometem sua eficiência e, conseqüentemente, a certeza da punição. Um dos principais problemas é a morosidade na resolução de casos. Os processos judiciais muitas vezes se arrastam por anos, devido a uma série de fatores, incluindo a sobrecarga de casos, a complexidade dos procedimentos legais e a falta de recursos adequados.

A morosidade do sistema judiciário não apenas prejudica a administração da justiça, mas também tem um impacto significativo na eficácia da prevenção do crime. A lentidão na resolução de casos pode resultar na impunidade de criminosos, permitindo que continuem a cometer atos ilícitos sem enfrentar as devidas consequências. Isso enfraquece a credibilidade do sistema legal e mina a confiança do público na capacidade do Estado de garantir a segurança e a ordem social.

Além da morosidade, a burocracia é outro obstáculo importante para a eficiência do sistema judiciário. Procedimentos complexos, excesso de formalidades e papelada excessiva podem aumentar a complexidade dos processos legais e dificultar a resolução rápida e eficaz dos casos. A burocracia pode atrasar ainda mais a entrega da justiça, contribuindo para a sensação de impunidade e descrença na capacidade do sistema legal de garantir a proteção dos direitos e a igualdade perante a lei.

Esses desafios têm sido objeto de críticas sociais generalizadas, que apontam para as consequências prejudiciais da morosidade e da burocracia do sistema judiciário. A lentidão na resolução de casos e os procedimentos burocráticos excessivos podem minar os princípios fundamentais de justiça, igualdade e imparcialidade que devem orientar o sistema judiciário.

Em suma, é essencial reconhecer e abordar os desafios de morosidade e burocracia enfrentados pelo sistema judiciário para fortalecer a certeza da punição e promover uma justiça eficiente e equitativa para todos os cidadãos.

4 Salvaguardas contra Punições Injustas

As preocupações relacionadas à pressa em resolver casos no sistema judiciário têm implicações significativas na garantia da justiça. Embora a eficiência na resolução de processos seja desejável, a rapidez excessiva pode comprometer a qualidade dos julgamentos, aumentando o risco de punições injustas. A pressa em tomar decisões pode levar a erros judiciais, resultando na condenação de pessoas inocentes ou na aplicação de penas desproporcionais. Portanto, é crucial que sejam estabelecidas salvaguardas adequadas para

proteger os direitos dos acusados e garantir a imparcialidade dos processos judiciais.

Uma das principais salvaguardas contra punições injustas é o devido processo legal, que garante aos indivíduos o direito a um julgamento justo e imparcial. Isso inclui o direito à ampla defesa, o direito de ser julgado por um tribunal competente e imparcial, o direito à presunção de inocência até que se prove o contrário, entre outros direitos fundamentais. É essencial que essas garantias sejam respeitadas e protegidas em todos os estágios do processo judicial, desde a investigação até a sentença.

Além disso, medidas adicionais podem ser adotadas para reduzir o risco de punições injustas e fortalecer a integridade do sistema judiciário. Investimentos em treinamento e capacitação para juízes, promotores, advogados e demais profissionais do direito são essenciais para garantir que possuam as habilidades e conhecimentos necessários para realizar seus trabalhos de forma competente e ética. A modernização das tecnologias utilizadas nos tribunais também pode contribuir para a eficiência e transparência dos processos judiciais, facilitando o acesso à informação e agilizando a tramitação dos casos.

Além disso, a revisão periódica dos procedimentos judiciais e das leis aplicáveis é fundamental para garantir que estejam alinhados com os princípios de justiça e equidade. Isso inclui a análise crítica de práticas judiciais, políticas criminais e legislações penais, visando identificar e corrigir possíveis falhas e injustiças. A participação da sociedade civil e a transparência no funcionamento do sistema judiciário também são importantes para promover a prestação de contas e a confiança pública na justiça.

Em suma, a implementação de salvaguardas adequadas é essencial para proteger os direitos dos acusados, garantir a imparcialidade dos processos judiciais e reduzir o risco de punições injustas. Investimentos em treinamento, modernização de tecnologias e revisão de procedimentos judiciais são medidas-chave que podem fortalecer a integridade do sistema judiciário e promover uma justiça mais justa e equitativa para todos os cidadãos.

5 Confronto entre Celeridade Judicial e Salvaguardas à Luz de Beccaria

Cesare Beccaria, em sua obra "Dos Delitos e das Penas", enfatiza a importância da certeza da punição como meio eficaz de dissuasão ao crime. No entanto, a busca pela celeridade judicial muitas vezes coloca em risco a aplicação justa da lei, comprometendo as garantias fundamentais dos acusados.

A celeridade é essencial para assegurar uma resposta rápida àqueles que buscam justiça. No entanto, a pressa excessiva pode resultar em erros judiciais e punições injustas, violando os princípios defendidos por Beccaria. Por outro lado, as salvaguardas, como o devido processo legal, são cruciais para proteger os direitos dos acusados e garantir a imparcialidade dos processos judiciais, mas podem torná-lo mais moroso.

Encontrar um equilíbrio entre celeridade judicial e salvaguardas é desafiador, mas fundamental para promover uma justiça eficaz e equitativa. É necessário investir em recursos adequados para o sistema judiciário e buscar soluções que conciliem eficiência e justiça.

Ao enfrentar esses desafios, é importante manter-se fiel aos princípios de Beccaria, garantindo que a certeza da punição não seja comprometida pela morosidade, e que o devido processo legal não será comprometido pela pressa em resolver casos. Somente assim será possível alcançar uma justiça verdadeira e eficaz para todos os cidadãos.

6 Conclusão

Ao longo deste artigo, foram exploradas as implicações da teoria de Cesare Beccaria sobre a certeza da punição e os desafios enfrentados pelo sistema judiciário em conciliar essa certeza com a necessidade de garantir a justiça e os direitos individuais.

Ficou evidente que a certeza da punição desempenha um papel fundamental na dissuasão do crime, conforme defendido por Beccaria. No entanto, também é necessário reconhecer os riscos associados à busca

exclusiva pela celeridade judicial, que pode comprometer a equidade e a integridade dos processos judiciais.

Portanto, a busca por um equilíbrio entre a certeza da punição e as salvaguardas adequadas é essencial para promover uma justiça verdadeira e equitativa. Isso requer uma abordagem cuidadosa que leve em consideração os princípios fundamentais da justiça e dos direitos humanos.

Para alcançar esse equilíbrio, é necessário fortalecer o sistema judiciário por meio de investimentos em treinamento, modernização de tecnologias e revisão de procedimentos judiciais. Somente assim será possível garantir uma administração eficiente da justiça sem comprometer a imparcialidade e a integridade dos processos judiciais.

Em suma, o fortalecimento da certeza da punição é um objetivo digno, mas deve ser perseguido com responsabilidade e respeito aos princípios fundamentais da justiça e dos direitos humanos. Somente assim será possível promover uma sociedade mais segura, justa e equitativa para todos os cidadãos.

Em um sistema judiciário ideal, a estátua da justiça deve permanecer cega, mantendo-se imparcial e equitativa diante das demandas da sociedade. No entanto, sua espada deve ser ágil e assertiva, pronta para garantir a efetivação da lei com rapidez e determinação, assegurando assim não apenas a punição dos infratores, mas também a proteção dos direitos individuais e a preservação da ordem social.

Referências:

Beccaria, Cesare. *Dos Delitos e das Penas*. Editora Martin Claret, 2009.

Pinheiro, Patrícia Corrêa. "Cesare Beccaria e a reinvenção do conceito de justiça criminal". *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, vol. 33, 2018, pp. 75-89.

Zaffaroni, Eugenio Raúl. "Em busca das penas perdidas: a perda da legitimidade do sistema penal". Editora Revan, 1991.

EDUCAÇÃO

- A arte de brincar: a importância do lúdico e dos brinquedos na educação infantil (Maria Estela Hernandes Carlotti)

A arte de brincar: a importância do lúdico e dos brinquedos na educação infantil

Maria Estela Hernandes Carlotti

DOI: 10.5281/zenodo.10811155

RESUMO:

A presente pesquisa objetivou problematizar a concepção do “ato de brincar e do brinquedo” no processo de ensino aprendizagem na educação infantil. A partir da revisão da literatura específica foi possível identificar as influências dos brinquedos na formação das crianças pequenas e bem pequenas. Na primeira infância, a criança é preparada para a aprendizagem desenvolvendo hábitos, habilidades, atitudes favoráveis e comportamentos necessários à sua vida escolar, através de atividades consideradas lúdicas e criativas. Ao brincar, a criança interage com outras, percebendo-se como um “ser” no mundo e estabelecendo uma relação entre o que é pessoal (interior) e o que é do grupo (realidade externa). Portanto, o ato de brincar e os brinquedos são atividades que permitem sua inserção no mundo da imaginação e regras, devendo ser ofertado como atividade privilegiada nas instituições de educação infantil. A revisão da literatura também nos informa que o lúdico para a criança é fundamentalmente um o meio de expressão e através da brincadeira as crianças aprendem muito como adaptar-se ao mundo e em especial à monotonia da vida escolar. Isto nos mostra que a tarefa dos educadores é de colocar a criança em circunstâncias favoráveis que lhes permitam descobrir aquilo que elas devem aprender, ou seja, é criar situações mais estimuladoras para que a criança por si mesma descubra o conhecimento. De acordo com as leituras confirmou-se o quanto o brinquedo e o ato de brincar são importantes e prazerosos na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVES: Brinquedo. Brincar. Criança. Educação. Desenvolvimento.

ABSTRACT

This research aimed to problematize the conception of the “act of playing and toy” in the process of teaching and learning in early childhood education. From the review of the specific literature it was possible to identify the influences of toys in the formation of young and very young children. In early childhood, the child is prepared for learning by developing favorable habits, skills, attitudes and behaviors necessary for their school life, through activities considered playful and creative. When playing, the child interacts with others, being able to perceive themselves as a "being" in the world and establishes a relationship between what is personal (inner) and what is of the group (external reality). Therefore, the act of playing and toys are activities that allow entering the world of imagination and rules, and should be offered as a privileged activity in early childhood institutions. The literature review also informs us that the playfulness for the child is the fundamental means of expression and through play children learn a lot how to adapt to the world and especially to the monotony of school life. This shows us that the task of educators is to place the child in favorable circumstances that allow them to discover what they should know, that is, to create more stimulating situations for the child to discover the knowledge himself. According to the readings it was confirmed how important the toy and the play are important and enjoyable in early childhood education.

KEYWORDS: Toy. Play. Child. Education. Development.

INTRODUÇÃO

Ao pesquisar o tema sobre educação lúdica através do brincar, abrir-se-á um leque para muitos questionamentos e reflexões em se tratando do desenvolvimento da aprendizagem infantil.

Mostrar-se-á que o brinquedo completa o mundo mágico das crianças, pois é uma das principais formas a de brincar do ser humano, que se traduz na descoberta de si, nas experiências e vivências da própria criança, sendo possível perceber suas potencialidades, seus limites e acima de tudo explorando seu “mundo” através de suas brincadeiras de uma maneira saudável e produtiva ou não, e principalmente compreendendo a integração de suas primeiras experiências socioculturais.

As crianças bem pequenas, tem sido vista como um sujeito passivo e dependente porque sua aparência frágil e por vezes leva ao adulto despertar seu lado superprotetor; entretanto, estudos e pesquisas têm mostrado, uma nova visão de criança. Essa nova visão nos permite compreender seu desenvolvimento cognitivo e a forma como ela constrói seu conhecimento, entendendo-a como sujeito histórico que, a partir do nascimento, faz parte de um contexto sociocultural e participa continua e ativamente. Essas concepções são extremamente importantes na medida em que oferecem dados para a organização de atividades de estimulação, desenvolvimento e aprendizagem coerentes com cada estágio de evolução da criança e que nos demonstram o que ela é capaz de aprender e produzir em diferentes fases e vice-versa a cada momento de sua trajetória.

Com base na leitura e os referenciais estudados, foi possível identificar que o lúdico é um meio de fundamental de expressão e por meio do brincar em ambiente coletivo como a escola, as crianças aprendem ou não como se adaptar ao mundo e em especial à monotonia da vida escolar. Isto nos mostra que a tarefa dos professores é de proporcionar ao aluno situações de

aprendizagem, estimulação e desenvolvimento, que os leve a descobrir aquilo que elas devem saber, ou seja, é criar situações favoráveis para que a criança por si mesma descubra o conhecimento.

Propomo-nos a refletir sobre a importância do brinquedo no processo de desenvolvimento ensino-aprendizagem das crianças, pois ele é o aspecto predominante da infância, e um fator muito importante do desenvolvimento.

Qual a relevância do brincar, do brinquedo e das brincadeiras como atividades lúdicas no desenvolvimento das crianças pequenas e bem pequenas na educação infantil?

O brinquedo pode ser usado em diferentes disciplinas que consiste em o currículo da educação básica. A educação infantil deve ser um ambiente especialmente criado para fazer desabrochar todas as potencialidades da criança, e por esse motivo, devem ser oferecidos a oportunidade de ser estimulada e motivada, de forma adequada e criteriosa observar a individualidade de cada criança, seu tempo de desenvolvimento. A alfabetização deve ser entendida, pois, como um processo que se inicia com a criança pegando, ouvindo, combinando, experimentando objetos, ou seja, interagindo com o meio ambiente social construído historicamente

Este trabalho tem como premissa, portanto, situar e compreender o ato de brincar, tendo como fundamentação que o brinquedo não pode ser visto como um protótipo e forma predominante da atividade do dia-a-dia da criança.

As crianças pequenas e bem pequenas precisam e necessitam brincar, pois compreendemos que as brincadeiras possuem um papel importante na construção do conhecimento e também do desenvolvimento infantil, levando a criança a explorar o mundo ao seu redor, descobrindo e entendendo a si própria, bem como seus sentimentos. Destarte, Vygotsky (1998) considera que “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”.

Ao brincar as crianças pequenas e bem pequenas estimulam sua inteligência. Isso se deve porque as ações fazem com que elas utilizem a imaginação, desenvolvam e estimulam a criatividade, e ainda agregam e

proporcionam o exercício de atenção, concentração e até mesmo o engajamento.

Partimos da hipótese que a atividade lúdica infantil oferece entendimentos até mesmo sobre suas as expressões de emoções e sentimentos. É possível observar e compreender através do brincar a maneira como reage a situações de interação com as demais crianças, seu estágio de desempenho físico-motor e desenvolvimento linguístico, além dos primeiros ensaios sobre sua a formação de sua moral.

A brincadeira por meio do lúdico, é promotora de um espaço que socializa e constrói experiências que desenvolvem todos os sentidos da criança. O ato de brincar não pode ser menosprezado, mas compreendido como a forma em que as crianças pequenas e bem pequenas adquirem experiência de elaboração das vivências da realidade na construção do ser. A brincadeira para elas, vai muito além do que o simples ato de brincar, pois é através desse meio que elas estão se comunicando e expressando com o mundo.

Brincar é uma atividade bem comum e rotineira na vida das crianças pequenas e bem pequenas. Muitos estudos demonstram que o brinquedo enquanto objeto, é a forma pela qual as crianças solucionam grande parte dos conflitos advindos dos entraves do mundo em que vivem, que são, os reflexos do mundo dos adultos que as cercam. O ato de brincar revela como a criança expressa sua forma de representação da realidade. Sobre a relevância do ato de brincar para o desenvolvimento psíquico do ser humano, Bettelheim afirma que:

Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo. Sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos (BETTELHEIM, 1984, p. 105).

A partir das ideias do autor é possível compreender as crianças quando brincam criam situações imaginárias e também reproduzem, por vezes se comportam como se estivessem agindo no mundo do adulto. Enquanto brinca,

ampliam seu repertório de conhecimento e a concepção de mundo se adensa, uma vez que elas podem fazer de conta e colocar-se no lugar do adulto. Desse modo, no ato de brincar compreendemos a intenção de seus gestos, sinais, bem como a predileção por objetos e apropriação dos espaços, que as vezes significam outras ideias daquilo que apresentavam ou queriam ser e dizer. A todo momento as crianças estão reinventando e fazendo novas leituras dos acontecimentos que lhes deram origem, e assim sendo, este ato, o de brincar, proporciona novas aprendizagens.

As brincadeiras possibilitam as crianças representarem diferentes papéis e através deles agem, frente às realidades, de maneira não liberal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

Conforme Leontiev (1992, p. 62) “só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto com preservação do próprio conteúdo da ação.”

Para uma criança pequena ou bem pequena, o ato de brincar vai além da necessidade de exploração e manipulação dos objetos. Segundo Vygotsky (1998, p. 96) os objetos ditam a ela a ação que deve ser executada. Por isso, que quando vê uma cadeira ela se assenta, uma escada é para subir e uma vassoura para varrer.

Vale ressaltar que, à medida em que a criança cresce e amadurece, carrega as imagens mentais em processo de formação, assim sendo, utiliza-se dos jogos simbólicos e cria novos significados para objetos e os espaços do meio que vive. Conferimos esse valor com exemplos cotidianos, vivenciados em âmbito escolar: uma cadeira pode atribuir e ter a função de um trono, enquanto a vassoura de torna-se seu par na música, seu guardanapo representa a capa voadora do super-herói. Essas concepções expressam o pensamento de Kishimoto, ao afirmar que:

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade: para o pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade (KISHIMOTO, 2000, p. 19).

Essas questões tratadas pelo autor traz a luz a eminente indispensabilidade de os educadores se apropriarem do comportamento das crianças enquanto conhecimento, conforme suas etapas de desenvolvimento, uma vez que elas, principalmente, nas escolas passam a maior parte de seu tempo diariamente.

Os jogos e brincadeiras vão se constituindo em recursos de socialização e, historicamente, se dão no ambiente social e cultural. As crianças pequenas e bem pequenas utilizam-se de diversas maneiras para representá-las. Podemos citar o desenho, a linguagem, a imitação e, sobretudo, os jogos simbólicos, conhecido também como jogos de “faz de conta” e vão produzindo e reproduzindo os saberes infantis sobre o mundo, através desse meio.

De acordo com Brougère, (2000), a criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Importante salientar que o ambiente escolar é um ambiente favorecido de apropriação da cultura. O espaço institucional será responsável pela forma de como e quais os elementos culturais lhes serão retratados.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Desta forma, falar em brinquedo não requer que se trate de um assunto comum relacionado ao dia a dia das crianças pequenas e bem pequenas, mas de compreender e fundamentar o tema. A partir, dessas questões acreditamos estar colaborando para novas pesquisas e contribuindo de maneira significativa com professores e técnicos ligados a educação.

O tema foi escolhido, pois na diretoria da educação infantil de Araras deparamo-nos com situações em que muitos docentes encontram dificuldades e algumas unidades estão construindo a implementação diária sobre a questão lúdica, o ato de brincar e a importância da utilização dos brinquedos.

Com isso, escolheu-se os brinquedos como objeto importante da pesquisa a fim de esclarecer um pouco mais a relevância do mesmo para o

desenvolvimento infantil e dar continuidade a um trabalho de extrema importância fazendo com que os docentes realmente acreditem no efeito que o brinquedo traz na formação da criança.

Segundo Kishimoto (1998), no início a Alemanha era o centro geográfico da Europa, no terreno do brinquedo, pois uma parte dos mais belos brinquedos que ainda hoje se encontram nos diversos museus e quartos das crianças, pode-se considerar como um presente alemão. Nuremberg é a pátria do soldadinho de chumbo e da fauna da arca de Noé; a mais velha casa de boneca de que se tem notícia provém de Munique. As bonecas de madeira de Sonneberg, as “árvores de aparas de madeira”, a Fortaleza de Oberammergauer, as lojas de especiarias e chapelarias, a festa da colheita em estanho de Hannover constituem modelos insuperáveis da mais sóbria beleza.

Em um breve levantamento histórico compreendemos que os brinquedos não foram criados como invenções de fabricantes especializados, mas sim advém das oficinas de artesão e entalhadores em madeira, fundidores de estanho, etc. Antes do século XIX, os brinquedos não eram fabricados como artigos únicos pela indústria. Os estilos e as belezas das peças mais antigas denotam-se que sua produção era secundária nas diversas indústrias manufactureiras, e que havia restrições de acordo com cada estatuto corporativo. Cada qual só lhe era permitido produzir o que lhe fazia jus o seu ramo de negócio.

No decorrer do século XVIII, surgiram os primórdios de uma nova fabricação, especializada, as indústrias chocaram-se por toda parte. Além de fabricar os produtos na linha de produção eram contra e impunham restrições as corporações e ofícios. As indústrias proibiam o artesão de pintar, ele próprio, seus produtos, para a preparação de brinquedos de diferentes matérias, obrigando várias indústrias a dividirem entre si os trabalhos simples, o que encareceu sobremaneira a mercadoria.

Entende-se que a venda, ou, pelo menos a distribuição de brinquedos, não era no início função de comerciantes especializados. De tal forma que ao mesmo tempo que se podia encontrar “animais de madeira com marceneiro”, soldadinhos com o caldeireiro, figuras de doces com o confeitiro, bonecas de cera com o fabricante de vela, o mesmo não acontecia com o comércio

intermediário, que fazia as vezes de grande distribuidor. Esta assim chamada "editora", aparece também primeiramente em Nuremberg. Ali, os exportadores compravam brinquedos que eram de procedência das manufaturas da cidade e, principalmente, das indústrias domésticas da região para distribuí-los depois entre as pequenas lojas. Ainda nesta época, os avanços da reforma obrigaram muitos artistas que até então haviam produzido para a igreja a direcionarem sua produção com relação ao consumo requerido de objetos artesanais e a substituírem as obras grandiosas por objetos de artes menores feitos para a decoração das casas.

Deu-se assim a extraordinária difusão daquele mundo de coisas minúsculas, as quais faziam a alegria das crianças nas estantes de brinquedos e dos adultos nas salas de arte e maravilhas; deu-se ainda com a fama dessas quinilharias de Nuremberg e o domínio dos objetos e brinquedos alemães no mercado mundial, e que até hoje permanece inabalável.

Considerando a história do brinquedo em sua totalidade, e entre meados do século XIX, observa-se que os brinquedos se tornam maiores, e aos poucos vão perdendo o elemento descritivo; minúsculo e agradável. Quanto mais a industrialização avança, mais o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só as crianças, mais também aos pais.

Acredita-se que o conteúdo imaginário do brinquedo determina a brincadeira da criança, quando ao puxar alguma coisa e tornar-se cavalo, brincar com areia e tornar-se ladrão e guarda. Hoje em dia os instrumentos de brincar antigos, ou arcaicos, não valorizam a historicidade da época vinculados a rituais como: a bola, o arco, o papagaio, pois quanto mais elaborados e atrativos forem os brinquedos, estarão cada vez mais desviados de seu valor como "instrumentos" de brincar.

O ato de brincar com o brinquedo e o desejo da criança envolve e determina por sua faixa etária, o contexto sociocultural em que está inserida bem como seu desenvolvimento socioafetivo. Existem brinquedos que são universalmente aceitos, não importando muito o material de que são feitos, o tamanho ou mesmo a idade e o sexo da criança. Aqui, o que vale ser pontuado é que a criança tenha o assegurado seu direito de brincar e vivencie

experiências dos mais variados tipos de brincadeiras ou jogos, sem preconceitos culturais.

Segundo Vygotsky (1998), não se pode definir o brinquedo como atividade que dá prazer a criança, visto que existem muitas atividades que propiciam mais prazer do que o ato de brincar, como por exemplo, chupar chupeta.

Vale ressaltar que o brinquedo incide determinada influência no desenvolvimento e formação da personalidade infantil. Eles estão associados as necessidades das crianças durante sua infância, ou seja, “a tendência de uma criança muito pequena é satisfazer seus desejos imediatamente” Vygotsky (1998), mas alguns desejos são irrealizáveis, como ocupar o papel de sua mãe. Isto causa uma insatisfação muito grande na criança e esta passa a desenvolver sua angústia e atitude inadequada em seu mundo de faz de conta, em que seus desejos não satisfeitos e contrariados possam sê-los através da brincadeira.

Assim sendo, percebemos que o bem-estar derivado do brinquedo é controlado por motivos diferentes daquele por exemplo proporcionado pelo simples “chupar chupeta”. As crianças pequenas e bem pequenas usam e criam no brinquedo uma expectativa e situações diversas e imaginárias.

Para Vygotsky (1988), o brinquedo não é apenas uma atividade simbólica, uma vez que, mesmo envolvendo uma situação imaginária, ele de fato baseia-se em regras, pois contém regras de comportamento pré-estabelecidos.

As situações envolvendo a criatividade e imaginação; são as primeiras manifestações da separação da criança em relação às restrições impostas e situacionais. “As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro irão tornar seu nível básico de ação real e moralidade” Winnicott (1982). As crianças exteriorizam suas incertezas, inseguranças, angústias, desejos e suas frustrações no e pelo brinquedo, servindo muitas vezes como forma de canalizar a raiva e a agressão. Segundo Piaget (1989), a maneira da criança assimilar (transformar o meio para que este se adapte às suas necessidades) e de acomodar (mudar a si mesmo para adaptar-se ao meio) deverá ser sempre através do lúdico.

As atividades pedagógicas, devidamente intencionadas a promoção da aprendizagem nas crianças pequenas e bem pequenas apresentadas em forma prazerosa para as crianças. Com isso, os brinquedos devem ser vistos como recursos didáticos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem.

A criança pequena e bem pequena através das estimulações e intervenções adequadas, assimila os conhecimentos melhor brincando, e os conteúdos de sala de aula podem ser ensinados através das dessas estratégias, ou seja, em atividades lúdicas. Utilizando tais recursos, as aulas deverão ter sempre bem esclarecidos os objetivos didáticos-pedagógicos a que se dedicam e cabe ao educador propiciar o desenvolvimento integral do educando.

As metodologias educacionais, de acordo com Piaget (1989) exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que jogando, elas, cheguem a assimilar as realidades intelectuais, que sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.

Ao brincar, por meio da criatividade a criança busca novos conhecimentos, exigindo de si uma reação ativa, ora indagadora e as vezes reflexiva. É preciso desvendar, integrar e socializar usando os brinquedos como forma de educação lúdica, contrapondo o comodismo, à passividade e a comportamentos que condicionem a submissão, que remetam aos modelos arcaicos de ensinamentos da pedagogia opressora e dominadora.

Assim como em toda atividade pedagógica, a utilização dos brinquedos deve apresentar desafios, estimular o interesse da criança além de serem adequados ao nível intelectual de cada um estudante. Vale reafirmar que o educador deve estar atento as necessidades de criação da criança através do brinquedo, pois eles devem servir com um convite ao brincar, desde que a criança tenha vontade de interagir com os objetos.

CONCEPÇÕES DO BRINCAR: DESENVOLVIMENTO ENSINO-APRENDIZAGEM

Ao iniciar a escolarização, a criança pequena e bem pequena enfrenta uma situação inédita que lhe provoca sempre um desequilíbrio, uma insegurança para atuar. Diante disso, no contexto educacional, em que instituição escola e o educador lançam mão desse recurso de aprendizagem, o brinquedo, como fator preponderante e estimulador da iniciativa, autoconfiança e curiosidade. Ao conceber a brincadeira na escola o educador proporciona aprendizagem, desenvolvimento da concentração, linguagem, da atenção e do pensamento.

Para alguns estudiosos brincar é equivalente a uma arte, um dom natural que, quando estimulado e bem cultivado, poderá contribuir para um futuro eficiente e o equilibrado do adulto. O ato de brincar é importantíssimo à saúde física, emocional e intelectual da criança. A criança pequena e bem pequena ao brincar, habitua-se a utilizar seu tempo de maneira criativa e na vida adulta transpassará em atitudes de predisposição para as atividades do mundo adulto como por exemplo, o trabalho.

Comumente, as crianças num primeiro momento, sentem interesse em desempenhar a atividade que que melhor lhes convém. Por isso mesmo, é de extrema importância que despertem interesse para os objetos existentes na escola, e os jogos e brinquedos direcionados são fundamentais para que sejam alcançados os objetivos pedagógicos previstos pelo currículo da educação infantil.

A relevância do brinquedo e do ato de brincar deriva da concepção teórica que, ao mesmo tempo que busca desafiar a imaginação infantil, se sobrepõe ao lúdico pelo ludismo, ou seja, o brinquedo passa a valorar com status meritório, conseqüente e não apenas o instrumento que as crianças utilizam para se divertir e ocupar seu tempo, mas é um objeto capaz de educá-las e torná-las.

Com o brinquedo educativo “acaba-se a brincadeira”, uma vez que fica abolida a inutilidade, que muitos enxergam nas atividades lúdicas infantis.

[...] uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo. Para tanto, utiliza objetos substitutos aos quais confere significados diferentes daqueles que se normalmente possuem. O brinquedo simbólico e o pensamento estão

separados dos objetos e a ação surge das ideias então das coisas [...] (VIGOTSKY 1998, p.28.).

Todas as atividades que incorporam a ludicidade podem se tornar um elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem. As brincadeiras, o prazer e o entretenimento são elementos norteadores para se traçar uma cultura lúdica, pois, essencialmente, estão ligados àquilo que é lúdico: o espontâneo, o prazer, as descobertas, a ausência de regras rígidas e das penalizações pelo erro, entre outros, proporcionando desafios e motivação.

Os brinquedos representam para as crianças mais que um objeto. As crianças são sensibilizadas pela proposta do objeto, analisam, comparam, recriam, inventam, desenvolvendo suas habilidades e imaginação. Tudo isso, enriquece seu mundo interior e ajuda suavizar os impactos provocados pelo tamanho e pela força dos adultos, diminuindo o sentimento de insegurança e impotência do mundo infantil.

Os brinquedos na escola servem como mediadores para que a criança consiga melhor interagir aos colegas de sala e ao mundo como um todo. Neste sentido, o objeto em si (brinquedo) sofre influências pelo sexo, idade, além de questões ligadas ao novo, a surpresa, ao complexo e inconstância.

O brinquedo e as brincadeiras oportunizam as crianças no contexto escolar, vivenciarem as práticas da linguagem verbal e maior interesse pelo conhecimento de “palavras novas”. As infinitas situações de aprendizagens e sequências didáticas que os brinquedos possibilitam favorecem a apropriação de novos conceitos. A mediação do educador colabora no processo como prática social e nessa prática, as crianças aprendem as regras do jogo, a fazer diferenciações, a contar e a organizar suas ideias, adensando seus conhecimentos.

É preciso superar a noção do brinquedo como mera recreação sem objetivos ou ocupação de tempo ocioso. Pelo contrário, é preciso compreender de forma mais completa que a criança tem de se comunicar consigo mesma e com o mundo que a cerca. Por meio do brinquedo e do ato de brincar desenvolve-se fatores importantes na formação do ser como a autoestima, além de preparar a criança para viver em sociedade, se relacionar, compreender as regras sociais e respeitar o próximo.

Graças ao trabalho e referenciais de educadores como Piaget e Vygotsky, há uma compreensão crítica sobre o brincar como “recreação ou passatempo” e o entendimento que brincar é de fundamental para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança.

Segundo Vygotsky (1998) brincar propicia aspectos específicos de personalidade, a saber:

Desenvolvimento da afetividade: tanto bonecas, ursinhos etc., como brinquedos que favoreçam a dramatização de situações de vida adulta, equacionam problemas afetivos da criança;

Desenvolvimento da motricidade: as motricidades finas e amplas se desenvolvem através de brinquedos com uso de bolas, petecas, chocalhos, jogos de encaixe e de empilhar, etc.;

Desenvolvimento da inteligência: o raciocínio lógico-abstrato evolui através de jogos como quebra – cabeça, jogos de construção, estratégia etc.;

Desenvolvimento da sociabilidade: a criança aprende a situar-se entre as outras, a se comunicar e a interagir através de todo tipo de brinquedo;

e) Desenvolvimento da criatividade: desenvolve-se através de brinquedo a percepção, boas condutas, bons comportamentos, as capacidades sensoriais – motor usando oficina com marionetes, jogos de montar, disfarces, instrumentos musicais etc.

Pela concepção Vygotskyana, o brinquedo não limita a ação da criança pequena e bem pequena. Ele apenas oferece um suporte determinado, mas que resultará em novos conceitos por meio da brincadeira, pois transmite aceções grupais e representativas.

[...] se o brinquedo é entendido como simbólico existe o perigo de que ele possa vir ser considerado como uma atividade semelhante a álgebra, isto é, o brinquedo como álgebra, [...] poderia ser considerado como um sistema de signos que generalizam a realidade, sem nenhuma característica que considere específica. Pode acreditar que o brinquedo não é uma ação simbólica no sentido próprio do termo, de forma que se torna essencial mostrar o papel da motivação no brinquedo. E essas abordagens não ajudam a compreender o papel do brinquedo no desenvolvimento posterior [...] (VIGOTSKY, 1998. p.123).

As ideias do autor reafirmam que a criança se socializa e busca integrar-se com o objeto e o ambiente cultural que a cerca, compreendendo os sinais, os códigos. Assim, o brinquedo se transforma numa condição de objeto que intermedia a comunicação entre a sociedade e a criança.

Importante destacar, a partir das leituras e das reflexões, o conceito de brincar com o intuito de favorecer a formação dos valores do indivíduo, pois ao mesmo tempo que a criança pequena e bem pequena brinca, está se desenvolvendo e aprendendo de forma agradável e relevante e a ainda lhe proporcione meios que agreguem a sua formação psicológica e afetiva, inclusive.

Diante desta concepção cita-se a visão contemporânea de Kishimoto (1998)

Hoje a imagem de infância é enriquecida, também com o auxílio de concepções, psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil [...] (KISHIMOTO, 1998, p. 25).

As crianças na educação infantil precisam de brinquedos e também de materiais “simples”, deixando que a concepção de riqueza derive do próprio fluxo de imaginação para criação.

É importante pensar sobre perspectivas que apontam que o caráter de uma pessoa se forma nos primeiros anos de vida. Nesse sentido nada mais adequado para contribuir com esse desenvolvimento, do que o brincar e todas as possibilidades que essa atividade traz consigo. É preciso considerar também o tipo de brinquedos as crianças estão utilizando e se realmente lhes são significativos, tanto como atividade livre, ou se há proposta que incida sobre seu desenvolvimento estabelecido pela proposta curricular.

Segundo Kishimoto (1998) os brinquedos devem ser comprados de acordo com a idade, a capacidade e a área de interesse para criança. A partir da tabela o autor classifica os brinquedos como:

Brinquedos de berço:	A presença destes pequenos objetos no universo da criança, chama sua atenção e desperta seus sentidos. Alguns são bichinhos de vinil, móveis, chocalhos, brinquedos para olhar,
----------------------	---

	ou ouvir, pegar e morder etc. Todos são representativos e valiosos para as estimulações sensoriais e motora da criança.
Brinquedos do faz-de-conta	a brincadeira de faz-de-conta dá oportunidades para expressão e elaboração em forma simbólica. É interessante pensar que no faz-de-conta apresenta os desejos e conflitos; quanto mais rica for fantasia e a imaginação da criança, maiores serão suas chances de ajustamento do mundo ao seu redor. A brincadeira funciona como elementos introdutórios e de apoio à fantasia; e facilita o processo de simbolização. Além disso, proporciona experiências que, além de aumentarem o repertório de conhecimento da criança bem pequena, favorece sua compreensão de atribuições e de papéis. Como exemplo temos as bonecas, os fantoches, as mobílias infantis, os carrinhos, as fantasias, os teatrinhos dentre outros.
Brinquedos pedagógicos:	são brinquedos que tem como objetivo proporcionar os processos de aprendizagens, tais como cores, números, formas geométricas, letras, etc. são jogos usados muito utilizados na educação infantil e facilitam o trabalho do docente que usam na construção do conhecimento, desenvolvendo as propriedades do lúdico, do prazer e a capacidade de ação motivadora.
Brinquedos de construção	são brinquedos que enriquecem o trabalho do educador e da criança. Além disso, valoriza a experiência social, estimula a criatividade e desenvolve habilidades na criança bem pequena. Brinquedos de construções leva em consideração a ação da criança e também considera suas ideias presentes em tais representações, exemplo: como elas adquirem alguns temas e como o mundo real contribui para a sua construção.
Brincadeiras tradicionais	como o próprio nome diz representa o conceito de folclore. São brincadeiras que fazem parte da cultura popular. As brincadeiras tradicionais assumem características de anonimato e tradicionalidade. Interessante que seus criadores são anônimos e sabe-se apenas de fragmentos de romances, poesias, mitos rituais religiosos e tem a função de perpetuar a cultura infantil, além de desenvolver formas de convivências

	sociais e permitir o prazer de brincar.
--	---

É fundamental compreender que os brinquedos são tão importantes ao brincar quanto um livro ao estudar. As crianças vão adquirindo confiança e segurança, aptidões para aceitar e respeitar outras pessoas em ao redor do seu mundo, perdendo o medo de si mesma e dos demais. Complementando o que foi citado acima Garbarino (1992 apud BOMTEMPO, 1997, p. 69) destaca que:

[...] É através de seus brinquedos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde ela restabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros [...].

Brincando as crianças pequenas e bem pequenas constroem o mundo que querem e gostam; e os brinquedos são ferramentas que contribuem para esta construção, pois proporcionam à criança demonstrar e criar fantasias de acordo com suas vivências e experiências.

Para atingir esse fim, é preciso que pais e educadores repensem o conteúdo e a sua prática pedagógica, subtraindo a coerção dando espaço a orientação, a rigidez pelo diálogo e até mesmo a passividade, substituindo-a pela atitude, pelo protagonismo. É através da alegria e da curiosidade em aprender, a pensar, repensar, compreender e reconstruir o conhecimento, que se dá a interação entre o brinquedo e a criança e vice-versa. Quanto mais a criança tiver contato com atividades diferentes, que a desafiem e a instiguem, em seu desenvolvimento, mais habilidades e competências ela desenvolverá. Assim sendo, é necessário que os profissionais da educação, estejam preparados para utilizar o brinquedo como instrumento pedagógico, favorecendo assim a aprendizagem.

PERSPECTIVAS DO BRINCAR

Na busca de resposta a essa questão encontra-se muitas outras formas de focar o brincar, todas elas com base teórica plausível e que devemos

considerar. Assim, o brincar é focado tanto no campo da sociologia, filosofia, psicologia, no campo criativo, psicoterapêutico, pedagógico e ainda por outras áreas e ângulos de abrangência mais restrita e particularizada. Dessa forma, e segundo Santos (1999) as abordagens de enfoque destacam as seguintes concepções: principais pontos de cada enfoque,

As ideias filosóficas, visualizam o ato de brincar como forma ou mecanismo para “contrapor a racionalidade”. Sabe-se que as características que define o ser humano é a razão e a emoção – mas foi a partir da racionalidade que perdurou como instrumento de autodeterminação da pessoa e sua especificidade, em detrimento da emoção. Os autores levam em consideração a ideia de espírito, razão e emoção que se integram como parâmetro na busca de um novo paradigma para a existência humana, consolidando as potencialidades pessoais às exigências das relações sociais. A ludicidade aqui é compreendida como um mecanismo dos valores e sentimentos, da subjetividade e da afetividade. Portanto a emoção, deverá fazer parte da ação humana, tanto quanto a razão.

Em relação à criança, é preciso que ela dê vazão a sua fantasia, a seus sonhos, pois sem isso estará limitada ao mundo da razão, desempenhando rotinas, e executando ordens e solucionando problemas, tendo sua expressividade e imaginação restringidas. A criança, sem o encantamento pelo brincar jamais terá fantasias. A concepção lúdica do brincar tem a condição de unir a razão e a emoção, saberes e sonho, formando um ser humano mais integral e pleno.

A sociologia reafirma que o brincar é compreendido a partir da inserção da criança pequena e bem pequena sociedade. Se o conhecimento social é a base sobre o qual os grupos sociais chegam a um acordo a respeito das convenções estabelecidas pelo próprio grupo, os valores, crenças, hábitos, costumes, regras, leis, moral ética, sistema de linguagem e modos de produção são conhecimentos assimilados pela criança através do ato de brincar e da utilização do brinquedo que são produzidos pelos homens e, – por isso o brinquedo é dotado de imagens, significados e simbologia próprias de uma determinada cultura. Nessa perspectiva, as culturas são resultadas das

culturas lúdicas, que se dá entre a criança, o brinquedo e as outras pessoas que vivem em sociedade.

Para a psicologia o brincar está presente em todo processo de desenvolvimento da criança. Diante dessas perspectivas compreende-se que a brincadeira, por meio de suas formas de modificação de comportamento; seja na formação da personalidade, nas motivações, necessidades, emoções, valores, as interações criança/ família e criança/ sociedade, estão associadas aos efeitos de brincar.

Segundo psicólogos, não existe nenhum mecanismo que tenha se revelado como mais importante do que os brinquedos para facilitar o desenvolvimento da criança. O que não quer dizer de forma irrestrita que os brinquedos possam ser os únicos a desenvolver o comportamento, mas se nada for oferecido na área lúdica, a criança terá sérios problemas.

Por outro lado, é na psicologia que se encontra descrito a ato de o brincar equivalentemente importante ao sono e a alimentação. São necessidades que viabilizam uma boa saúde emocional e física.

Ao conceber a ideia de criatividade, o ato de brincar é compreendido como ato criativo, como buscas constantes, que visa a todo momento o descobrimento de algo novo e onde o indivíduo confere sobre si o seu potencial.

A condição favorável ao ato de brincar estimula muitas possibilidades de uma criança se transformar num adulto criativo. Neste aspecto é necessário ter a coragem de tentar, de errar e lançar-se numa atividade de forma descompromissada. Portanto, é necessário ter iniciativa e ao mesmo tempo autonomia de pensamento.

A psicoterapia vê no brincar a função de entender a criança nos seus processos de crescimento, de eliminação de barreiras que se evidenciem. A partir das leituras é possível compreender que os psicoterapeutas veem o brincar como atividade “universal”. Para eles brincar é saúde, facilita o crescimento, por fim compreendido como uma terapia. Nessa linha de trabalho o brincar representa a atividade principal da criança.

A psicoterapia justifica através do brinquedo, o lado sadio e positivo da criança – e, assume a função terapêutica, pois essa atividade possibilita a

criança exteriorizar seus medos, angústias, problemas internos além de revelar-se inteiramente, resgatando a alegria, a felicidade, afetividade e o entusiasmo.

E do ponto de vista pedagógico, o brincar tem-se demonstrado como uma estratégia importante para o aprendizado da criança. Na educação, estabeleceu-se como um importante instrumento na formação da personalidade e nos domínios do intelecto. A brincadeira é compreendida como processo de elaboração e de evolução do pensar, transformando-se num meio viável para a constituição dos saberes.

Por este motivo, movimentos educacionais foram planejados e implantados no Brasil a partir dos anos 80. Neste sentido as escolas e as redes investiram e vem valorizando os jogos e as aquisições de brinquedos, resultando em brinquedotecas, materiais lúdicos, acervos e espaços direcionados ao brincar e proporcionar à criança o acesso a um maior número de experiências possíveis por meio da brincadeira, visando e garantindo o direito de brincar bem como o desenvolvimento e aprendizagem.

Pode-se afirmar que realmente brincar é viver, e as crianças brincam porque esta é uma necessidade básica, assim como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação.

Portanto constata-se que o brinquedo, tem um valor significativo na vida da criança já que ela se encontra num processo de formação que é auxiliada pelo mesmo. Vale ressaltar que é neste período (educação infantil) que a criança começa a fazer algumas ponderações ao se descobrir e descobrir o meio em que está inserida, e não obterá êxito se este movimento não foi realizado através do ato de brincar.

A questão mais intrigante é: Por que as crianças brincam? Que características envolvem o brincar, que contagia todas as crianças, independentes da etnia, classe socioeconômica e cultural, bem como a época?

Finalmente, pode-se concluir que o brinquedo e o ato de brincar é extremo, terapêutico, e prazeroso, e o prazer é o ponto fundamental da essência do equilíbrio humano e há nele uma aprendizagem significativa. Pode-se dizer que a ludicidade é uma necessidade interior, tanto da criança

quanto do adulto. Por conseguinte, a necessidade de brincar é inerente ao desenvolvimento humano como um todo.

Para a criança brincar é viver. Esta é uma afirmativa bastante usada e, certamente, aceita. Ao longo da história da humanidade as experiências da literatura demonstraram que as crianças do mundo sempre brincaram. E hoje e certamente no futuro, continuarão a fazê-lo.

O EDUCADOR PRECISA ENTRAR NA “BRINCADEIRA”

Por vezes nos deparamos com educadores da educação infantil que simplesmente deixam as crianças brincarem, enquanto outros, preocupados em dar serventia ao tempo passado na educação infantil, tomam tão a sério a associação aprendizagem-brincadeira que acabam descaracterizando esta última, transformando-a em ensino dirigido, onde tudo acontece, menos o brincar.

A brincadeira deve ser, nem tão descompromissada, nem tão dirigida que se descaracterize como brincadeira. Para isso, a prática do educador deve ser internacionalizada, com objetivos definidos de acordo com a proposta pedagógica inserindo onde o brincar está caracterizado como projeto educativo, onde permeio os preceitos relacionados a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança, por meio de estratégias lúdicas, sem interferências, deixando que as crianças se expressem e que suas individualidades sejam respeitadas.

O convívio com outras crianças é muito salutar e as trocas entre eles são enriquecedoras, mas isso somente acontecerá se houver espaço para as características individuais aflorarem e completarem umas às outras, caso contrário, a experiência poderá ser massificante.

As formas de convivência democrática, que estimulam a autonomia são fontes de crescimento.

A educação é um processo bilateral que acontece na interação com as pessoas e com o ambiente em que vivem.

As solicitações que a criança recebe são constantes ameaças, e no esforço para atender as expectativas e livrar-se da pressão, a criança se perde

como ser genuíno; que possuem gostos e apresentam peculiaridades e potencialidades que, aguardam a vez para se revelarem oportunidades, mas terminam inibidas pelas exigências e expectativas em moldes já pré-estabelecidos com as mesmas metas a serem batidas.

Nesse processo acontece a deterioração dos valores morais, deturpados pela ótica produtivista e organizados dentro de uma perspectiva de adequação à proposta de obtenção de melhores resultados.

Para contrapor-se à solicitação cada vez maior da nossa sociedade, só o enriquecimento da vida interior poderá segurar o equilíbrio. A vida interior da criança é centrada no seu brincar.

É brincando que ela expressa sentimento e emoções que ela mesma desconhece. É brincando que ela experimenta suas habilidades. É brincando que demonstra suas habilidades e dessa maneira, por meio das mais variadas vivências, vai aprendendo a viver, libertando-se de seus medos e amadurecendo de dentro para fora, lentamente ou não, e com segurança, que só as coisas naturais e verdadeiras oferecem.

Este processo tão lindo, tão mágico tem seu ritmo próprio. Acelerá-lo é prejudicá-lo. Tolhê-lo é uma agressão de efeitos imponderáveis.

Pela sua condição de ser em desenvolvimento, toda criança tem direito a viver sua infância como a infância deve ser vivida, desde seus direitos expressos nas legislações vigentes, bem como respeito a seu próprio ritmo de desenvolvimento e às suas necessidades lúdicas e afetivas. O adulto que se preocupa com seu próprio futuro deverá zelar pela qualidade de vida que está sendo oferecida às crianças, pois desconhecemos o adulto que poderá vir a ser a criança que teve os seus direitos de infância negligenciados, seja por miséria ou stress provocado por exigências ambiciosas.

O brincar é fonte de interação lúdica e afetiva, além de estimular a aprendizagem, proporciona à criança desenvolver-se com equilíbrio.

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos (VYGOTSKY, 1998, p. 109).

Conforme o exposto, a pesquisa deu-nos condições para repensar nossas práticas, valorizando o papel do brincar na educação infantil, diante de uma comunidade que prioriza a escolarização, em que os pais cobram uma educação tradicional baseada em treinos motores e representação escrita das letras e que, na em nossa visão, de acordo com tudo o que aprendemos e que foi exposto aqui, não fazem sentido algum para as crianças.

Tais conhecimentos elas adquirem vivenciando, interagindo entre si e com o adulto mediador, através de atividades que permitam o envolvimento delas com os conteúdos a serem trabalhados. Tudo isso é possível através de brincadeiras, em que possibilitem, além da diversão, conhecimentos significativos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.R.S. A emoção na sala de aula. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999

ALMEIDA, P.N. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. (6ªed). São Paulo: edições Loyola, 1990

ARMAVELLI, W. Criança, brinquedo e personalidade. Belo Horizonte: ed. I.A, 1967

BENJAMIN, W. Reflexões: A criança o brinquedo a educação. São Paulo Summus ed, 1989.

BETTELHEIM, Bruno. Uma vida para seu filho. São Paulo: Artmed, 1984.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morshida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÉRE, Gilles. Jogo, brinquedo e brincadeira na educação infantil. In: Seminário sobre brinquedo e brincadeira na educação infantil. 2000.

CUNHA, N.H.M (1994). Brinquedoteca: um mergulho no brincar. (1ª ed). São Paulo: Maltese Palestra proferida na UFSC, Florianópolis, 22 ago. 1998

KISHIMOTO, T. M. Diferentes tipos de brinquedoteca. In: FRIEDMANN, A. O direito de brincar: a brinquedoteca. 4. ed. São Paulo: Abrinq, 1998. p. 53-63.

_____. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação (1ª ed). São Paulo: Cortez (2000).

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKY, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-143.

OLIVEIRA, S.P. O que é brinquedo. São Paulo: Brasiliense. 1990

PIAGET, J. A representação do mundo da criança. Rio de Janeiro: Record, 1989.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca – o lúdico em diferentes contextos; São Paulo: ed. Vozes; 4ª edição, 1999.

VIGOTSKY, L.S. A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem.** SP, Martins 1988.

WINNICOTT, D.W. A criança e o seu mundo. 6.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982. 270p.

- A importância da brincadeira na educação infantil (Keylijane Alves da Silva)

A importância da brincadeira na educação infantil

Keylijane Alves da Silva³

DOI: 10.5281/zenodo.10929053

Resumo

Ao brincar e interagir com outras crianças, a criança brinca e aprende as regras dos jogos. Ao trabalhar com os jogos no processo de aprendizagem dos alunos, maior sucesso é alcançado à medida que os alunos se sentem mais motivados e se tornam mais criativos em suas atividades. Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa foi de analisar a importância do lúdico como ferramenta usada em sala de aula. Para a realização deste estudo, o procedimento que será utilizado foi o levantamento bibliográfico com intuito de analisar a importância das brincadeiras no ensino-aprendizagem das crianças. As de coletas de dado se deu pela leitura de artigos, dissertações, anais de congressos, relatórios técnicos, periódicos, documentos acerca do tema em estudo. O estudo conclui que o brincar é fundamental no processo ensino-aprendizagem, e que brincar, jogar e o utilizar brinquedos são atividades importantes para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos alunos. Foi possível constatar o quanto os jogos e atividades perderam espaço para a alfabetização precoce. Portanto, levando em consideração a pesquisa feita nesse trabalho, constatou-se que os jogos e outras atividades lúdicas são uma ferramenta muito valiosa no trabalho pedagógico da educação infantil, pois por meio dessas atividades devem ser incorporados e introduzidos nos conteúdos de uma forma agradável, variada e muito ativa, uma forma participativa entre os próprios alunos, e assim aprenderão e se divertirão.

Palavras-chave: Brincadeiras; Educação Infantil; Lúdico; Aprendizagem.

Abstract

By playing and interacting with other children, the child plays and learns the rules of games. By working with games in the students' learning process, greater success is achieved as students feel more motivated and become more creative in their activities. Therefore, the general objective of the research was to analyze the importance of play as a tool used in the classroom. To carry out this study, the procedure that will be used was the bibliographic survey in order to analyze the importance of games in children's teaching and learning. Data collection took place by reading articles, dissertations, conference proceedings, technical reports, periodicals, documents on the topic under study. The study concludes that playing is fundamental in the teaching-learning process, and that playing, playing and using toys are important activities for the emotional, cognitive and social development of students. It was possible to verify how much the games and activities lost space for early literacy. Therefore, taking into account the research carried out in this work, it was found that games and other recreational activities are a very valuable tool in the pedagogical work of early childhood education, because through these activities they must be incorporated and introduced into the contents in a pleasant way, varied and very active, a participatory way among the students themselves, and in this way they will learn and have fun.

Keywords: Games; Child education; Ludic.; Learning.

1 Introdução

³ Pedagoga formada pela Profop – 2L – Pedagogia - Fabras

Segundo Vygotsky (1987), as crianças aprendem de forma integral durante a brincadeira, desenvolvendo sua atividade motora, cognitiva, afetiva e física, o que é de grande importância para o seu desenvolvimento, auxiliando também nas formas de expressão e relacionamento.

Ao brincar e interagir com outras crianças, a criança brinca e aprende as regras dos jogos. Ao trabalhar com os jogos no processo de aprendizagem dos alunos, maior sucesso é alcançado à medida que os alunos se sentem mais motivados e se tornam mais criativos em suas atividades. O professor deve ter em mãos as ferramentas necessárias para o aprendizado e a prática pedagógica do aluno, e a ludicidade é uma ótima ferramenta para a realização desse processo (LEAL, 2011).

Nesse sentido, o autor Dinello (2007) afirma que, para as crianças, o brincar é um elemento essencial da sua infância, pois permite diferentes tipos de aprendizagem e conhecimento, como autonomia, expressão e criatividade, que são essenciais para o seu desenvolvimento e vivência na prática do brincar. A ação lúdica é espontânea da criança, ela brinca quando quer, não só porque alguém manda; jogo por prazer e emoção. Diante do exposto, questiona-se: qual a importância do lúdico como alternativa no processo ensino-aprendizagem da criança nas metodologias de ensino?

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa é de analisar a importância do lúdico como ferramenta usada em sala de aula. Para alcançar esse objetivo principal, foram realizadas etapas, que são os objetivos específicos, que incluem discorrer sobre a inclusão das atividades lúdicas; identificar as possibilidades e as limitações das crianças; entender qual o papel do educador mediante o lúdico na educação infantil.

Para a realização deste estudo, o procedimento que será utilizado será o levantamento bibliográfico com intuito de analisar a importância das brincadeiras no ensino-aprendizagem das crianças. Como instrumento de coletas de dado têm-se a leitura de artigos, dissertações, anais de congressos, relatórios técnicos, periódicos, documentos acerca do tema em estudo.

2 Fundamentação Teórica

2.1 Infância na História

O conceito de infância surge no contexto social e histórico da modernidade, conseqüentemente, segundo Postman (1999), com a invenção da prensa e processo de impressão de Gutemberg o desenvolvimento da educação e da alfabetização, são fatores que fomentou o surgimento de conceitos modernos de infância como esses as transformações favoreceram a separação de pessoas que sabiam ler (adultos) aqueles que ainda estavam em fase de leitura (crianças).

A ideia de criança e adolescente é muito complexo e variado em termos de interdisciplinaridade, costumes e leis de cada país. Isso leva à aceitabilidade o conceito internacional contido no art. 1 da Convenção sobre Direitos da criança, formulado pelas Nações Unidas, que define uma criança “como todo o ser humano com idade inferior a 18 anos”.

Com base nessa suposição, Postman (1999, p. 28) conclui que na sociedade “ser adulto implica ter acesso a segredos culturais codificados em símbolos não naturais, no mundo não letrado não se distingue a criança e o adulto, pois são poucos segredos e a cultura não ministra instrução de como entendê-la” Mas, houve uma separação da criança da esfera social da vida adulta, daí em diante, ao contrário do que acontecia na Idade Média, a criança agora está protegida e cuidada por um adulto, distinguindo o que é característico da infância. Então a criança não participa de certos assuntos considerados inadequados. O conceito de respeito imposto pelos idosos e "vergonha" que não existia na sociedade medieval, existiam agora.

Na era moderna, houve várias mudanças que tornaram diferenças muito visíveis entre adultos e crianças, as crianças deixaram de serem definidas como "adultos em miniatura" e passaram a ter características peculiares como: a linguagem das crianças começou a se diversificar; as roupas da criança foram trocadas ficam mais leves, soltas, confortáveis e diferentes das roupas adultos; livros sobre pediatria e literatura infantil foram publicados; classes escolares passaram a serem divididas em classes de acordo com a idade;

entre outras mudanças resultantes de uma nova visão da criança (POSTMAN, 1999).

Na década de 1990, os sociólogos James e Prout fizeram pesquisas conhecimento da infância, buscou construir um novo paradigma neste universo e de acordo com Montandon (2001, p. 51) eles indicaram seis aspectos básicos nesta fase da vida humana:

A infância é uma construção social; A infância é variável, não pode ser separada de outras variáveis (classe social, o sexo ou o pertencimento étnico); As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si; As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam; Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância; A infância é um fenômeno no qual se encontra a “dupla hermenêutica”, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de ‘reconstrução’ da criança e da sociedade.

Atividades lúdicas desenvolvem esquemas de conhecimento que podem: colaborar na aquisição de novos conhecimentos, como observação e identificar, comparar e classificar, conceituar, relacionar e inferir. a infância deve ser um objeto sociológico, ser salvo da perspectiva de um biólogo (reduzido a um estágio intermediário de maturação e desenvolvimento humano), e a psicologização do desenvolvimento da criança independe e “[...] da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles” ANDRADE, 2007, p. 21).

2.2 Educação Infantil e a Importância do Brincar

Na educação infantil, é importante que os alunos vivam em ambientes onde possam manipular objetos como brinquedos e interagir com outras crianças e, principalmente, que aprendam, pois brincar do é uma importante forma de comunicação. De acordo com o Currículo para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), o brincar é um cenário em que as crianças se tornam capazes não só de imitar a vida, mas também de transformá-la. É graças a isso que a criança cria conceitos, escolhe ideias, percepções e se socializa. É importante destacar também que esta é uma atividade que auxilia no treinamento e socialização, desenvolve habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas,

cognitivas e emocionais, pois graças a isso, as crianças revelam seus sentimentos, aprendem, constroem, descobrem, pensam, sentem, reinventam e movem.

O trabalho de Piaget (1979) sobre o desenvolvimento cognitivo passa por vários estágios, no entanto, destacamos uma das fases por acharmos prudente neste período específico. O desenvolvimento infantil que ocorre ao longo do período pré-operatório (02 a 07 anos) iniciando o desenvolvimento infantil com o surgimento da atividade de representação que modifica os comportamentos práticos, ou seja, a criança passa a fantasiar e imitar o que vê. Segundo o autor, as primeiras reconstruções linguísticas das ações surgem junto com a reprodução de situações ausentes, por meio do jogo simbólico e da imitação, quando a criança passa a verbalizar o que ela apenas realizava motoricamente. O pensamento das crianças entre 2 e 7 anos é dominado pela representação simbólica de imagens, onde tratam as imagens como verdadeiros substitutos do objeto.

O brincar favorece a aprendizagem, pois é assim que o ser humano se torna capaz de viver em uma ordem social e em um mundo culturalmente simbólico, sendo também o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, a emoção e o corpo da criança. Segundo Kishimoto (1996), a atividade lúdica pode se apresentar de três formas: o jogo, os brinquedos e os jogos, em que cada uma dessas atividades possui características distintas, mas semelhantes nas formas de desenvolvimento cognitivo e no prazer por elas proporcionadas.

A brincadeira se encaixa na especificidade das crianças e lhes dá oportunidades de se desenvolverem em busca da integralidade, do conhecimento, do conhecimento e das expectativas em relação ao mundo. Por ser importante para as crianças, a brincadeira e suas inúmeras possibilidades podem e devem ser utilizadas como meio de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, Piaget (1976, p. 160) aponta que:

“O jogo é, portanto sob suas duas formas essenciais de exercício sensório – motor e de simbolismo uma assimilação da real atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função de suas necessidades múltiplas do eu. Sendo assim, os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça

um material conveniente, a fim de que, jogando elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais, que nem isso permanece exteriores á inteligência infantil”.

Desta forma, é inegável que o desenvolvimento das crianças no cotidiano se dá por meio de brincadeiras na escola, e os educadores precisam se adaptar a isso e tentar organizar essa abordagem na realização das atividades escolares. Apesar dos desafios que enfrentam todos os dias, eles precisam sempre inovar e enriquecer sua metodologia.

Reforçando a temática, Kishimoto (1994 p.16): [...] afirma que o jogo pode ser visto como "o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras; e um objeto" [...]. Esses três aspectos permitem compreender o jogo, diferenciar os significados atribuídos pelas diferentes culturas, pelas regras e objetos que o caracterizam, e o brinquedo é entendido como o suporte do jogo, ou seja, o brinquedo será representado por bonecos, carrinhos, etc. Assim, a prática de brincar dá às crianças uma sensação de prazer, onde aprendem enquanto se divertem e através também melhoram seus aspectos físicos motores e psicomotores, facilitando esse processo de aprendizagem.

Isso porque o objeto é usado como se fosse outro (por exemplo, quando a criança usa uma vassoura como se fosse um cavalo), de uma situação para outra (quando a criança brinca em casa, retratando situações da vida real). É nesse período que a criança é autocentrada, pois não possui seus próprios padrões conceituais e lógicos. Pensar é uma mistura de fantasia e realidade que torna difícil perceber a situação real, então o mesmo não pode se colocar no lugar do outro atribuindo seus próprios pensamentos a objetos, isso é o que chamamos de animismo (por exemplo, quando uma criança diz sua boneca está triste e chora) (KISHIMOTO, 1994).

O contato com o ensino lúdico faz com que a criança experimente o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, de compreendê-lo e expressá-lo em diferentes linguagens. Mas é no nível da imaginação que o jogo se destaca pela sua mobilização de significados. Por fim, sua importância tem a ver com a cultura infantil que coloca o brincar como

instrumento de expressão, aprendizagem e desenvolvimento infantil (PIAGET, 1976).

2.2.1 A Construção do Conhecimento através dos jogos e brincadeiras

As brincadeiras e os jogos, ajudam a desenvolver a memória, linguagem, atenção, percepção, criatividade e habilidades, e estes são aspectos extremamente necessários para um melhor desenvolvimento na ciência. Almeida (2017) admite que contribuem para o desenvolvimento habilidades cognitivas, linguísticas e motoras.

Ao brincar, a criança tem a oportunidade de experimentar o objeto de conhecimento, tem a chance de explorá-lo, descobri-lo e criá-lo. Enquanto brincam, pensam livremente, podem ousar, imaginar e livremente, não têm medo de errar, brincam com possibilidades (COLLA, 2019). Portanto, a contribuição que os jogos e brincadeiras podem trazer para o desenvolvimento das crianças é de grande importância, é ótimo para a socialização entre os pares, para o desenvolvimento de habilidades.

Segundo Silva e Rubio (2014) enquanto brincam, as crianças podem desenvolver diferentes formas de expressão ao jogar o jogo do faz de conta, como a capacidade de imaginar e representar. Na capacidade de imaginar, a criança transmite à crença as atividades divertidas do seu dia a dia, seus desejos e também o que se passa em seu pensamento. Na ação, eles imitam as pessoas mais próximas que fazem parte do seu dia a dia, seja na TV ou na internet, ou seja, com o que têm maior contato visual. Eles representam os papéis das pessoas presentes, como mãe, irmão, pai, professores.

A Base Nacional Comum Curricular e a DCNEI (BRASIL, 2009), estabelecem dois principais eixos que orientam o programa de educação infantil, os jogos e as interações, fundamentais para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Por meio de suas experiências, as crianças aprendem e constroem seu próprio conhecimento a partir de suas ações e interações com outras crianças e adultos.

Através do jogo, se desenvolvem-se a espontaneidade, a inteligência, a linguagem, a coordenação, o autocontrole, o prazer de realizar algo, a

autoconfiança. É a via para a criança experimentar, organizar suas experiências, estruturar a inteligência para construir, aos poucos, a sua personalidade.

É necessário que ele tenha conhecimento das fases de desenvolvimento físico, psicológico e cognitivo das crianças, para que sua ação seja coerente; que tenha intencionalidade, clareza do porquê da utilização de jogos e brincadeiras no ambiente escolar, e que aproveite as oportunidades que surgem durante as atividades lúdicas, estimulando o questionamento, o posicionamento crítico, o desequilíbrio cognitivo, visto que, conforme Corrêa (2000, p. 51).

São os desequilíbrios que proporcionam o desenvolvimento do indivíduo, porque provocam um movimento endógeno de reestruturação, o qual é denominado reequilíbrio – reorganização de suas estruturas em função de uma situação nova que confronta as estruturas já construídas.

Entende-se que conforme a criança vai descobrindo situações novas, através das brincadeiras educativas no ambiente escolar, faz com que desperte o questionamento desta sobre o porquê disso ou daquilo, o que se considera fundamental para o seu desempenho crítico no decorrer de todo o seu aprendizado.

O crescimento da criança também passa pelo desenvolvimento da reversibilidade, o ir e vir do pensamento, o rompimento com a unidirecionalidade, o pensar em ambas as direções, que ocorrerá através da escolha consciente de brincadeiras e jogos que estimulem esse raciocínio.

O jogo para a criança é, antes de tudo, uma brincadeira. Mas é, também, uma atividade séria onde o faz-de-conta, as estruturas ilusórias e a alegria têm uma importância considerável. O surgimento do verdadeiro comportamento lúdico está ligado ao despertar da personalidade.

O jogo tem um papel pedagógico. Daí a necessidade de trabalhá-lo no desenvolvimento da criança e, até mesmo, no adulto.

O Brincar não constitui perda de tempo nem é, simplesmente, uma forma de preenchê-lo. A criança que não tem oportunidade de brincar sente-se deslocada. O brinquedo possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que se envolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente. Em

consonância com as Diretrizes do Programa de Educação Infantil (BRASIL, 2010), as crianças têm o direito de brincar de diferentes formas, com diferentes parceiros (crianças e adultos), em diferentes espaços, ampliando e diferenciando seu acesso às produções culturais, seus conhecimentos, sua criatividade, sua imaginação, seu corpo, sensorial, emocional, cognitivo e experiências cognitivas sociais. Eles têm o direito de brincar em diferentes espaços para ampliar seus conhecimentos culturais.

Tudo isso ocorre de maneira envolvente, sendo que a criança libera energia, imagina, constrói normas e cria alternativas para resolver imprevistos que surgem no ato de brincar, jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral.

2.2.2 Conceito de Jogos e brincadeiras

As brincadeiras e jogos são essenciais para o desenvolvimento geral da criança. Em uma escola inclusiva, brincadeiras e jogos deve-se ser considerado essencial no processo de ensino. Assim, um breve estudo do jogo sob a ótica da psicologia, um dos pilares da ludicidade.

2.2.2.1 O jogo

Segundo Carneiro (2012, p.22), o conceito de jogo em si não é mutuamente acordado. Porque existe alguma ambiguidade entre os autores ". Para Huizinga (Apud Ferran, 1979, p. 37):

O jogo é uma ação de uma atividade voluntária realizada dentro de certos limites de tempo e de lugar, segundo uma regra livremente consentida, mas imperativa, provida de um fim em si, acompanhada de um sentimento de tensão e de alegria, e de uma consciência de se ser diferente do que se é na vida normal.

No entanto, para as crianças, os jogos são, antes de mais, uma alegria. Mas fica evidente para o professor que é mais que um prazer, é uma maneira correta e indispensável de ajudar no processo de ensino.

2.2.2.2 O brincar

A interação espontânea de "brincar" ocupa um espaço indispensável na infância e no seu desenvolvimento. As crianças crescem brincando e descobrem suas próprias limitações e aprendem como se comunicar com o mundo. Segundo Guidetti e Moreira (2005, p. 131):

O lúdico tem o poder de incentivar tanto o progresso da personalidade integral quanto de cada uma das funções psicológicas, intelectuais e morais do educando. No mundo escolar tudo é novo e desafiador. Nesse ambiente totalmente desconhecido, o lúdico exerce o papel de mediador e facilitador da aprendizagem.

As crianças também são alimentadas por meio de brincadeiras interagindo os com os colegas de classe, que reflete o ambiente em que vivem, criando normas, regras e aprendendo a viver em sociedade. (FORTUNA, 2008).

Essa relação decorrente do brincar possibilita que a criança demonstre seu mundo, sua maneira de viver e passe a vivenciar e conhecer o outro, ampliando, dessa forma, suas experiências.

De acordo com Fortuna (2008, p.464):

A brincadeira é uma atividade paradoxal: a um só tempo; conservadora e transformadora, assim como reforça relações, concepções de mundo, modos de conhecer e viver, também os criam e recriam. Vem daí seu potencial revolucionário, mesmo quando se tenta confiná-la, ordená-la, dominá-la. Rebelde, ela resiste à didatização, mostrando-se tanto mais encantadora e encantada quanto mais livre e espontânea.

Portanto, é correto dizer que jogar é um assunto sério, com ponto de vista psicológico, porque o resultado são os benefícios incomensuráveis do treinamento de emoções, esportes e inteligência da criança.

Para Winnicott (1975, p.231):

É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, a criança ou adulto pode ser criativo e usar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu.

As crianças começam a descobrir o mundo através de jogos e brincadeiras perto de você. Cientes disso, as instituições escolares de hoje estão cada vez mais usando estes recursos interessantes para promover a aprendizagem das crianças.

Assim Ferreira (2010, p.101) ressalta que: “Brincar é a atividade mais típica da vida Pessoas, proporcionem felicidade, liberdade e satisfação. Esta é a ação da criança de realizar suas fantasias e imaginação no mundo real ”.

Portanto, atribuindo importância aos jogos como ferramenta de ensino para as escolas contemporâneas são um recurso cientificamente comprovado como auxiliar na formação dos filhos.

2.2.3 As Atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem

Sabe-se que diante dos avanços tecnológicos, a criança deste novo milênio está evoluindo mais precocemente. As diferentes áreas do cérebro humano se desenvolvem por meio de estímulos que a criança recebe ao longo dos primeiros anos de vida, por isso, ela parece mais esperta e se desenvolve antes do tempo previsto, pois o intelecto se torna mais ativo precocemente, e que em função da ausência dos pais que trabalham fora, estas crianças frequentam desde cedo, berçários, creches e escolinhas maternas, onde recebem estímulos diferentes dos que recebiam aquelas que eram criadas em casa pelos irmãos e que só eram levadas para a escola aos sete anos. É, portanto, com essas crianças que o educador tem que saber lidar tem que reconhecer suas necessidades e procurar atendê-las dentro do contexto educacional atual (FORTUNA, 2008).

Tem-se hoje, educandos com características próprias de uma era tecnologicamente desenvolvida; mas temos, também, grande número de crianças imaturas e com dificuldades motoras que necessitam suprir as defasagens para o desenvolvimento de suas potencialidades como pessoa. Várias publicações e relatos de experiências têm analisado e demonstrado o problema da deficiência dos educandos na prática das atividades escolares, como nas áreas que envolvem cálculos e na prática da leitura em sala de aula. Isso acontece porque um grande número de crianças provém de contextos

onde são estimuladas apenas a decodificar os símbolos e signos que as rodeiam, nos quais a leitura, por exemplo, se identifica apenas como uma atividade necessária e utilitária, sem possibilidade de atribuir a essa decifração algum outro valor.

É nesse aspecto que Correa (2000, p.66) acredita:

Ser importante conhecer as características do aprendiz para sabermos quais são as potencialidades que estão sendo desenvolvidas e quais as esquecidas, quais os transtornos que esse desequilíbrio pode causar no desenvolvimento do indivíduo e como podemos estimular a criança/jovem para o processo ensino-aprendizagem.

É importante então, saber analisar os aspectos psicológicos do educando para que se possa executar estratégias de ensino que possam ser assimiladas de forma que haja a motivação no aprendiz.

Assim, o autor supracitado (p. 66) esclarece que “a criança deve ser vista sob três dimensões: a corporal, a afetiva e a cognitiva, que devem se desenvolver simultaneamente”. Se uma estiver sendo desenvolvida em detrimento da outra, certamente haverá um desequilíbrio do indivíduo em sua dimensão global. A criança utiliza, de forma eficiente, os sentidos, e cabe a nós, educadores, vê-la como um ser completo, porém inexperiente, que temos de trabalhar e a quem precisamos propiciar oportunidade de pleno desenvolvimento.

Para a criança, o jogo é o exercício, é a preparação para a vida adulta. A criança aprende brincando através de jogos que a fazem desenvolver suas potencialidades.

O professor pode adaptar o conteúdo programático ao jogo, onde estará trabalhando a motricidade, a área cognitiva e afetiva de seus alunos. Ao inter-relacionar diversas áreas de conhecimento, o professor atende às necessidades do educando de modo que o mesmo seja sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem.

Todo professor tem grandes responsabilidades na renovação das práticas escolares e, conseqüentemente, na mudança que a sociedade espera da escola, na medida em que é ele que faz surgir novas modalidades educativas

visando novas finalidades de formação, só atingíveis através dele próprio. Assim, o professor é o responsável pela melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, cabendo a ele desenvolver novas práticas didáticas que permitam aos discentes um maior aprendizado.

As atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas intelectuais e morais. Ademais, a ludicidade não influencia apenas as crianças, ela também traz vários benefícios aos adultos, os quais adoram aprender algo ao mesmo tempo em que se distraem.

Desse modo, percebe-se o quão é importante a ludicidade no contexto escolar, visto que ela proporciona uma maior interação entre o estudante e o aprendizado, fazendo com que os conteúdos fiquem mais fáceis aos olhos dos alunos, os quais ficam mais interessados em assistir a aula.

3 Conclusão

Por meio dessa pesquisa, foi possível perceber que o brincar é fundamental no processo ensino-aprendizagem, e que brincar, jogar e o utilizar brinquedos são atividades importantes para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos alunos. Foi possível constatar o quanto os jogos e atividades perderam espaço para a alfabetização precoce.

Portanto, levando em consideração a pesquisa feita nesse trabalho, constatou-se que os jogos e outras atividades lúdicas são uma ferramenta muito valiosa no trabalho pedagógico da educação infantil, pois por meio dessas atividades devem ser incorporados e introduzidos nos conteúdos de uma forma agradável, variada e muito ativa, uma forma participativa entre os próprios alunos, e assim aprenderão e se divertirão. Levando em consideração o problema apresentado no projeto de pesquisa, pôde-se perceber que o jogo e o brincar desperta um aprendizado essencial na criança quando o conteúdo é estruturado, planejado e direcionado.

A partir dos objetivos desses estudos, dos resultados de todas as observações e conhecimentos teóricos do estudo bibliográfico, pressupõe-se

que o lúdico é uma técnica de ensino que merece atenção especial. Expressando sua importância em ensino-aprendizagem e como o acesso à educação infantil é proporcionado para fomentar um espaço institucional criativo, estimulante, dinâmico, agradável, coerente e completo.

Em suma, o professor precisará considerar o acesso a essa ferramenta para nortear a construção do conhecimento, visto que esse profissional é muito valorizado em sua busca por competência e raciocínio lógico. Porque é ele que cria os momentos vividos em sala de aula, disponibiliza o tempo, o ambiente, compartilha jogos e com seus alunos, tem uma relação mais próxima com eles; proporcionando assim uma mediação de alta qualidade que possibilita a construção da cognição e que seja eficaz nesta maravilhosa jornada de busca do conhecimento que nos envolve.

Portanto, eles precisam estar cientes da importância do seu trabalho e precisam de dedicação e coragem para sempre contar com o fato de que os alunos que muitas vezes compartilham atividades que aumentam o nível de jogo são naturalmente capazes de explicar e penetrar no conhecimento sobre os temas estudados.

Desta forma, conclui-se que a integração escolar se tornou ainda melhor graças à introdução da ludicidade no ensino, com efeitos surpreendentes no desenvolvimento da criança. O brincar também é um fator imprescindível para a integração e aproximação dos alunos, por isso brincar na inclusão da escola não é uma novidade, pois há muito tempo é discutido por grandes cientistas que se dedicam a pesquisar o que está acontecendo no desenvolvimento da criança especial. Para eles, as atividades lúdicas são particularmente importantes na prática pedagógica da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **O brincar, a criança, o espaço escolar**. In: SCHLINDWEIN, Maria Luciane; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila (Orgs.). A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola. Florianópolis: NUP, 2017.

ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire. **Jogos, Brinquedos e Brincadeiras: O Lúdico e o Processo de Desenvolvimento Infantil.** – Cuiabá: Edufimt, 2007.

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

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC / CONSED / UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 out. 2022.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC; SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 out. 2022.

CARNEIRO, Carla Roberta Teixeira. 2012. **A Percepção dos professores sobre a importância da atividade lúdica na Educação Especial.** Mestrado.

COLLA, Rodrigo Avila. **O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos.** Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 100, n. 254, p.111-126, jan./abr.2019.

CORRÊA, Márcia A. **Produção de textos na escola.** Porto Alegre: Alcance, 2000.

FAGUNDES, Léa C. **A Psicogênese das condutas cognitivas da criança.** São Paulo: IP/USP, 1986.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação Infantil e os jogos: para uma Pedagogia da Educação Infantil**. Campinas: UNICAMP, 1999.

FERREIRA, A. 2010. **Aprendizagem Cooperativa: uma estratégia para a inclusão de um aluno com distonia**. Trabalho de projeto do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Papel do brincar: aspectos relevantes a considerar no trabalho lúdico**. Revista do Professor, Porto Alegre, 18(71): 9-14, jul. set. 2008.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 1996.

GUIDETTI, Josieli & MOREIRA, Ariane. **Lúdico: alfabetizar brincando**. In: ANTUNES, Helenise S. Trajetória Docente: o encontro da teoria com a prática. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Metodologia do Ensino, 2005.

HUIZINGA, J. **Homo ludens - o jogo como elemento da cultura**. São Paulo. Universidade de São Paulo e Perspectiva. 1979.

KISHIMIOTO, T. **Os jogos tradicionais infantis**. RJ: vozes, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4ª ed. - São Paulo: Cortez, 2000.

MONTANDON, Cléopâtre. **Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa**. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 112, março, 2001.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

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

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. SP, Martins Fontes, 1986.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SILVA, Roseli Aparecida dos Santos da; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A utilização do jogo simbólico no processo de aprendizagem na educação infantil**. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, n. 1, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WINNICOTT D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

- Evasão escolar no Ensino à Distância: causas, consequências e estratégias de mitigação (Léo Ricardo Mussi)

Evasão escolar no Ensino à Distância: causas, consequências e estratégias de mitigação

Léo Ricardo Mussi⁴

DOI: 10.5281/zenodo.10946060

RESUMO:

Este artigo aborda a evasão escolar no ensino à distância (EAD), identificando suas causas, impactos e estratégias de mitigação. As causas incluem falta de infraestrutura tecnológica, dificuldades de adaptação, desmotivação e questões socioeconômicas. Os impactos abrangem consequências individuais, sociais e econômicas, afetando alunos, instituições e o sistema educacional. Para enfrentar o problema, propõem-se estratégias como melhoria tecnológica, apoio ao aluno, estímulo ao engajamento e compartilhamento de boas práticas. Conclui-se que a compreensão das causas, aliada à implementação de estratégias eficazes, é essencial para promover o sucesso dos alunos no EAD.

PALAVRAS-CHAVE: Evasão escolar. Ensino à distância. Mitigação da evasão.

1 Introdução:

O ensino à distância (EAD) tem se expandido consideravelmente, especialmente com a aceleração da adoção de métodos remotos de aprendizagem durante a pandemia de COVID-19. Apesar dos benefícios oferecidos pelo EAD, como flexibilidade de horários e acesso a uma variedade de cursos, a evasão escolar ainda persiste como um desafio significativo.

Compreender as razões por trás da evasão no ensino à distância é essencial para formar políticas educacionais eficazes e garantir a igualdade de oportunidades de aprendizado para todos os estudantes. Além disso, a redução da evasão pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para promover a equidade no acesso à educação.

⁴ Advogado, Hipnoterapeuta e Psicanalista. Pós-Graduado em Docência do Ensino Superior e em Psicologia Clínica. Mestrando em Educação. Diretor do Polo Sinop do Grupo Educacional FAVENI. E-mail: leoricardobr@gmail.com

Neste artigo, serão investigadas as causas da evasão escolar no ensino à distância, analisados os impactos socioeconômicos e educacionais desse fenômeno, e exploradas possíveis estratégias para mitigar o problema. Espera-se que essa análise contribua para o avanço do conhecimento sobre a evasão escolar no contexto do EAD e forneça insights úteis para educadores, formuladores de políticas e outros profissionais da área educacional.

2 Evasão Escolar no Ensino à Distância: Conceitos e Definições

A evasão escolar é um fenômeno complexo que pode ocorrer em diferentes contextos educacionais, incluindo o ensino à distância (EAD). No entanto, é importante compreender as especificidades da evasão no contexto do EAD e como ela se diferencia da evasão em outros modelos de ensino.

No EAD, a evasão escolar refere-se à interrupção ou abandono prematuro do curso por parte do aluno. Isso pode ocorrer por uma variedade de razões, que serão exploradas mais adiante neste artigo. É importante destacar que a evasão no EAD não se limita apenas à falta de participação ativa nas atividades de aprendizagem, mas também pode envolver a falta de conclusão de tarefas, baixo desempenho acadêmico e desistência do curso.

Além disso, é essencial considerar as características específicas do ambiente virtual de aprendizagem no qual o EAD ocorre. Diferentemente do ensino presencial, no qual os alunos têm interações face a face com os professores e colegas, o EAD geralmente envolve a utilização de plataformas online e ferramentas digitais para o ensino e a comunicação. Essa modalidade de ensino apresenta desafios únicos que podem influenciar a ocorrência e os padrões de evasão escolar.

Ao compreender os conceitos e definições relacionados à evasão escolar no EAD, podemos analisar mais profundamente as causas subjacentes desse fenômeno e desenvolver estratégias eficazes para preveni-lo e mitigá-lo.

Causas da Evasão Escolar no EAD

A evasão escolar no ensino à distância (EAD) é influenciada por uma série de fatores complexos que podem afetar a motivação, o engajamento e o desempenho dos estudantes. Abaixo, são discutidas algumas das principais causas da evasão no contexto do EAD:

Falta de infraestrutura tecnológica: Acesso inadequado a dispositivos eletrônicos, conectividade limitada à internet e falta de habilidades tecnológicas podem dificultar a participação dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem.

Dificuldades de adaptação ao ambiente virtual de aprendizagem: Alguns estudantes podem encontrar mais dificuldades para se adaptarem ao formato de aprendizagem online, incluindo a organização do tempo, autodisciplina e autonomia no estudo.

Questões socioeconômicas: Fatores como baixa renda, falta de acesso a recursos educacionais e necessidade de conciliar estudos com trabalho e responsabilidades familiares podem influenciar a decisão dos alunos de abandonar o curso.

Problemas de suporte acadêmico e emocional: A ausência de apoio pedagógico e orientação adequada por parte da instituição de ensino pode aumentar a probabilidade de evasão, assim como a falta de apoio emocional para lidar com desafios pessoais e acadêmicos.

Qualidade do curso e experiência do aluno: Cursos mal elaborados, conteúdos desatualizados ou pouco interessantes podem afetar negativamente a experiência do aluno, levando à evasão.

Ao compreender as causas subjacentes da evasão no EAD, as instituições de ensino podem desenvolver estratégias mais eficazes para prevenir a evasão e promover o sucesso dos estudantes.

4 Impactos da Evasão Escolar no EAD

A evasão escolar no ensino à distância (EAD) acarreta uma série de impactos que podem afetar os alunos, as instituições de ensino e a sociedade

como um todo. Abaixo, serão discutidos alguns dos principais impactos socioeconômicos e educacionais da evasão no contexto do EAD:

Impactos individuais dos alunos: A evasão escolar pode ter consequências significativas para os alunos que abandonam os cursos de EAD. Por terem abandonado o curso, eles podem enfrentar dificuldades na obtenção de emprego e progressão na carreira devido à falta de qualificações educacionais. Além disso, a evasão pode afetar negativamente a autoestima e a confiança dos alunos, diminuindo sua motivação para buscar oportunidades educacionais no futuro.

Impactos sociais e econômicos: A evasão no EAD pode contribuir para a reprodução e a ampliação das desigualdades sociais e econômicas. Alunos de baixa renda ou com acesso limitado à educação podem estar mais propensos a abandonar os cursos de EAD, o que pode perpetuar o ciclo da pobreza e dificultar a mobilidade social. Além disso, a evasão escolar pode resultar em perda de investimentos públicos em educação e redução da força de trabalho qualificada.

Desafios para o sistema educacional: A evasão escolar no EAD representa um desafio para o sistema educacional como um todo. Ela pode comprometer os esforços para alcançar metas de acesso e equidade na educação, além de dificultar a realização de objetivos relacionados ao desenvolvimento econômico e social.

Ao compreender os impactos da evasão escolar no EAD, é possível reconhecer a importância de implementar estratégias eficazes para prevenir a evasão e promover o sucesso dos alunos.

5 Estratégias de Mitigação da Evasão Escolar no EAD

Para combater a evasão escolar no ensino à distância (EAD), é crucial implementar estratégias eficazes que abordem as diversas causas desse fenômeno. Abaixo, serão discutidas algumas das principais estratégias de mitigação que podem ser adotadas pelas instituições de ensino:

Melhoria da infraestrutura tecnológica: Investimentos em infraestrutura tecnológica adequada, incluindo acesso à internet de alta velocidade e garantia de suporte técnico aos alunos, podem ajudar a reduzir as barreiras relacionadas à falta de recursos tecnológicos.

Apoio ao estudante e acompanhamento pedagógico: Oferecer suporte individualizado aos alunos, por meio de tutores ou orientadores acadêmicos, pode ajudar a identificar precocemente os alunos em risco de evasão e fornecer o apoio necessário para que permaneçam no curso. O acompanhamento pedagógico também pode incluir a orientação sobre estratégias de estudo eficazes e o fornecimento de feedback sobre o desempenho acadêmico quando solicitado.

Incentivo ao engajamento e motivação: Desenvolver atividades interativas e colaborativas, promover a participação ativa dos alunos nas discussões online e oferecer recompensas ou reconhecimento pelo bom desempenho acadêmico podem ajudar a manter os alunos engajados e motivados ao longo do curso.

Intervenções socioeconômicas: Implementar políticas de inclusão e equidade, como bolsas de estudo, programas de assistência financeira e flexibilidade nos prazos de pagamento das mensalidades, pode ajudar a reduzir as desigualdades socioeconômicas que contribuem para a evasão escolar.

Experiências de sucesso e boas práticas: Compartilhar experiências de sucesso e boas práticas entre instituições de ensino pode ajudar a identificar estratégias eficazes de mitigação da evasão e promover a colaboração e o aprendizado mútuo entre os profissionais da área educacional.

Ao implementar essas estratégias de mitigação, as instituições de ensino podem aumentar as chances de sucesso dos alunos no ensino à distância e reduzir os índices de evasão. No entanto, é importante reconhecer que não existe uma solução única para o problema da evasão escolar, e que as estratégias adotadas devem ser adaptadas às necessidades específicas dos alunos e das comunidades atendidas.

6 Considerações Finais

A análise das causas da evasão escolar no contexto do ensino à distância (EAD), juntamente com os impactos desse fenômeno nos alunos, nas instituições de ensino e na sociedade, revela a complexidade do problema. Estratégias de mitigação foram discutidas como formas de prevenir a evasão e promover o sucesso dos alunos.

Ficou claro que a evasão escolar no EAD é influenciada por diversos fatores, incluindo aspectos socioeconômicos, tecnológicos e pedagógicos. No entanto, também ficou evidente quais medidas específicas podem ser adotadas para abordar essas questões e reduzir os índices de evasão.

A melhoria da infraestrutura tecnológica, o apoio individualizado aos alunos, o incentivo ao engajamento e motivação, a implementação de políticas de inclusão e equidade, e o compartilhamento de experiências de sucesso são algumas das estratégias que podem contribuir para enfrentar o desafio da evasão escolar no EAD, além é claro do principal, um suporte personalizado e humanizado.

É fundamental reconhecer que não existe uma solução única para esse problema e que a evasão escolar no EAD continuará sendo um desafio complexo que exigirá esforços contínuos e colaborativos de educadores, gestores educacionais, formuladores de políticas e outros atores envolvidos na área da educação.

Portanto, conclui-se que a compreensão das causas da evasão escolar, aliada à implementação de estratégias de mitigação eficazes, são essenciais para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades igualitárias de aprendizado, independentemente do formato ou modalidade do ensino.

Referências:

ALMEIDA, M. E. B., & Santos, E. C. (2019). Evasão no ensino superior: perspectivas e práticas. Editora Appris.

BELLONI, M. L. (2011). Educação a distância. Autores Associados

BITTENCOURT, R.; GOMES, A. (2018). Evasão escolar em cursos de graduação a distância: análise dos motivos para o abandono dos estudantes. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, 17(2), 89-106.

FILATRO, A. (2016). Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia. Editora Vozes.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (2013). Educação a distância: o estado da arte. Pearson Education do Brasil.

**- História e caracterização do Transtorno do Espectro Autista (TEA)
(Belmira Batista Chaves; Juraci Neris; Maria Fabiana da Silva Lino Winter)**

História e caracterização do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Belmira Batista Chaves

Juraci Neris

Maria Fabiana da Silva Lino Winter

DOI: 10.5281/zenodo.10821734

RESUMO

Neste artigo vamos conhecer a história do Transtorno do Espectro Autista, as características que são a base para o diagnóstico e identificar alguns mitos e percepções que podem se constituir como barreiras atitudinais. Vamos compreender o que é considerado, na atualidade, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), suas principais características, refletir sobre quem é este indivíduo com TEA e como as suas características podem se configurar subjetivamente. Foram realizados estudos bibliográficos de diferentes cientistas como, Ajuriaguerra (1980), Belisário Filho (2010), Bosa (2002), Joseph (2016), Kanner (2021), Orrú (2016) e outros estudiosos que acreditam que as características centrais assumem diversas formas em cada indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Características. Pessoas.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema história e caracterização do Transtorno do Espectro Autista (TEA) um dos temas mais comentados na última década. Se lançarmos uma simples busca na Internet, vamos encontrar uma base de milhares e milhares de resultados. Veremos diversas informações, hipóteses, equívocos e informações divergentes sobre causas, tratamentos, atendimentos e até sobre o que é o TEA.

É preciso compreender que, antes de mais nada, conviver com pessoas que apresentam o TEA é assumir que existe outra forma de ver e perceber o mundo. É entender e aceitar que as relações humanas nunca vêm equipadas com um mapa e que a beleza reside justamente em percorrer o caminho e se encantar com as descobertas. É entender que não sabemos tudo e, por isso mesmo, precisamos abrir espaço para a escuta, para o silêncio, para a troca, para a angústia, para tudo o que pode nos mobilizar e também para o que pode nos

amedrontar. Só assim estaremos prontos para aprender e ensinar e para olhar para esse outro, tão diferente de nós, de uma forma repleta de possibilidades, pensando em sua subjetividade e não somente em características ritualísticas ou comportamentos que não se enquadram em um padrão socialmente considerado adequado (SILVA; ROZEK, 2020, p.13)

Nas escolas e no AEE percebe-se que mesmo com todas as informações disponíveis, os professores ainda apresentam muitas dúvidas.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou popularmente chamado Autismo, se refere a um espectro de diferentes características que acompanham os indivíduos em seu desenvolvimento.

Fala-se de altas habilidades, de dificuldades sensoriais, de movimentos repetitivos, de um desenvolvimento aquém do esperado ou de um excelente desenvolvimento cognitivo, mas com inabilidade social. Essas diferentes possibilidades de como esse indivíduo pode se apresentar, impacta os profissionais, exigindo dos mesmos um olhar observador e reflexivo, para acolher a diferença entre SER e ESTAR nesse mundo, realizando um planejamento adequado que acolha as individualidades.

Cabe ressaltar que parte da legislação brasileira ainda não foi atualizada para a nova terminologia “Transtorno do Espectro Autista”, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9654/96). Aparece nela, ainda, a terminologia oficial antes de 2013, “Transtorno Global do Desenvolvimento”. O processo de adequação da terminologia está em andamento.

DESENVOLVIMENTO

A sociedade contribui com a imagem que fazemos sobre o TEA, quando cria um mito a respeito do assunto. Esses mitos reforçam que aquilo que conhecemos sobre o outro, ou sobre um assunto, está atrelado às configurações subjetivas sociais, impulsionadas pelas mídias, que perpassam, durante gerações, ideias pré-concebidas a respeito de como funcionam, pensam e agem as pessoas com TEA (SILVA, 2021). O que pensamos sobre o

outro, diferente de nós, estão calcadas em uma concepção hegemônica sobre o homem e seu desenvolvimento de acordo com cada cultura.

Sendo assim, as informações que recebemos de uma determinada sociedade, que vamos relacionando com nossas experiências e pensamentos, são chamadas de “configurações subjetivas”, as quais, construídas por determinado grupo, em diferentes épocas, circulam como verdades absolutas, fazendo parte de uma subjetividade social que acaba por suggestionar as diferentes maneiras pelas quais pensamos e agimos com as pessoas (como as que construímos concepções sobre o TEA).

Essas diversas configurações subjetivas estão presentes em afirmativas como as que seguem:

“Autismo é uma doença”;

“Todo autista se balança”;

“Autistas vivem em um mundo próprio”;

“Autistas não conseguem se socializar, preferem ficar sozinhos e isolados”; entre outras.

Frases essas, muitas vezes, amparadas em preconceito e medo a respeito desse outro que se apresenta ao mundo com uma forma própria de se relacionar, pensar e agir. Separamos um vídeo que esclarece mais algumas configurações subjetivas ou, no popular, alguns mitos sobre o TEA.

Essas ideias que circulam nos espaços sociais acabam por influenciar os espaços educativos, sustentando as barreiras atitudinais e dificultando o acolhimento da maneira de ser e aprender do indivíduo com TEA. Nesse sentido, as propostas pedagógicas acabam se baseando em modelos dominantes de metodologias, que têm como atributo principal a adaptação do indivíduo a uma ordem, a um modelo pré-estabelecido que pressupõe a necessidade de enquadramento, de um padrão de comportamento para ter a aceitação social (SILVA, 2021).

2.1 A História do Transtorno do Espectro Autista

Existe, na atualidade, um número enorme de informações a respeito do TEA, suas causas e características. Esse acúmulo de estudos reflete não só o interesse no TEA, que tem crescido, mas também a ignorância humana e,

muitas vezes, profissional, de vários aspectos que ainda não são compreensíveis.

Primeiramente, o termo autismo surge na área da psiquiatria, com o objetivo de nomear os comportamentos das pessoas que apresentavam características semelhantes.

A palavra foi utilizada pela primeira vez pelo psiquiatra suíço, Eugen Bleuler, exímio conhecedor da “demência precoce”, denominada por ele como “esquizofrenia”. Bleuler usou, em 1911, palavras como “ensimesmamento” e “autismo” para explicitar “a perda do contato com a realidade, o que acarreta, como consequência, uma impossibilidade ou uma grande dificuldade para se comunicar com os demais” (AJURIAGUERRA, 1980, p. 669).

Bleuler apresentou o termo em um artigo denominado “Dementia Praecox”, onde descrevia a complexidade da esquizofrenia, e denominava o retraimento do paciente para um mundo interior como autismo (AJURIAGUERRA, 1980; CUNHA, 2012; ORRÚ, 2016). Ele destacava que esse “ensimesmamento”, que não se tratava de esquizofrenia, não é o resultado de algo patológico, mas uma diferença no modo de se comunicar socialmente.

Essa ideia se perpetuou por décadas e, na atualidade, ainda é recorrente ouvirmos a frase: “os autistas vivem em um mundo próprio”.

Em 1926, Grunya Sukhareva, uma psiquiatra russa, nascida na Ucrânia, publicou em uma revista alemã, um relato detalhado de observações realizadas por ela, na escola terapêutica do departamento de Psiconeurologia Infantil, em Moscou. O relato trazia a descrição dos atendimentos e observações do caso de seis meninos, realizados no período de dois anos, na qual descrevia o que denominou, conforme os estudos de Bleuler, uma “psicopatia esquizóide”.

Em publicações posteriores ela substituiu o termo “psicopatia esquizóide” por “psicopatia autística”, para definir a característica de auto centramento presente na esquizofrenia. Em 1927, Grunya publicou outro estudo de caso, só que desta vez, com meninas, onde apontava as mesmas características vistas nos meninos, mas com manifestações diferentes.

Você percebeu que já em 1927 a diferença na manifestação das características entre meninos e meninas era pontuada?

Hoje, essa diferença tem recebido muita atenção. Dawson Bernier e Nigg (2021) descrevem que as meninas necessitam ter mais disrupção genética do que os meninos para terem a manifestação do TEA. Ou seja, as meninas necessitam ter maior quantidade de interrupções no desenvolvimento genético ou mais erros genéticos. Por ser descrita em uma proporção de 4 meninos para 1 menina com TEA, parece aos autores que o diagnóstico em meninas não é feito com o mesmo cuidado do que nos meninos. Outra hipótese é que as meninas conseguem “camuflar” melhor as características do transtorno por apresentarem maior capacidade nas habilidades sociais.

Melanie Klein, psicanalista austríaca, publicou em 1930 um artigo em que retratou na terapia psicanalítica o encontro com uma criança, Dick, de quatro anos, que não estabelecia o contato afetivo com os outros, não brincava e não representava, simbolicamente, a realidade. Nesse relato, ela utilizou termos como “ensimesmado” e apontava características relacionadas à falta de comunicação, dificuldades na interação social e nos comportamentos, a ausência da fala, falta de reciprocidade afetiva e desinteresse por brinquedos ou usos atípicos de objetos.

Tal como Bleuler, Melaine Klein refletiu com o caso de Dick, sobre uma maneira diferenciada de elaborar os afetos e as demandas da realidade, marcando que Dick apresentava uma ausência de pensamento fantasioso, o que o fazia diferente de outros casos relatados de crianças diagnosticadas como ele (1981). Segundo a autora, a ausência de pensamentos fantasiosos nas brincadeiras de Dick refletia uma característica impressionante e distinta de outros casos já relatados de crianças ensimesmadas.

Melaine Klein marcava em suas observações uma característica que, hoje, denominamos como “ausência de brinquedo simbólico”. Sabemos que o brincar representa um aspecto central no desenvolvimento humano, propiciando trocas entre as crianças e a simbolização de suas vivências. Se há uma dificuldade da criança com TEA em realizar a brincadeira de “faz de conta”, ou seja, dificuldade em simbolizar, haverá uma dificuldade em outros processos da aprendizagem que também passam pelo ato simbólico, como a leitura e a escrita. Cabe ao professor do AEE qualificar esse brincar e auxiliar o professor da sala comum na compreensão desse processo.

Você sabe quem é considerado o “pai do autismo”? Aquele que definiu de forma acadêmica características desse indivíduo?

Foram exatamente 32 anos depois de Eugene Bleuler, na década de 40, que um psiquiatra austríaco, residente nos Estados Unidos, chamado Léo Kanner, resgatou o termo dos estudos de Bleuler e utilizou nas descrições de casos que ele denominou como Autismo Infantil. Kanner se dedicava à pesquisa e compreensão de comportamentos considerados estranhos e muito particulares de algumas crianças.

Kanner apresentou seus estudos em um artigo publicado em 1943, intitulado “Autistic disturbances of affective contact”, publicado pela revista *Nervous Children*. Ele escreveu sobre 11 casos que atendia (8 meninos e 3 meninas), de crianças com idade entre 5 e 11 anos, que apresentavam características semelhantes, não nomeadas anteriormente pela medicina.

As crianças estudadas por Kanner apresentavam algumas características comuns, mesmo que com uma variabilidade na intensidade, o que lhe permitia pensar em uma síndrome única, que, segundo ele, não se enquadrava em nada que já tivesse sido estudado na literatura médica.

Kanner descreveu que as crianças apresentavam um desejo forte de isolamento que se expressava pela inabilidade de estabelecer relações com os outros desde o início da vida, atrasos na aquisição e no uso da linguagem oral, a presença de diferentes rituais e necessidade de preservação de uma rotina. Detalhou que as crianças pareciam desprezar, ignorar, deixar de fora qualquer coisa que ameaçasse sua maneira de ser, fosse o contato físico direto, movimentos ou ruídos do ambiente, muitas vezes, demonstrando angústia e comportamentos desorganizados (KANNER, 1943).

Os pais, quando chegavam ao consultório, relatavam o comportamento dos filhos com frases do tipo: “Ele é autossuficiente”; “Parece viver como se estivesse em uma concha”; “Mais feliz quando deixado sozinho”; “Age como se as pessoas não estivessem lá”; “Totalmente desligado de tudo sobre ele”; “Dá a impressão de silenciosa sabedoria”; “Parece que não desenvolveu a quantidade necessária de consciência social”; “Em suas ações parece que está hipnotizado por algo que não compreendemos”.

Hoje, ainda podemos perceber no TEA muitas das características que Kanner apontou em seu artigo e que desenvolveu durante seus anos de atuação. Durante as décadas, foram se aperfeiçoando a maneira de perceber essas características, mas as questões sociais, de interação e de comunicação persistem até hoje.

Kanner revisou suas pesquisas, repensou conceitos sobre o que chamava de “autismo infantil”, mas o que sempre permanecia em seus artigos e palestras era o destaque às dificuldades de relacionamentos sociais por parte das crianças, o apego às rotinas, alterações na linguagem e a obsessão por objetos, muitas vezes, utilizados sem nenhuma vinculação com a função original.

Destacamos outra característica que ainda se percebe nas pessoas que recebem o diagnóstico de TEA: o apego às rotinas. Com certeza é uma marca importante do transtorno, muitas vezes vista como impeditiva na realização de várias atividades ou na vivência das experiências comuns do dia a dia. Contudo, o suposto apego à rotina tem muito a ver com a impossibilidade de flexibilização do pensamento. Falaremos mais adiante desta característica que acaba dificultando as atividades escolares.

Seguindo a história, durante suas observações e entrevistas com os pais das crianças que atendia, Kanner verificou que muitas das crianças que ele colocou sob o mesmo diagnóstico de autismo infantil, faziam parte de famílias com inteligência superior à média, segundo suas análises. Ele anunciou, no mesmo artigo, que acreditava que a causa do diagnóstico dado tinha a ver com questões parentais, falta de aceitação da gravidez ou a falta de um relacionamento afetivo com a mãe, o que causava o impedimento da comunicação (ORRU, 2016; SILVA, 2021).

Foram as primeiras afirmações de Kanner que lançaram ao mundo a ideia de que a causa do autismo tinha a ver com o relacionamento com os pais, ou seja, com a forma de agir dos adultos cuidadores. Alguns anos depois, ele nega essa ideia primária e afirma que existe um fator biológico para o diagnóstico, aparentando que a criança já nasce com essa inabilidade de se relacionar e que não tem a ver com a relação com os pais. No entanto, o

estrageo já estava feito! Suas primeiras ideias iriam repercutir muito na década de 60.

Ao mesmo tempo em que Kanner pesquisava e desenvolvia suas teorias sobre autismo nos Estados Unidos, em 1944, Hans Asperger, em Viena, na Áustria, descrevia casos com características semelhantes ao que denominou “Psicopatia Autística”. Os pacientes observados por Asperger, todos meninos, apresentavam a preservação das funções cognitivas, um desenvolvimento da linguagem de acordo com o esperado no desenvolvimento humano e, algumas vezes, até mesmo apresentando uma linguagem mais rebuscada. As observações apontavam também para um déficit nas interações sociais e a presença de comportamentos estereotipados (WING, 1991; SHEFFER, 2019; SILVA, 2021). Asperger acreditava em causas orgânicas para explicar o que denominou “Psicopatia Autística”.

Como Asperger tinha suas publicações na língua alemã, em plena segunda guerra mundial, foi apenas no ano de 1981, por meio de pesquisas de Lorna Wing, médica psiquiatra inglesa, também pesquisadora na área do autismo, que o nome de Asperger ficou mundialmente conhecido e foi introduzido no vocabulário médico o termo Síndrome de Asperger.

A introdução da obra de Asperger modificou a ideia do autismo na década de 1990. Os psiquiatras passaram a vê-lo como um transtorno de espectro que incluía crianças com características variadas. O diagnóstico se expandiu da ideia de Kanner, de indivíduos que via como bastante deficientes, limitados na fala e na habilidade de interagir com os outros, para uma descrição da personalidade que pode incluir gênios matemáticos que se sentem socialmente desconfortáveis (SHEFFER, 2019, p.12).

Retomamos a questão da parentalidade como causa do autismo, pois aparece na história um novo personagem: Bruno Bettelheim, um psicólogo judeu norte-americano, nascido na Áustria, que interpretou as perspectivas elencadas de Kanner e desenvolveu uma teoria que se sustentava no conceito de “mãe-geladeira”.

Bettelheim defendia que o autismo seria um mecanismo de defesa elaborado pela criança que se via diante de situações que considerava ou sentia como ameaçadoras. Foi com o lançamento de seu livro “A Fortaleza

Vazia” que passou a ser reconhecido como um especialista na área do TEA (FEINSTEIN, 2010). Nesse livro, Bettelheim atribuía como causa do TEA o mecanismo de defesa construído pelas crianças como resultado do distanciamento afetivo e emocional das mães.

Diversas vezes ele se referia às mães como frias, distantes, práticas, vazias de sentimentos. Dessas percepções surgiu o termo “mãe-geladeira”. Apesar de, em vários momentos, o livro falar da família, do ambiente familiar, observou-se uma ênfase na figura materna. As ideias de Bettelheim foram acolhidas no campo científico e aceitas internacionalmente, referendadas pela sociedade da época que buscava as causas do autismo.

Bettelheim se suicidou aos 86 anos de idade, nos anos 90, já sem credibilidade na comunidade científica. Foi descoberto que suas experiências foram exageradas e sem comprovação científica, acusado também de expor as crianças que atendia a situações humilhantes e a agressões. Além disso, vieram à tona descobertas importantes sobre sua formação, por exemplo: a invenção de títulos acadêmicos, assim como a de ter sido discípulo de Freud, as quais usava para dar credibilidade a seus “ditos”.

A concepção da “mãe-geladeira” persistiu por décadas e ainda é levantada por médicos sem esclarecimentos e profissionais da educação. Isso acabou gerando um sentimento de culpabilização da mãe, direcionando mais essa carga à situação, que já não é fácil, com seu filho ou filha.

Uma das necessidades atuais é poder compreender que essa concepção não pode ser perpetuada, pois não há culpados no desenvolvimento do TEA. A família precisa ser tão acolhida como a criança, jovem ou adulto com TEA. A escola e o AEE precisam fazer esse papel de tessitura importante entre família e professores, construindo um trabalho colaborativo e persistente. Quando a escola acolhe as famílias, cria espaço de escuta, se apropria do conhecimento que a família tem sobre o TEA, o processo de pertencimento se desenvolve com mais qualidade. E é exatamente nisso que precisamos insistentemente trabalhar: na colaboração família e escola, tessitura dos diferentes saberes e fazeres.

Milhares de famílias foram afetadas por essa concepção, crianças foram afastadas de seus pais, institucionalizadas, como sendo a única solução para que pudessem se desenvolver.

Em 1964, Bernard Rimland, pai de um menino com autismo, publicou o livro “Autismo infantil: A síndrome e suas implicações para uma teoria neural do comportamento”. Nesse livro, Rimland acabou por quebrar os paradigmas até então estabelecidos por Bettelheim, por meio de uma pesquisa intensa, onde chegou à conclusão de que o autismo poderia ser resultante de desordens bioquímicas e com componentes genéticos.

Foi a psiquiatra Lorna Wing, da Inglaterra, que apresentou a teoria de que o autismo não era uma situação estática, podendo existir diferenças de configuração em cada sujeito (SILBERMAN, 2015). Ela constrói a primeira noção de espectro, ficando conhecida como “tríade do autismo”, ou seja, diferenças de desenvolvimento em três áreas significativas: comunicação, socialização e comportamentos. Ela afirmava que poderia ou não haver prejuízos na mesma intensidade, ou maneiras diferentes de se manifestar e que, ainda, poderiam variar conforme o momento do desenvolvimento dos sujeitos.

Lorna Wing inaugura, na história do TEA, um aspecto importante para compreendermos os indivíduos que recebem esse diagnóstico, propondo a ideia do espectro, pela qual afirmava que não existem duas pessoas com a mesma configuração e intensidade no autismo. O autismo toca cada sujeito de maneira singular: nenhuma teoria ou tratamento, com suas técnicas e métodos, deve ser protocolado da mesma maneira, pois isso subtrairia dos sujeitos um universo de possibilidades pelos quais seria possível se desenvolver.

Na década de 80, o autismo começou a ser pensado conceitualmente como diferença. Destacamos que Kanner e Asperger foram marcos nas pesquisas sobre o autismo e que a partir dos seus relatos outros tantos pesquisadores, como pudemos ver até aqui, despontaram, buscando responder lacunas e procurando acrescentar conhecimentos para auxiliar na busca de melhores condições de vida e desenvolvimento de políticas públicas que atendessem a essa população.

A história sobre o TEA, desde Kanner e Asperger, aponta para a presença de diferentes teorias que buscam explicar as causas do transtorno, marcando as propostas pedagógicas e terapêuticas, bem como as formas de relações a serem estabelecidas, “incluindo ou excluindo os indivíduos, desconsiderando, muitas vezes, quem é a pessoa e valorizando apenas o que diz o diagnóstico” (SILVA, 2021, p. 53).

2.2 Transtorno do Espectro Autista: do que estamos falando, afinal?

Muitas vezes, quando alguém recebe o diagnóstico de autismo passa a ser percebido apenas por meio do que diz esse diagnóstico. Ou seja, para algumas pessoas, definir um diagnóstico supõe definir quem essa pessoa é, o que ela pode ou não realizar, esquecendo que qualquer pessoa pode e deve mudar durante o tempo, ao vivenciar experiências sociais, cognitivas, emocionais, entre outras.

Na educação precisamos evitar o que chamamos de “colagem de diagnóstico”, ou seja, que o aluno ou aluna sejam percebidos apenas como autistas, como se tudo o que vivenciam todos os dias, suas ideias, sentimentos e desejos perdessem a importância. “Ser autista” se torna mais importante do que ser alguém que tem suas características, desejos e necessidades. Isso acaba por anular o sujeito que existe naquele educando, servindo muitas vezes de barreira para seu desenvolvimento.

A terminologia que dá nome ao que entendemos como TEA sofreu diversas alterações durante as décadas: após os primeiros estudos, desde que foi descrita por Kanner, em 1943, como “autismo infantil”, chegando ao uso atual, como Transtorno do Espectro do Autismo, diagnóstico vinculado ao DSM-5.

A nova nomenclatura, proposta pelo DSM-5 2, como Transtorno do Espectro Autista, também acolhida pelo CID 11, sustenta o TEA como um continuum de características que podem variar sua manifestação em cada indivíduo, de acordo com as experiências que vive ou a necessidade de apoio que necessita.

Podemos afirmar que, atualmente, o Transtorno do Espectro Autista é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, ou seja, um grupo de

condições que têm sua origem no período gestacional ou na infância, que podem acarretar prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional.

O DSM-5 afirma que “os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência” (APA, 2013, p. 31).

O que é o Transtorno do Espectro Autista?

Quando falamos em neurodesenvolvimento estamos tratando, especificamente, do desenvolvimento do sistema nervoso, incluindo a motricidade, as competências sensoriais, a comunicação, os comportamentos variados, as competências cognitivas, os afetos e as emoções.

Os principais Transtornos de Neurodesenvolvimento são: Deficiência Intelectual, Transtornos da Comunicação (Transtorno da Linguagem, Transtorno da Fala, Gagueira, Transtorno da Comunicação Social, Transtorno da Comunicação sem outras especificações), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); Transtornos Específicos da Aprendizagem (com prejuízo na leitura, na escrita e na matemática), Transtornos Motores (Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação e Transtorno do Movimento Estereotipado), Transtornos de Tique (Transtorno de Tourette, Transtorno de Tique Motor ou Vocal Crônico e Transtorno de Tique Transitório) e, aquele a que se destina esse curso, o Transtorno do Espectro Autista.

A ocorrência de mais de um transtorno nos indivíduos é mais frequente do que se imagina. Em alguns casos, a apresentação clínica inclui sintomas tanto de excesso quanto de déficits, além de atrasos em atingir os marcos de desenvolvimento. Por isso, frequentemente, ouvimos a expressão “comorbidade no TEA”. Isso quer dizer que, além do TEA, o indivíduo apresenta outro transtorno ou deficiência.

As pesquisas científicas apontam que, aproximadamente, 70% das pessoas que se encontram dentro do espectro autista podem apresentar diferentes comorbidades, ou seja, outras condições que podem se manifestar junto ao transtorno do espectro autista. As mais comuns são: deficiência

intelectual, déficits na linguagem, ansiedade, hiperatividade, alterações no sono, Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), epilepsias, Transtorno do Processamento Sensorial, entre outras. Autores da área apontam que 48% dos indivíduos podem apresentar mais de uma comorbidade.

Pesquisas recentes afirmam que entre 45% e 60% das pessoas com TEA apresentam como comorbidade a Deficiência Intelectual. As alterações sensoriais ficam em uma taxa entre 70% e 95% (BOSA; TEIXEIRA, 2017).

Trazemos esses dados para ratificar que as expressões do TEA são diversas, únicas e singulares. Por isso, é necessário compreender o indivíduo e sua subjetividade.

2.3 Transtorno do Espectro Autista: características

Aprendemos muito até aqui. Agora, vamos aprofundar em algumas características basilares do TEA, para que possamos compreender os indivíduos que chegam até nós no AEE.

Você se lembra das áreas nas quais o transtorno transcorre? Essas podem aparecer em maior ou menor intensidade nos diferentes indivíduos. Nesse sentido, é por isso que falamos em “autismos”, porque nunca temos uma só forma de perceber essas características.

Conceitualmente, podemos definir o Transtorno do Espectro do Autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento, constituído por um conjunto comum de características, uma díade de características, cientificamente falando, que se torna adaptável conforme a apresentação clínica individual em cada pessoa.

Destaca-se que os critérios para o diagnóstico do TEA na versão do DSM-5 são prioritariamente:

Déficits na comunicação e interação social;

Presença de padrões de comportamentos e interesses restritos e repetitivos.

Essas características estão presentes no desenvolvimento de forma precoce e causam prejuízos em várias áreas do funcionamento da pessoa. Posteriormente, trataremos sobre cada uma destas características destacadas.

Ao falarmos em TEA, colocamos nesse conceito alguns diagnósticos que até 2013 encontravam-se categorizados de forma separada, como: Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Asperger, entre outros, alocados na categoria conhecida como Transtorno Global do Desenvolvimento, apontada anteriormente.

À medida que novas pesquisas são realizadas, conceitos são revisados, novas descobertas médicas surgem e os documentos que servem de suporte para o diagnóstico também são alterados.

Por que saber sobre isso? Na escola, o professor do AEE se depara, muitas vezes, com laudos diagnósticos que indicam, por meio de um número, o que o aluno ou aluna apresenta em seu desenvolvimento, o que tem interferido no desenvolvimento das habilidades acadêmicas e o que requer o olhar especializado oferecido pelo serviço do AEE.

Atualmente, no Brasil e no mundo, temos dois compilados de diagnósticos que auxiliam os médicos a definirem o diagnóstico, são eles:

O Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (título adotado no Brasil) é um manual que enumera diversas categorias de transtornos mentais e os critérios para a realização do diagnóstico desses transtornos. Foi elaborado segundo as orientações da Associação Americana de Psiquiatria (American Psychiatric Association – APA), publicado em 2013 e é utilizado em diferentes países, por profissionais da área da saúde, pesquisadores, órgãos políticos, educacionais e farmacêuticos.

O CID ou Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde – apresenta os códigos referentes à classificação de doenças com uma grande variedade de sintomas. Esse documento é publicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e é revisto periodicamente, encontrando-se, hoje, na versão 10. Em 2019, aconteceu a atualização desse material para que, em janeiro de 2022, entrasse em vigor a versão 11.

Você já escutou as seguintes frases:

“Pedro tem um autismo leve.”

“Joana tem um autismo severo?”

Afinal, o que são os níveis de autismo?

Importante afirmar que esses níveis se referem ao tipo de auxílio que os indivíduos irão necessitar para viver no cotidiano, suas experiências sociais, cognitivas e emocionais. Não se trata, então, de o indivíduo estar em um nível severo ou leve, mas qual a intensidade de apoio ele necessita.

Abaixo, apresentamos os três níveis de apoio que podemos ter:

Tabela 1: Níveis de apoio segundo o DSM-5

Níveis de apoio	Explicação do nível	Característica
1(exigindo apoio)	Esse nível, também classificado como leve, é aquele em que o comprometimento e a necessidade de apoio ao indivíduo são pequenos. Não quer dizer que não haja necessidade de atendimentos clínicos ou educacionais, mas que as características estão mais centradas nas dificuldades de interação.	Podem apresentar dificuldade nas interações sociais (de manter e iniciar as mesmas); escolha por uma única atividade que lhe confere organização e domínio; problemas com planejamento, execução e organização; resistência às alterações de rotinas; e pequenas dificuldades em autocuidado.
2(exigindo apoio substancial)	Esse nível, classificado como moderado, aponta uma maior dificuldade nas interações sociais, com emissão de respostas curtas, podendo apresentar ecolalia, atrasos na linguagem ou até a ausência dela, com compreensão literal da fala do outro.	Aqui, acontece um prejuízo intenso nas capacidades comunicacionais sociais pela via verbal e não verbal; dificuldades significativas nas alterações de rotinas, apresentando sofrimento frente a essas alterações; nas interações sociais, apresenta poucas respostas; desorganizações motoras, podendo aparecer agressão ao outro ou a si mesmo; maior necessidade de previsibilidade dos acontecimentos, ou seja, inflexibilidade do pensamento e dos comportamentos; interesses e comportamentos restritos/repetitivos que interferem em suas ações.
3(exigindo apoio muito substancial)	Esse nível, classificado como severo, aponta uma dificuldade intensa do indivíduo em várias áreas, apresentando dependência completa de um adulto em todas as áreas do desenvolvimento; intensas dificuldades de comunicação.	Dificuldade intensa na comunicação; normalmente, uma ausência da linguagem verbal; muita inflexibilidade do pensamento e comportamento; necessitam de muito apoio para realizar as tarefas do dia a dia, como as de autocuidado e higiene pessoal; e, geralmente, acompanham um prejuízo intelectual (deficiência intelectual).

Procurando dar destaque a alguns aspectos, falaremos mais sobre esses níveis de apoio.

Geralmente, no nível 1, o diagnóstico acontece entre 7 e 8 anos. Nos casos de diagnóstico na adolescência ou na fase adulta, as maiores dificuldades são as interações sociais, onde o indivíduo apresenta dificuldades na compreensão de linguagens figuradas, o que pode atrapalhar a comunicação em diversas situações sociais. No entanto, ao receber o auxílio adequado, tais características podem diminuir de intensidade e são estabelecidos recursos subjetivos capazes de gerir as demandas cotidianas. Os indivíduos diagnosticados no nível 1 apresentam apego às rotinas, que servem para organizá-los e acalmá-los. Nesse sentido, mudanças de rotinas atrapalham a independência do indivíduo com autismo.

No nível 2, o diagnóstico pode ser mais preciso e ocorre, geralmente, entre 18 e 36 meses; mesmo com suporte, as dificuldades para entender as situações que envolvem metáforas e brincadeiras persistem; os comportamentos estereotipados, fixos e restritos estão bem presentes, dificultando as relações e as realizações de atividades; a linguagem também exige suporte, pois há dificuldade de compreensão e de expressão.

No nível 3, o diagnóstico pode acontecer entre 12 e 24 meses; há uma extrema dificuldade de lidar com mudanças, necessitando de muita antecipação; dificuldades persistentes nas relações sociais, necessitando de atenção integral nas atividades do cotidiano.

Percebemos que o TEA não é uma condição estável e inalterada. Falamos no espectro porque é possível que uma pessoa avance em relação ao momento inicial do diagnóstico ou que características se cristalizem, tornando mais inflexíveis alguns comportamentos. Isso acontece em função das experiências que serão oportunizadas para o indivíduo e do trabalho colaborativo realizado entre família, escola e atendimento clínico especializado.

Símbolo da neurodiversidade, que é o símbolo do infinito colorido.

Quanto mais cedo ações e medidas forem tomadas para com o indivíduo com TEA, melhores são as chances de um desenvolvimento integral e com mais flexibilidade nos pensamentos e ações.

2.4 Transtorno do Espectro Autista – Incidência e Prevalência

No Brasil, falar sobre Transtorno do Espectro Autista é partir de números imprecisos sobre quem são esses indivíduos, onde estão e, principalmente, quantos são - perguntas essas que seriam respondidas a partir da publicação da Lei n.º 13.861/19, de 18 de julho de 2019, que incluiria no censo demográfico as especificidades inerentes ao TEA.

Por enquanto, continuamos com uma estimativa da Organização Mundial da Saúde (OMS), que anuncia a existência de 70 milhões de pessoas com TEA em todo o mundo, sendo 2 milhões somente no Brasil.

Segundo o Centro de Controle de Doenças e Prevenção do governo dos Estados Unidos (CDC), em pesquisa divulgada em 2020, o índice, que serve de parâmetro para o mundo, apresenta a existência de 1 pessoa com TEA para cada 54 nascidos. O destaque maior da pesquisa, além da constatação do aumento significativo de casos, foi a divulgação de que o TEA está presente em todos os grupos raciais, étnicos e socioeconômicos.

Mesmo o autismo estando em todas as classes, raças e etnias, ainda há dificuldade de identificação e de acesso aos tratamentos para a população com menores condições sociais, que necessita do sistema público de saúde, o qual, mesmo com todo o avanço dos últimos anos, ainda não chegou ao patamar de conseguir atender todas as demandas dessa população.

Até os dias de hoje, apenas um estudo-piloto sobre a incidência do autismo no Brasil foi realizado. O estudo contou com o apoio da Universidade Presbiteriana Mackenzie, na cidade de Atibaia, em 2011 e indicou a incidência de autismo em 1 para cada 367 nascidos (PAULA et. al., 2011). Este estudo, assim como outras pesquisas mundiais, consta na plataforma prevalence.spectrumnews.org. A prevalência em meninos se mantém, como já apresentado em pesquisas anteriormente realizadas, ou seja, 4 meninos nascidos para 1 menina.

Por enquanto, no Brasil, toda e qualquer projeção ainda é baseada na estimativa da população com TEA em diferentes partes do mundo, como apresentado na tabela abaixo:

PAÍS OU REGIÃO

ÍNDICE DA POPULAÇÃO COM TEA

Estados Unidos	1,3%
Coréia do Sul	2,64%
China	1%
Japão	1,81%
Europa	1%

Fonte: Baseada nos dados dos autores Joseph; Soorya e Thurm, 2016.

Segundo dados extraídos do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 3, em 2021, o Brasil tinha uma população estimada de 213,6 milhões de habitantes. A estimativa das ONGs que apoiam e coletam dados sobre o TEA é de que a porcentagem de pessoas com TEA seja de 1%, ou seja, uma média de 2 milhões de brasileiros poderiam ter o diagnóstico de TEA. Esse número é considerado alto e reforça a necessidade de formação de professores, da conscientização da população e da ampliação dos serviços públicos de saúde e educação para acolherem essa população.

Vemos, muitas vezes, os meios de comunicação veicularem reportagens com o questionamento sobre o aumento da taxa de TEA no Brasil e no mundo. Algumas pessoas, inclusive, falam em pandemia do TEA. Realmente, há um aumento das taxas, o que não significa ser uma pandemia, mas a existência de um maior conhecimento da área médica, que realiza os diagnósticos e que provoca ampla divulgação a respeito da importância de um diagnóstico precoce para um melhor prognóstico do desenvolvimento do indivíduo com TEA (JOSEPH; SOORYA; THURM, 2016).

Por outro lado, autores como Wing, Gould e Gillberg (2011) defendem que o diagnóstico do TEA teve suas taxas ampliadas a partir das descobertas de Asperger, pois incluiu indivíduos com o desenvolvimento cognitivo preservado e linguagem com vocabulário e gramática adequados.

As discussões a respeito do papel do DSM-5 ou do CID na ampliação do número de casos são amplas e com diferentes abordagens, além de demandarem uma reflexão sobre o papel da sociedade na patologização dos seus indivíduos, que leva à busca de um diagnóstico em detrimento de qualquer diferença presente no outro. Silva (2016) assinala em seus estudos

que, historicamente, o olhar médico recebeu e ainda recebe uma importância na sociedade moderna.

O destaque atribuído ao saber médico promove a “medicalização” dos diferentes espaços sociais. Essa medicalização invade os espaços escolares, moldando as práticas pedagógicas e ditando regras e metodologias a serem utilizadas pelos professores. Nos últimos anos, o número de publicações que denunciam o excesso de medicalização e a busca constante da normatização dos indivíduos não para de crescer. Autores como Pignarre (2001), St-Onge (2004); Lane (2007); Blech (2008); Watters (2010a), Watters (2010b); Greenberg (2010); Kirsch (2010); Whitaker (2010) e Ceccarelli (2010) debateram o assunto.

A incidência tem crescido, isso é fato. Em março de 2020, o CDC 4 (2020) lançou a nova prevalência de 1 para 54 nascidos; já em 2018, o número era de 1 para cada 59 nascidos. Permanece a predominância de quatro homens para uma mulher nascida com TEA.

O diagnóstico traz implicações para as famílias e os indivíduos com TEA. Se por um lado ele favorece o acesso às políticas públicas de Saúde e Educação, oferecendo recursos e tratamentos, pode, ao mesmo tempo, acabar rotulando os indivíduos, engessando as instituições em suas práticas pedagógicas. O diagnóstico, na maioria das vezes, “reforça, na escola, a crença e a espera dos professores pela palavra e prescrição do médico que lhe digam o que fazer com o grupo de estudantes que não aprendem” (SILVA, 2016b, p. 98).

O diagnóstico, em algumas vezes, é utilizado pelas instituições escolares para disfarçar quem é o aluno e como acontece seu processo de constituição subjetiva. Ainda há, nos espaços escolares, um discurso que defende que todas as pessoas se enquadrem em um sistema. Esse enquadramento aumenta o número de doenças mentais nos diferentes manuais 5, tornando esse processo de diagnosticar, muitas vezes, um negócio rentável. Atrelados aos diagnósticos, nos apresentam “sintomas”, que por sua vez, supõem a necessidade de uma medicação para adequar o indivíduo na sociedade, buscando a normalização.

É importante destacar que não há necessidade de um diagnóstico ou um laudo para que o indivíduo seja atendido pelo AEE da escola.

A Nota Técnica n.º4/2014 afirma que cabe ao professor atuante no AEE elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado, que servirá como documento comprobatório de que a escola reconhece a necessidade, não só da matrícula do estudante avaliado, mas, de assegurar o atendimento às suas necessidades pedagógicas.

A escola não pode considerar imprescindível a apresentação de um laudo médico, ou seja, um diagnóstico clínico, já que o AEE constitui um atendimento prioritariamente pedagógico.

Socialmente, utiliza-se de discursos científicos e médicos para apresentar a singularidade de cada indivíduo resumida a sintomas, deficiência e anomalias. Nesse processo, que impacta as práticas escolares, criando barreiras à inclusão, a expressão da subjetividade, a criatividade de cada indivíduo e seus atos espontâneos são considerados desvios que necessitam ser normatizados.

2.5 Transtorno do Espectro Autista: Características Basilares

Existem diversas configurações subjetivas produzidas a respeito das características e dos funcionamentos de pessoas com TEA que enquadram esse indivíduo como alguém incapaz, sem condições de aprendizagem ou com comportamentos tão diferentes que necessitam de um atendimento individualizado. Essas configurações subjetivas não favorecem os processos inclusivos do indivíduo com TEA.

Entre elas, destaca-se o discurso de que não fazem contato visual, não expressam afeto, vivem em um mundo particular, não olham, não suportam o toque, são agitados, apresentam comportamentos agressivos ou, por outro lado, são hiperinteligentes, mas estranhos. Se falam, não são vistos como pessoas que se encontram dentro do espectro.

Embora as configurações subjetivas apresentem, em alguns casos, fatos equivocados ou exacerbados em função da falta de conhecimento a respeito da questão, sabe-se que alguns déficits centrais se fazem presentes em vários indivíduos, sendo essas as áreas basilares do TEA.

Explicaremos cada uma dessas áreas aprofundando o que as envolvem, bem como seus desdobramentos, levando sempre em consideração que a intensidade com que as características se apresentam em cada indivíduo depende de sua história de vida, da maneira como se expressa, da presença ou não de comorbidades, como já vimos anteriormente.

Cabe destacar que, o conceito de déficits tem a ver com dificuldades e barreiras, não com uma “falta”.

2.5.1 Déficit persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos.

Segundo o documento DSM - 5, estes déficits podem acontecer,

[...] dependendo da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo bem como de outros fatores, como história de tratamento e apoio atual. Muitos indivíduos têm déficits de linguagem, as quais variam de ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco (ecolalia) até linguagem explicitamente literal ou afetada. (APA, 2013, p. 53).

Esse critério para o diagnóstico desdobra-se em diferentes manifestações e características que se configuram em cada indivíduo. Nesse primeiro aspecto que envolve comunicação social e interação social, podemos ter características que envolvem diferentes ações.

Quando comentamos sobre a dificuldade com a reciprocidade socioemocional, referimo-nos à dificuldade do indivíduo em iniciar as interações sociais ou em responder a elas. Mesmo que queira se comunicar, ao iniciar a ação não sabe como proceder, e acaba, muitas vezes, focando apenas em seus interesses durante a conversa.

Também acontecem:

Dificuldades nos comportamentos comunicativos não verbais, usados em uma interação social, as quais variam de acordo com a qualidade do olhar para o interlocutor, a distância em que ele se posiciona, a dificuldade na compreensão do uso de gestos e reconhecimento de expressões faciais que auxiliam a entender como o outro se sente em determinada situação. Para

para pessoas com TEA, é bastante complicado a compreensão do outro e a observação do estado de espírito de alguém pelas expressões faciais.

Dificuldades para iniciar, desenvolver, manter e compreender relacionamentos, o que passa pela capacidade do indivíduo de adequar seu comportamento às diferentes situações sociais.

Ou seja, a pessoa não autista, quando entra em determinados locais, sabe o que esperam de sua postura, da forma de agir, sabe, por exemplo, o que conversar com um amigo, pois conhece seus gostos, interesses, etc. A pessoa com TEA não sente facilidade nas exigências dos relacionamentos.

Dificuldades ou total ausência do compartilhamento de brincadeiras, experiências, prazeres e interesses que se manifestam pela passividade ou por abordagens que, algumas vezes, podem parecer agressivas ou disruptivas. A ausência do jogo simbólico, bem como a dificuldade de criar situações de imaginação compartilhada, acabam gerando um brincar inflexível, com regras rígidas.

Ao falarmos em comunicação estamos pautando aspectos que vão para além da linguagem oral. Não se trata apenas de identificar se o aluno fala ou não, se é ecológico, se usa a fala apenas para que desejos sejam atendidos. É preciso estar atento para a qualidade da comunicação, ou seja, como ela acontece e quais estratégias comunicacionais o indivíduo utiliza.

Pode acontecer um atraso na constituição da fala ou a falta de uso da linguagem expressiva, que passa pelo uso, com sentido, de todos os aspectos da comunicação: gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal.

O que o DSM-5 (2013) classifica como distúrbios do comportamento não verbal, são caracterizados como:

[...] uso reduzido, ausente ou atípico de contato visual (relativo a normas culturais), gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entonação da fala. Um aspecto precoce do transtorno do espectro autista é a atenção compartilhada prejudicada, conforme manifestado por falta do gesto de apontar, mostrar ou trazer objetos para compartilhar o interesse com outros ou dificuldade para seguir o gesto de apontar ou o olhar indicador de outras pessoas. Os indivíduos podem aprender alguns poucos gestos funcionais, mas seu repertório é menor do que o de outros e costumam fracassar no uso de gestos expressivos com espontaneidade na comunicação.

Entre adultos com linguagem fluente, a dificuldade para coordenar a comunicação não verbal com a fala pode passar a impressão de “linguagem corporal” estranha, rígida ou exagerada durante as interações. O prejuízo pode ser relativamente sutil em áreas individuais (p. ex., alguém pode ter contato visual relativamente bom ao falar), mas perceptível na integração insatisfatória entre contato visual, gestos, postura corporal, prosódia e expressão facial para a comunicação social (APA, 2013, p. 54).

O contato visual atípico ou a ausência da possibilidade de o indivíduo realizar esse contato pode, muitas vezes, dificultar a constituição do que chamamos de atenção compartilhada. A atenção compartilhada é a possibilidade de seguir com o olhar aquilo que é apontado pelo outro ou de apontar, mostrar e apresentar objetos para compartilhar com as pessoas. Nesse sentido, também pode acontecer uma atenção multifocal, com muita ou alguma inabilidade em restringir o foco contextual relevante.

Na comunicação, estão presentes elementos como o olhar, o movimento do corpo e os gestos, que fazem a engrenagem da comunicação funcionar. Não podemos esquecer de avaliar a disposição do indivíduo para iniciar uma conversa ou para mantê-la com o outro. É necessário, ainda, observar a repetição das palavras, ou seja, a ecolalia 7 ou o uso anômalo da linguagem, que é a formação das frases sem a ordem gramatical específica, assim como os neologismos, que é o uso de palavras inventadas.

Aspecto importante aqui a ser ressaltado é que independentemente do nível do déficit verbal ou não verbal, ou mesmo que o déficit não exista, ou seja, quando as capacidades linguísticas estão intactas, no TEA o uso da linguagem para comunicação social recíproca está prejudicado. O sujeito não faz uso dessa habilidade de linguagem para comunicar-se com o outro, para trocar informações, ou simplesmente para trocar ideias ou impressões sobre algo que vê, ou gosta. A fala muitas vezes, quando aparece, mostra-se em uma forma ecolalica, ou resumida a palavras isoladas sem mostrar uma função simbólica de comunicação. A estrutura frasal apresenta-se de forma precária, com a presença de inversão pronominal (SILVA, 2016, p. 24).

Ainda em relação à linguagem, quando há a expressão verbal, pode acontecer alterações entonativas nas emissões verbais. Aqui, podem aparecer os sons autoestimulatórios 8, já em outros indivíduos pode até acontecer o

mutismo. Muitas vezes, no processo de aquisição da linguagem, a criança com TEA apresenta uma inversão pronominal, falando de si na terceira pessoa, não empregando o 'eu' e referindo-se a si pelo nome ou por 'ele' ou 'ela'.

É necessário pensar a respeito da qualidade das ações realizadas e não na quantidade do que o indivíduo realiza, ou na aferição do que faz ou não faz. O mesmo critério serve para se pensar sobre a "qualidade do comportamento social que perpassa a simples questão de isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano" (BOSA, 2002, p. 26).

É preciso refletir sobre a dificuldade do indivíduo em manter um contato social, afetivo e comunicativo de forma recíproca. A falta da reciprocidade, a impossibilidade momentânea ou permanente de manter uma sintonia com o outro, com seus desejos e vontades, com suas ideias e percepções é uma das marcas significativas do transtorno do espectro autista (BOSA, 2002).

As dificuldades da criança com TEA na reciprocidade emocional, ou seja, na capacidade de se envolver com outras pessoas e compartilhar ideias e sentimentos, ficam bastante evidentes. Quando pequenas, a dificuldade de iniciar as interações sociais, de compartilhar emoções e a capacidade de imitação também aparecem reduzidas. A presença da linguagem oral, ainda nas primeiras fases da infância, costuma ser unilateral, sem função social, usada mais para solicitar ou nomear do que para comentar, compartilhar sentimentos ou estabelecer um diálogo.

2.5.2 Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades

Durante seu desenvolvimento, a pessoa com TEA pode apresentar, em maior ou menor grau, expressões de padrões fortemente ritualizados nos seus comportamentos que englobam movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipada e repetitiva. Significa um apego a rotinas e padrões, tornando, muitas vezes, difícil a ocorrência de mudanças no seu cotidiano.

As mudanças de rotina ou rituais, para algumas pessoas com TEA, podem causar muita ansiedade, chegando a tornar insustentável lidar, por exemplo, com mudanças de móveis, assim como, em um certo espaço, na

ordem em que as atividades acontecem no cotidiano, nos caminhos que percorre para chegar a determinados locais. Percebe-se que para algumas pessoas com TEA a previsibilidade dos acontecimentos e das ações é necessária para sua organização. A antecipação dos acontecimentos, com informações detalhadas, auxilia no controle da ansiedade (SURIAN, 2010).

A resistência às mudanças pode se tornar um obstáculo quando se configura de uma maneira que impede o indivíduo de ter experiências diversificadas sobre o mesmo conceito, a mesma vivência ou aprendizagem, mantendo-o, muitas vezes, em atividades repetitivas.

Em contrapartida, a manutenção de atividades ou rotinas, a manutenção da mesma organização de espaços, materiais e da mesma alimentação, sempre, quando o indivíduo se encontra desorganizado pode ser calmante e organizador.

Aqui, há uma linha tênue que delimita o quanto algo é limitador ou não. A atenção do corpo docente e o olhar bem apurado do profissional do AEE precisa, constantemente, avaliar essa inflexibilidade do pensamento e refletir sobre a real necessidade da manutenção da rotina ou de algumas atividades, procurando, na medida do possível, flexibilizá-la, adaptando-a à situação cotidiana de vida de cada indivíduo.

2.5.2 Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades

Durante seu desenvolvimento, a pessoa com TEA pode apresentar, em maior ou menor grau, expressões de padrões fortemente ritualizados nos seus comportamentos que englobam movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipada e repetitiva. Significa um apego a rotinas e padrões, tornando, muitas vezes, difícil a ocorrência de mudanças no seu cotidiano.

As mudanças de rotina ou rituais, para algumas pessoas com TEA, podem causar muita ansiedade, chegando a tornar insustentável lidar, por exemplo, com mudanças de móveis, assim como, em um certo espaço, na ordem em que as atividades acontecem no cotidiano, nos caminhos que percorre para chegar a determinados locais. Percebe-se que para algumas pessoas com TEA a previsibilidade dos acontecimentos e das ações é

necessária para sua organização. A antecipação dos acontecimentos, com informações detalhadas, auxilia no controle da ansiedade (SURIAN, 2010).

A resistência às mudanças pode se tornar um obstáculo quando se configura de uma maneira que impede o indivíduo de ter experiências diversificadas sobre o mesmo conceito, a mesma vivência ou aprendizagem, mantendo-o, muitas vezes, em atividades repetitivas.

Em contrapartida, a manutenção de atividades ou rotinas, a manutenção da mesma organização de espaços, materiais e da mesma alimentação, sempre, quando o indivíduo se encontra desorganizado pode ser calmante e organizador.

Aqui, há uma linha tênue que delimita o quanto algo é limitador ou não. A atenção do corpo docente e o olhar bem apurado do profissional do AEE precisa, constantemente, avaliar essa inflexibilidade do pensamento e refletir sobre a real necessidade da manutenção da rotina ou de algumas atividades, procurando, na medida do possível, flexibilizá-la, adaptando-a à situação cotidiana de vida de cada indivíduo.

Atividade reflexiva de consolidação de aprendizagem

Não há maior ferramenta para o conhecimento do que o exercício atrelado à teoria. Escolha um aluno que você atende, que tenha atendido ou, ainda, que esteja em avaliação para o atendimento do AEE. Escreva sobre esse aluno, descrevendo suas ações, como reage às situações, como se aproxima das pessoas, como olha, entre outros tantos comportamentos. Depois, procure olhar para cada item descrito, identificando se o comportamento pertence ao item 1 ou ao item 2 das áreas de características basilares do TEA. Esse exercício te auxiliará a organizar os dados de uma avaliação por meio da observação.

2.6 Dificuldades do Processamento Sensorial

Você sabia que, muitas vezes, o indivíduo com TEA recebe tantas informações que o seu pensamento acaba por perder-se no processo de compreender o que se espera como resposta a determinada situação?

Dizemos que as pessoas com TEA apresentam uma maneira diferente de SER e ESTAR no mundo, porque sua interação com as informações primeiramente passa pelas sensações. Muitas vezes, a maneira como as informações do meio são percebidas pela pessoa com TEA pode causar ansiedade e medo, como também pode ser fonte de satisfação e prazer. Pode acontecer, para a maioria dos indivíduos com TEA, uma forma particular em processar os estímulos sensoriais, sejam eles auditivos, gustativos, olfativos, visuais, táteis, proprioceptivos 9 e vestibulares 10.

Você consegue imaginar como acontece a entrada de sensações para uma pessoa com TEA e como elas reagem a essas sensações?

Hoje, sabe-se que os estímulos sensoriais não são registrados adequadamente ou não são modulados de forma correta pelo cérebro, ou seja, pelo Sistema Nervoso Central da pessoa. A modulação sensorial se refere à capacidade neurofisiológica do sistema nervoso de ajustar as ações, ajustando os sinais sensoriais que transmitem informações sobre a intensidade, frequência, duração, complexidade e novidade dos estímulos.

Normalmente, a isso chamamos Disfunção da Integração Sensorial, que pode estar presente também no TEA. Há alguns indivíduos que não apresentam dificuldades na área em questão. Essa é uma avaliação bem específica que necessita de um olhar mais profissional da área da Terapia Ocupacional.

Atendimento educacional especializado:

Podemos ter indivíduos hiper-reativos aos estímulos, ou seja, pessoas que percebem os estímulos do ambiente com mais facilidade e de forma mais intensa. Por outro lado, temos as pessoas hiporreativas, que necessitam de muito esforço para sentir o estímulo. Conhecer o perfil sensorial do indivíduo auxilia muito nos planejamentos e na construção das propostas oferecidas no espaço escolar, bem como na organização dos ambientes, na busca por evitar a sobrecarga sensorial.

TPS - Transtorno de Processamento Sensorial em AUTISTAS

Com o objetivo de elucidar as características envolvidas em cada sentido e o tipo de reação que acontece com o indivíduo em cada área, apresentamos

um quadro resumo. Abaixo de cada área, apresentamos algumas dicas de trabalho que podem ser realizadas na escola.

Sistema oral

Tem preferências por certas comidas (picantes, crocantes, quentes, entre outros);

Mordem frequentemente;

Roem unhas;

Colocam objetos na boca;

Mordem mobília, lápis e brinquedos que não servem para serem mordidos.

Evitam certas texturas de comidas;

Dificuldades para experimentar comidas novas;

Dificuldade de usar canudo;

Ânsia de vômito frequente, baba bastante e se engasga com facilidade;

Problemas com mastigação/deglutição;

Evitam comidas moles.

Sistema auditivo

Falam alto;

Colocam instrumentos musicais perto dos ouvidos e fazem sons altos em ambientes calmos;

Gostam de barulhos (ventiladores, ar-condicionado, água corrente, entre outros);

Preferem música e barulhos sempre em tom alto.

Choram, gritam ou ficam irritados com barulhos inesperados;

Tapam os ouvidos ou se escondem em eventos sociais;

Evitam barulhos de descarga de vasos sanitários, de água corrente e outros sons intensos e persistentes;

Ficam incomodados com sons agudos (apito, violino ou giz de quadro escrevendo no quadro, entre outros);

Ficam angustiados com sons metálicos (talheres batendo e xilofone);

Não gostam de sons altos.

Sistema tátil

Preferem roupas justas;

Necessidade de estar em constante movimento (girando, balançando, entre outros);

Constantemente estão sujos/bagunçados;

Alta tolerância a dor;

Tocam em tudo e colocam na boca;

Adoram vibrações;

Beliscam, batem e empurram;

Adoram ficar de cabeça para baixo ou ficar pendurados em sofás e cadeiras.

Medo de multidão;

Ficam agoniados com calças apertadas, vestir meias, calçados e com algumas texturas de roupas;

Evitam brinquedos que sejam/lambuzam ou molham;

Não gostam de serem lavados e penteados;

Extremamente sensíveis a cócegas;

Evitam abraços e qualquer contato físico;ndam na ponta dos pés.

Sistema visual

Olham fixamente para luzes, sol e objetos em movimento;

Seguram objetos pertos de si para olhar;

Não percebem a presença de novas pessoas ou objetos no ambiente;

Se perdem na leitura de textos;

Procuram estímulos visuais como ventiladores, peões, texturas, cercas, entre outros;

Evitam luz solar e brilhos;

Dores de cabeça, tonturas e enjoos quando usam a visão;

Medo de objetos em movimento;

Não gostam de contato ocular direto;

Dificuldade de separar tons e contrastes de cores;

Dificuldades para determinar distância;

Esfregam muito os olhos;
Tampam os olhos, olham de esquio e de lado.

Sistema olfativo

Gostam de cheiros fortes
Cheiram objetos que parecem estranhos para outros
Preferem comida com cheiros fortes
Frequentemente cheiram pessoas dificuldades de identificar cheiros,
dificultando identificação do que podem ou não colocar na boca
Evitam alguns cheiros
Ficam agoniados/agitados com alguns cheiros
Engasgam-se com o cheiro de certas comidas
Falam para as outras pessoas que elas cheiram mal
Comidas não são atraentes
Evitam alguns alimentos e função do cheiro
Evitam locais públicos
Não gostam de ser abraçados ou ficar muito perto de outras pessoas

Sistema vestibular

Não conseguem ficar parados;
Necessidade de estarem em constante movimento (girando, balançando,
pulando, entre outros);
Podem ser muito impulsivos;
Correm em todos os lugares (ao invés de andar);
Se colocam em risco dentro e fora de casa;
Adoram ficar de cabeça para baixo ou pendurados em sofás, cadeiras
ou brinquedos nas praças.
Medo de atividades que envolvam movimentos;
Medo de parques, brinquedos que giram (carrossel, gira-gira), escadas e
balanços;
Medo de elevador;
Não gostam de ser virados de cabeça para baixo;
Parecem ser desajeitados e descoordenados;

Parecem teimosos;

Evitam escadas ou seguram o corrimão fortemente com as duas mãos.

Sistema proprioceptivo

Usam muita força;

Escalam objetos, pessoas e muros;

Andam fazendo barulho e pisam forte;

Pobre consciência corporal e espacial;

Mordem, batem e dão pontapés;

Preferem roupas justas;

Mordem roupas, lápis e dedos.

Parecem preguiçosos ou letárgicos;

Evitam atividades ativas como correr, pular e escalar;

Podem ser seletivos aos alimentos;

Preferem ficar parados;

Evitam ser tocados pelos outros;

Dificuldade para usar escada.

Parecem descoordenados;

Precisam olhar para se familiarizar com a tarefa.

2.7 TEA: Simbolização e Metáforas

Agora, vamos falar um pouco sobre as possibilidades de simbolização e as metáforas da linguagem.

Sabendo de toda essa gama de diferentes características que os indivíduos com TEA podem apresentar, com maior ou menor grau, enfatizamos a dificuldade em simbolizar, pois essa dificulta o brincar, a constituição da escrita, da linguagem e do conceito de número, pois essas são as formas simbólicas do conhecimento.

Em nenhum momento afirmamos que o indivíduo com TEA não possa simbolizar, mas sabemos que esse é um ponto a ser trabalhado com os alunos autistas.

Na exploração de objetos, focam sua atenção para detalhes e não para o todo, como rodar as rodinhas de um carrinho insistentemente, mas não o usam para brincar, como seria a função do objeto explorado.

Outra característica que aparece no TEA é a dificuldade de compreender, na linguagem, as metáforas utilizadas pelo outro. Para podermos construir linguagem, precisamos, muitas vezes, recorrer às nossas experiências concretas para, só então, podermos torná-las abstratas. Em muitos momentos, essa possibilidade de subjetivação parece se voltar ao concreto, ou seja, o que estamos falando não é o suficiente para a compreensão da ideia para algumas pessoas com TEA.

Ortiz Alvarez (2011, p. 185) explica que, por meio das metáforas, “entidades abstratas são tomadas como elementos concretos, o amor é conceitualizado como uma viagem, a alma, um pássaro, o corpo é um contêiner, e assim por diante”.

Afinal, o que é uma metáfora?

As características que trabalhamos até aqui se tornam mais intensas ou mais brandas de acordo, também, com as fases de desenvolvimento humano. Normalmente, as crianças autistas pequenas apresentam uma capacidade em desenvolvimento para iniciar as interações sociais e compartilhar emoções. A imitação, importante na aprendizagem humana, também aparece resumida. Outra dificuldade muito presente nas crianças autistas, que pode persistir na vida adulta, é a metarrepresentação, que é a capacidade que temos de entender as emoções do outro, de antecipar seu pensamento a partir de suas emoções ou ações, ou seja, o entendimento e suposição sobre o pensamento do outro.

Nessa fase da primeira infância, a linguagem, quando presente, costuma ser mais usada para solicitar recursos do que para dialogar e compartilhar a respeito de seus sentimentos e desejos. Se não há a comunicação oral, a criança acaba utilizando-se do corpo, dos gestos, de vocalizações a partir de sons recorrentes e/ou gritos para se fazer entender.

O cérebro de uma criança na primeira infância apresenta-se, ainda, imaturo, em processo de desenvolvimento e, por isso mesmo, mais sensorial. É normal que nessa fase aconteça uma predominância dos comportamentos

repetitivos motores, ou seja, das estereotípias motoras e sensoriais (hiper ou hiporreatividade tátil, olfativa, visual, gustativa e auditiva).

As crianças com TEA, nesta faixa etária, tendem a apresentar diversos movimentos corporais, algumas vezes, intensos, que acabam por se repetirem em diversas situações. Normalmente, esses movimentos são os mesmos em situações de humor diferente. O que vai apontar uma alegria ou desconforto é a situação social em que eles vão aparecer.

Os comportamentos repetitivos, que podem ser considerados padrões repetitivos, também vão amadurecendo à medida que a criança vai se desenvolvendo, vivenciando experiências “promotoras de desenvolvimento das funções mentais” e a escola persistindo em “investir, como é próprio da educação, no potencial de cada um desses alunos em nos surpreender” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 21).

É de grande importância nessa ação o trabalho colaborativo entre família, escola e os atendimentos clínicos prestados, pois as experiências em diferentes espaços e com variadas pessoas proporcionam novas aquisições, acomodações e a emergência de novas aprendizagens.

Com o crescimento, despontam os padrões repetitivos de ordem superior, que são comportamentos mais maduros. Os padrões repetitivos superiores são mais descentrados do corpo e englobam os rituais, rotinas e compulsões. Esses padrões podem ficar tão especializados, que acaba surgindo o hiperfoco, ou seja, habilidades além da média, quando o indivíduo apresenta uma forma intensa de concentração em um mesmo assunto, tópico ou tarefa ou um conhecimento extraordinário sobre algo ou algum assunto.

Pode não parecer, mas estes movimentos corporais da criança e os padrões de comportamentos de crianças mais velhas, adolescentes ou adultos demonstram uma mesma forma de funcionamento do cérebro, apenas os padrões cognitivos é que são diferentes. Compreender este processo nos ajuda a acolher a criança ou o jovem com TEA, seus movimentos e interesses. Ajuda-nos a pensá-lo a partir de quem ele é, do que gosta e não através de uma lista de características que precisam ser organizadas em um checklist.

Resumindo os aspectos abordados, segue uma tabela com algumas características mais frequentes associadas com o TEA:

Características frequentes associadas ao TEA

Sensorial

Hiper ou hiporreatividade táteis, auditivas, visuais, olfativas e gustativas; problemas de integração vestibular, proprioceptiva e busca de sensações, ou seja, dificuldades na recepção e resposta às sensações.

Linguagem

Ecolalia 11, dificuldades na linguagem expressiva e receptiva, uso idiossincrático 12 da linguagem, inversão de pronomes, dificuldades de compreensão de metáforas 13, neologismo e dificuldade do uso da linguagem em contextos sociais.

Perfil Intelectual

Melhor desempenho em tarefas que exigem processos perceptivos, memorização ou mecânicos; maior dificuldade em atividades que exijam raciocínio, abstração e interpretação; dificuldades nas brincadeiras de 'faz de conta', de forma espontânea; problemas de funcionamento metacognitivo e executivo; dificuldades nas funções executivas.

Atenção

Dificuldade de selecionar, manter e dividir a atenção; foco em aspectos de interesse individual e hiperfoco.

Memória

Estudos têm apontado problemas envolvendo a memória episódica no TEA, ao passo que a memória semântica se encontra mais preservada.

Motor

Andar na ponta dos pés, andar de forma irregular, estereotípias, dificuldades de imitação, movimentos estereotipados, atraso no desenvolvimento motor, dificuldades na coordenação motora fina e ampla; dificuldade na coordenação dos movimentos.

Processamento Perceptivo

Centrado nos detalhes; pensamento mais focado no concreto; dificuldades na compreensão abstrata das palavras.

Interação Social

Dificuldades de interação social, tendência a isolar-se, baixo uso e compreensão de gestos sociais e falta de conscientização de protocolos sociais.

Fonte: SILVA, 2021

2.8 Transtorno do Espectro Autista e a Aprendizagem

Você sabe como aprendemos? Até aqui, falamos que as pessoas com TEA têm outra maneira de ser e estar no mundo, então, como elas aprendem?

O cérebro humano processa as informações que recebe do mundo de uma forma complexa, única e sábia. Nosso cérebro constrói redes neuronais, através dos neurônios que estão presentes desde que nascemos e são as estruturas de base para nossas aprendizagens. Toda a aprendizagem de uma criança, adolescente ou adulto, assim como as experiências vivenciadas, circulam por estas redes neuronais.

O sono serve como ferramenta para a consolidação das aprendizagens realizadas durante o dia. É ao dormir que iniciamos o processo de memorização de tudo aquilo que captamos de informação, de tudo que se encontra em nossas redes neuronais. Ao despertar, reativamos as redes neuronais, acrescentamos novas informações e ao dormir reiniciamos o processo de memorização e consolidação da aprendizagem. Assim fazemos, sucessivamente, por toda a vida.

As pessoas com TEA também apresentam esse mesmo movimento, mas, apresentam também aquilo que chamamos de redes neuronais de preferência, assim o que não for agregado a essas redes acaba por ser esquecido, ou seja, não é memorizado. É como se houvesse apenas uma estrada a ser seguida, sem bifurcações e sem rotatórias. É muito comum as pessoas com essas preferências neuronais acordarem e as experiências terem

sido esquecidas. Vemos muito isso na escola, no cotidiano, quando parece que os estudantes esquecem o que aprenderam e os professores ficam perdidos imaginando os motivos.

Conclusão

Concluiu-se que a dificuldade de educadores na compreensão do transtorno do espectro autista em função deste se apresenta de forma tão complexa. Compreender quem é o indivíduo por trás do diagnóstico demanda olhares profundos e qualificados para a sutileza das ações e dos recursos subjetivos escolhidos para dar conta das demandas cotidianas.

Para compreender o indivíduo, é preciso realizar um mergulho em sua forma de expressar-se no mundo, ser capaz de observar como se apresenta o TEA nas pessoas, quais características podem se tornar mais relevantes ou mais significativas e como elas acabam refletindo em ações e posturas dos indivíduos em seu cotidiano (SILVA; ROZEK, 2020, p. 14).

É preciso conhecer a pessoa com TEA em profundidade para ser mais assertivo em propostas educativas, olhar para o diagnóstico de forma sistêmica e considerar os aspectos qualitativos do desenvolvimento muito mais do que os quantitativos. Assim, valorizar as construções e entender o processo pelo qual o indivíduo constrói a aprendizagem, sem esquecer, em nenhum momento, a sua história de vida. Pensar dessa maneira, *“possibilita observar os diferentes aspectos do indivíduo para além de uma visão positivista e racionalista de causa e efeito, ou de normatização dos comportamentos”* (SILVA, 2021, p. 79).

Se conseguirmos centrar nosso olhar na pessoa e não somente no diagnóstico, compreenderemos a constituição do indivíduo como sujeito que assimila o diagnóstico de uma forma singular, por meio de suas experiências de vida e de suas produções de sentidos. Compreenderemos, por fim, a sua forma de SER e ESTAR no mundo, em que apresentar o TEA é apenas uma parte e não o todo do indivíduo.

Referências

AJURIAGUERRA, Julian de. Manual de Psiquiatria Infantil. 2. ed. Rio de Janeiro: Masson do Brasil Ltda, 1980.

BELISÁRIO FILHO, J. F; CUNHA, P. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010. BRASIL.

BOSA, Cleonice. AUTISMO: Atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. Autismo e Educação. Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

BOSA, C. A.; TEIXEIRA, M. C. T. V. (Org.). Autismo: avaliação psicológica e neuropsicológica. São Paulo: Hogrefe, 2017.

JOSEPH, Lisa; SOORYA, Latha; THURM, Audrey. Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: Hogrefe Cetepp, 2016. Tradução: Lisandra Borges, Luis Fernando Longuin Pegoraro.

KANNER, Léo. Autistic disturbances of affective contact. Nerv Child, v.2, p. 217-250, 1943. Disponível em:

<https://scholar.google.com.br/scholar?q=Autistic+disturbances+of+affective+contact.&hl=pt->

[BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0ahUKEwjRo4Ccs7LZAhXDI ZAKHfCICHYQgQMIKTAA](https://scholar.google.com.br/scholar?q=Autistic+disturbances+of+affective+contact.&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0ahUKEwjRo4Ccs7LZAhXDI ZAKHfCICHYQgQMIKTAA). Acesso em: 02 de out. 2021.

ORRÚ, Silvia E. Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesses em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SHEFFER, Edith. Crianças de Asperger. As origens do autismo na Viena nazista. RJ: Editora Record, 2019.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. O Transtorno do Espectro Autista e os desafios na compreensão do sujeito: Contribuições da Teoria da Subjetividade. 2021. 276 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9736>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da; BINS, Katiuscha Lara Genro; (Orgs.). Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com transtorno do espectro autista: o cotidiano numa escola especial da Prefeitura de Porto Alegre. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

SILVA, Karla Fernanda Wunder; ROZEK, Marlene. Transtorno do Espectro Autista (TEA): mitos e verdades. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020.

SILVA, Virgínia. A medicalização social e o estudante com autismo na escola. GOULART, Daniel Magalhães; ALC NTARA, Raquel de. Educação escolar e subjetividade: Desafios contemporâneos. Rockville, Global South Press, 2016b. P. 95 – 122.

- Importância da auxiliar de Educação Infantil no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos (Luciene Alves de Jesus de Medeiros; Fabiana Pereira; Maria Aparecida S. da Silva)

Importância da auxiliar de Educação Infantil no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos

Luciene Alves de Jesus de Medeiros⁵

Fabiana Pereira⁶

Maria Aparecida S. da Silva⁷

DOI: 10.5281/zenodo.11077935

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo abordar a importância da (o) auxiliar de educação infantil no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos, sabe-se que quem cuida pode também educar, a parceria entre o pedagogo e o auxiliar pode fazer grande diferença no desenvolvimento cognitivo, afetivo, lúdico e social na vida da criança. O trabalho do auxiliar não pode, nem deve ser visto com algo insignificante nas etapas da educação infantil. A infância, é o período onde a criança cria vínculos, o vínculo, por sua vez, é imprescindível para uma educação efetiva, nesse sentido, fica claro que o cuidar e o educar não podem se dissociar um do outro, mas sim, se completarem, pois quanto menor a criança, maior necessidade de cuidados e corporais, assim, pode-se usar estas necessidades como forma de aprendizagem saudável educativa e construtora de saberes, somando para que a criança tenha mais capacidades de desenvolver-se integralmente. Para realização dessa pesquisa sobre a importância da auxiliar de educação infantil, verificou-se em acervos bibliográficos que a auxiliar é imprescindível e indispensável para o bom andamento da rotina escolar para crianças de 0 a 3 anos.

Palavras-chave: Auxiliares. Professores. Cuidar. Educar.

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo refletir junto ao leitor sobre os desafios de se trabalhar as questões do cuidar e do educar, de maneira conjunta na Educação Infantil. A escolha do tema vem reafirmar a importância do desenvolvimento integral da criança no período da trabalhadas de forma dissociadas.

Para isso, é necessário que o professor que atua nesta etapa, compreenda a importância destes conceitos de forma integrada.

⁵ luciene.mtpa@hotmail.com

⁶ fabby.by@hotmail.com

⁷ marya.silvasoares@gmail.com

A presença da auxiliar de educação infantil é indispensável dentro da creche e /ou escola de educação infantil para que as crianças tenham um bom desenvolvimento. A auxiliar tem suas atribuições elencadas visando um bom andamento da rotina escolar da criança. A relação entre cuidar e educar torna-se indissociável, pois, quanto menor for a criança, maior será a demanda pelos cuidados corporais. Sendo assim, quanto mais essa criança é cuidada, maior o vínculo se tornará. Por causa disso, quando o auxiliar de educação infantil tem a função do cuidado corporal, ele se torna uma preferência para os pequenos. Isto acontece porque a criança desenvolve seu corpo pelas interações e contatos com outras pessoas, processos este que ocorre pouco a pouco, quando os indivíduos se envolvem em trocas emocionais e de suporte pelo toque e contato visual. A afetividade permite que o sujeito (crianças pequenas) se desenvolva, estabelecendo conexões e vínculos.

O vínculo entre professor e aluno enfraquece quando o pedagogo desconhece essa realidade. Assim, por desconhecer, decide que é melhor ensinar conteúdo do que ter contato com a criança. No desejo de ensinar, muitas vezes, essas atitudes voltadas ao conhecimento muito técnico (planejamento e conteúdo) atrapalha o próprio processo de aprendizagem e criação de vínculos. Isso porque o educador acredita que precisa alcançar os objetivos do plano de aula, em vez de se dispor a participar de momentos como o de troca de fralda, banho, alimentação etc.

Para compreender os conceitos que se tem atualmente sobre o que significa cuidar e educar crianças pequenas, faremos um retorno histórico a fim de clarear tais propostas. Veremos que a origem destas funções aparecera de forma separadas o que justificaria, em parte, o desafio enfrentado pelos profissionais nos dias de hoje de percebê-las de forma indissociável.

2. Surgimento da função do auxiliar de educação infantil

Na pesquisa publicada no documento do MEC “Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil”, Rosemberg (1994) confirma a indefinição do perfil do profissional de creche e pré-escola ao mostrar que as

peças que trabalhavam na Educação Infantil, e principalmente nas creches, eram mulheres designadas de pajens, atendentes, recreadoras, crecheiras, monitoras, profissionais de Educação Infantil, trabalhadoras que lidam diretamente com a criança. Essas eram profissionais sem escolaridade específica, com remunerações precárias e funções associadas ao cuidado das crianças, evidenciando a delicada identidade profissional das educadoras das crianças de zero a seis anos

Segundo Campos e Rosemberg (1984) os primeiros auxiliares se chamavam “pajens. Atualmente são chamados de auxiliar de creche, auxiliar de educação infantil ou técnico em desenvolvimento infantil, mas todos com a mesma finalidade a de cuidar da higiene pessoal das crianças.

Campos Fullgraf e Wiggers (2006) destacam estratégias que vêm sendo utilizadas pelas prefeituras: organização de cursos de formação para educadores leigos que estão em exercício; substituição de profissionais por professores formados em cursos de magistério; utilização de dois adultos em cada turma, composta por um docente e um auxiliar, e assim por diante. Kramer et al (2001) destaca ainda: também estudam e discutem a presença de um profissional de apoio ao trabalho do professor na creche tal este chamado de auxiliar de educação infantil ou de auxiliar de creche, que, ora aparece associada às tarefas voltadas ao cuidado ora a ser uma resposta para os problemas das instituições de Educação Infantil, como o número máximo de crianças por turmas e a falta de condições de trabalho para apenas um professor.

2.1 Fundamentos do cuidar

O cuidar e o educar são funções que devem estar integradas nesta fase, para assim atender as necessidades e especificidades da criança dentro da educação infantil. No entanto, dentro da creche, por muitos anos adotou um caráter puramente assistencialista, no qual os familiares das crianças previam que ao deixarem seus filhos na creche, seria uma garantia de que teriam os cuidados elementares, como alimentação e higiene, mas com os avanços no

campo da ciência e política essa percepção sofreu alterações, como salienta Nascimento (2010, p.557)

Afinal o que é o cuidado para a Educação Infantil? Com base em pesquisas bibliográficas realizadas por Sayão (2010) o cuidado nessa etapa apresenta uma visão mais ampla e irrestrita da perspectiva reducionista do cuidado como sendo somente relacionado as questões de higiene. Evidentemente, as questões interligadas ao corpo físico, fazem parte integrante do cuidado corporal, mas não somente, o cuidado na Educação Infantil vai além do tabu que o associa a um trabalho “sujo”. Por outro lado, ele pode ser compreendido como uma necessidade básica de todo ser humano, que deve considerar integradamente questões do corpo físico, emocionais e individuais, possibilitando descobertas e aprendizagens. Assim sendo, o cuidado representa questões voltadas a higiene corporal e alimentação, sendo assim, uma parcela da ação educativa direcionada para as crianças.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RECNEI.

[...] os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. (RCNEI, 1998, v.01, p.23).

Dessa forma, é importante salientar que o cuidado, é rotina diária nas creches, que entrelaça questões de acolhimento, afeto, proteção, segurança, alimentação, higiene, limpeza, percepções ligadas ao sono, choro, inquietudes e balbucios, atenção as questões ligadas à saúde básica, como febre, cólicas, diarreias, e a destreza para perceber as questões gerais e essenciais da criança nas fases de desenvolvimento e a sensibilidade para atender suas demandas individuais.

2.2 O ato de educar na educação infantil (Pedagogo)

O cuidar e o educar se fazem nas rotinas diárias, desde o momento em que se troca a fralda, auxilia na alimentação, ensina a fazer a higienização na

hora do banho, enfim, todas as atividades realizadas nas instituições de Educação Infantil estão ensinando as crianças, por meio das rotinas diárias e atividades lúdicas.

Portanto, o cuidar e o educar são meios integrados e essenciais na prática pedagógica. Eles são fatores que contribuem diretamente no desenvolvimento integral da criança e mediam a autonomia deles. BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 3V.: IL.

Como salienta as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2009, p.10) ao afirmar que:

Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo dissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças.

2.3 A importância do cuidado do auxiliar para com a criança pequena

A Educação Infantil é a base principal para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e emocional da criança, portanto é de extrema importância que o pedagogo saiba proporcionar aulas educativas utilizando brincadeiras diversas.

Portanto o brincar permite que a criança se desenvolva de várias maneiras, sabendo que o brincar é muito importante para que a criança possa expressar-se onde ela passará a reproduzir o que vivencia no seu dia a dia. É importante frisar que as brincadeiras são essenciais para um desenvolvimento integral da criança tanto nos aspectos afetivos, cognitivos, físico e social.

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o

desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para o desenvolvimento infantil. (KISHIMOTO, 2009, p.36).

Sendo assim, o brincar vem sendo uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento das crianças referentes a identidade e autonomia, os pequenos desde muito cedo comunicam-se por meio de gestos, o papel das brincadeiras dirigidas ou livres vem para aprimorar o desenvolvimento da imaginação, portanto é uma ferramenta principal no processo de ensino-aprendizagem desenvolvendo na criança várias formas de qualidades durante a Educação Infantil.

2.4 Recreação e brincadeiras (auxiliar)

A rotina da creche deve ser bem planejada para que possam atender as necessidades da criança, proporcionando diversas oportunidades de aprendizado com o auxílio das brincadeiras, um espaço onde elas possam se sentir acolhidas, com um ambiente seguro e amplo onde a criança possa desenvolver-se de forma saudável e que ela torne-se confiante a participar de maneira ativa na hora do brincar, o auxílio, neste momento é imprescindível para que não aconteçam intercorrências do tipo quedas, disputas por brinquedos, e mordidas etc.

Educar e brincar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p.23).

O tema Cuidar e Educar são temas relacionados a questões específicas do papel dos profissionais que atuam na educação infantil e às questões amplas que afetam a sociedade contemporânea.

Para algumas instituições ou profissionais de Educação Infantil, as atividades mais ligadas aos aspectos corporais e biológicos da educação — como a higiene, a alimentação, o descanso entre outras são tarefas de cuidado, enquanto as tarefas que são do intelecto como pintar, desenhar, experienciar em ciências, são tarefas educativas.

2.5 O ato de cuidar

O ato de cuidar na visão de muitas instituições assumem a postura de que auxiliares cuidem das crianças e professores eduquem. Colocações como essas fortalecem a imagem da separação e não da integração corpo/mente, educar/ cuidar. Além disso, essa divisão de responsabilidades promove a discriminação social entre os trabalhadores da educação, admitindo – se que alguns deles pensam e realizam trabalhos cognitivos no âmbito da educação enquanto outros executam atividades manuais referentes aos cuidados.

2.6 Afetividade no cuidar

A afetividade é a mistura do todo, de todos esses sentimentos, que ensina aprender e cuidar adequadamente de todas essas emoções é que vai proporcionar ao sujeito uma vida emocional plena e equilibrada. Muitas vezes somos movidos pelo impulso em direção ao prazer. Por isso o viver é um sentimento doloroso, como a raiva ou o medo, é natural reagirmos à situação que provoca dor.

Os pais devem ter a consciência de que a criança não necessita apenas de alimentação, e a escola torna se o segundo espaço onde a criança deve ser recebida com afeto, cuidado e atenção, essa afetividade se intensifica no educar, por meio de carinho, amor atenção e brincadeiras.

De acordo com KHISHIMOTO.

Ao comprar um jogo de montar palavras, por exemplo, os pais estarão contribuindo para esse processo formador. O papel da família também está em dar suporte ao trabalho iniciado em sala de aula. O que vemos hoje são muitos jogos educativos utilizados de forma leviana e sem a menor consideração com seu papel educativo e

facilitador do ensino. Cabe mais uma vez a família se inteirar do conteúdo pretendido para aquela faixa etária e também, como na escola, utilizar de recursos como brincadeiras e brinquedos para se “treinar” conhecimentos e aplicá-los de forma prática e divertida. (KISHIMOTO, 1994.p. 63).

Aproximação dos pais com as crianças pode encorajá-las a novas descobertas, novas brincadeiras, pode ajudar a encontrar novos desafios com apenas brincadeiras elas podem brincar no escuro assim perder o medo de dormir sozinha, conviver e lidar com frustrações no dia a dia e superar obstáculos, aprendendo assim ter confiança em si mesma, passar alguns minutos por dia brincando com os filhos pode ser um dos mais importantes processos formadores na vida das crianças.

É importante lembrar que brincar na creche e na escola também tem grande importância na aprendizagem da criança, mas nada pode substituir os benefícios do brincar entre pais e filhos.

2.7 Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como básica, pois buscou novos conhecimentos, investigando os fenômenos e os fatos ocorridos na profissão auxiliar de creche e / ou auxiliar de educação infantil. Buscou-se informações em artigos de revistas, sites e blogs.

Metodologia é todo tipo de pesquisa, seja ela uma pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, experimental ou pesquisa em campo. Os métodos se aplicam a vários campos do saber. Segundo MARCONI, LAKATOS, (2009, p.110) “Partindo do pressuposto dessa diferença, o método se caracteriza por uma abordagem mais ampla, em nível de abstração mais elevado, dos fenômenos da natureza e da sociedade”.

Essa pesquisa se deu pelo método de abordagem hipotético dedutivo sendo que o problema surgiu do interesse em levantar dados sobre a importância do auxiliar no desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos: formulando ao final da pesquisa realizada por meio de bibliografias, realizando uma pesquisa de campo sendo questionários aplicados aos professores da creche criança feliz.

Diante disso Marconi, Lakatos (2009, p.110) “O método hipotético dedutivo se inicia pela percepção de uma lacuna nos conhecimentos acerca da qual formula hipótese e pelo processo de inferência dedutiva, testa a perda da ocorrência de fenômenos abrangidos pela hipótese”.

Conforme Marconi Lakatos (2001, p.108), “o método monográfico consiste no estudo de terminados indivíduos, profissões, condições, condições, instituições, grupo ou comunidades, com a finalidade de obter generalizações.”

Para o presente artigo foi utilizado a abordagem quanti-qualitativa na análise dos dados. Segundo Chizzotti (1998), as pesquisas quantitativas preveem a mensuração de variáveis preestabelecidas, procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis e, nelas, o pesquisador descreve, explica e prediz. As pesquisas qualitativas, entretanto, fundamentam-se em dados coligidos nas interações interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos, sendo que o pesquisador participa, compreende e interpreta (CHIZZOTTI, 1998).

As técnicas de coletas de dados serão realizadas através de documentação indireta extensiva pois consiste em examinar fatos ocorridos no dia a dia e bibliográficos e questões de 10 perguntas.

2.8 Escola municipal de educação infantil creche criança feliz

A Creche criança feliz que está localizada na cidade de Matupá é mantida pela Secretaria Municipal da Educação e tem como público-alvo as crianças de 6 meses a 3 anos e por isso é regida pelo princípio básico da educação infantil, educar, cuidar e brincar levando em consideração as manifestações de afetividade, nessa instituição a criança é o sujeito principal e por isso todo o trabalho é focalizado no seu desenvolvimento. O planejamento é elaborado através de sequência didática e projeto pedagógico tendo como norteadora a BNCC (Base nacional comum curricular), esses métodos de ensino contribuem para que o professor desenvolva um trabalho voltado para a construção da aprendizagem por meio de atividades significativas e construtivas de

psicomotricidade, coordenação motora fina, ampla, e ludicidade juntamente com as auxiliares, contemplando as necessidades da criança nessa faixa etária.

O espaço físico é organizado e adaptado para atender as crianças com excelência o prédio passou por uma grande reforma, tendo em suas estruturas algumas mudanças significativas que contribuíram para o melhor funcionamento da instituição, principalmente nas salas direcionadas as crianças. O espaço de lazer é amplo o que facilita as brincadeiras nos momentos livres.

Análise e discussões

Depois de ter realizada a pesquisa de campo com os professores e auxiliares, foi construído o texto com explicação das informações obtidas. Tendo como objetivo relacionar as respostas para que se pudesse chegar a uma resposta para o problema levantado, sendo necessário estabelecer categorias de análise.

3.0 Considerações Finais

O objetivo desse artigo foi alcançado podendo concluir que o Educar e o cuidar deve ser aplicado para que o professor possa efetivar sua intervenção no ato de cuidar e educar deve desenvolver um modelo metodológico flexível e plural que atenda às diferenças sociais e culturais das crianças e não somente o intelectual, garantindo a todos a autonomia nas diferentes situações e principalmente, o professor deve rever suas concepções de infância.

O fazer pedagógico na educação infantil é complexo e envolve o autoconhecimento, a construção de identidades, o reconhecimento e os desafios dos limites que o professor deve assumir na educação infantil deve assumir uma posição investigativa em suas ações no dia a dia durante o cuidar e o educar, elaborando registros reflexivos de maneira sistematizada e contínua revendo sempre seus conceitos pedagógicos entre o cuidar e o educar.

Portanto, essa pesquisa proporciona uma visão ampla do trabalho pedagógico referente ao Cuidar e Educar na concepção de infância dos professores, demonstrando a importância da identidade profissional do professor e as diferenças culturais existentes na instituição de ensino. Todos esses fatores devem ser levados em consideração para que haja uma educação cujos valores integram e articulam as ações docentes no ato de cuidar e educar de forma significativa.

REFERÊNCIAS

_____. Bebês e creche: discursos e políticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012.

_____. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil. Introdução vol.2. Brasília: MEC, 1998.

Campos, M. M., Fullgraf, J., & Wiggers, V. (2006). A qualidade da educação infantil brasileira: Alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, 36, 87-128. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000100005>

<https://faculdadephorte.edu.br/o-papel-do-pedagogo-e-do-auxiliar-de-sala/ acesso> em 25 de novembro de 2023

In: OLIVEN, Ruben G.; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo M. (Org.). A Constituição de 1988

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. Metodologia de Trabalho Científico. 6 ed. São Paulo Atlas 2001.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. A CRECHE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O OFÍCIO E O DIREITO. Estud. sociol., Araraquara, v.15,

n.29, p.555-566, 2010.

Porto das Galinhas, PE. Anais. Porto das Galinhas: ANPED, 2012. GT7: Educação de crianças de 0 a 6 anos.

ROSEMBERG, Fúlvia. O estado dos dados para avaliar políticas de educação infantil. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 20, p. 5-58, dez. 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim. Criança pequena e raça na PNAD 87. Textos FCC, n. 13, 1997.

SOUZA, Emily Bomfim. Auxiliares na Educação Infantil: Entre cuidar e educar. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 12, Vol. 06, pp. 152-163. Dezembro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/auxiliares-na-educacao>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/auxiliares-na-educacao acesso em 23 de novembro de 2023.

- Inclusão de pessoas com deficiência (Ana Aparecida Granzotti; Renata Fernanda Granzotti; Mayara Cristina Volci da Silva; Leonice Carretin Vitor)

Inclusão de pessoas com deficiência

Ana Aparecida Granzotti

Renata Fernanda Granzotti

Mayara Cristina Volci da Silva

Leonice Carretin Vitor

DOI: 10.5281/zenodo.10783691

RESUMO

Deficiência intelectual é uma condição, na qual pessoas têm dificuldades significativas em aprendizado e compreensão devido ao desenvolvimento incompleto da inteligência. O setor de Serviço Social conquistou um lugar significativo e de grande importância na Instituição. Ele é um elo entre instituição e família. O grande desafio é manter a qualidade já existente do trabalho desenvolvido, buscando sempre um aprimoramento que vá de encontro com as demandas contemporâneas a nível social, cultural, econômico e político. Deficiência intelectual não é causada normalmente por fatores sociais ou psicológicos. Dificuldades de aprendizado e compreensão levam a problemas na escola, na vida do trabalho e na participação da vida regular na sociedade. Existe uma grande variedade de aparências e graus de deficiência intelectual que exigem formas diferentes de terapias ou apoios. Deficiência intelectual é permanente. Deficiência intelectual é diferente de doença mental.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência intelectual. Inclusão. Doença mental. Integração.

INTRODUÇÃO

Verificamos nas últimas décadas, que as escolas e seus educadores têm se deparado com uma nova e desafiadora questão: a de incluir as pessoas com necessidades educacionais especiais nas salas de aulas da rede regular de ensino.

O estudo de diversas obras revela que, historicamente, até o século XVI, não existia a preocupação da sociedade em oferecer atendimento às pessoas consideradas “diferentes” dos ditos “normais”.

Se adentrarmos a fundo na história anterior ao século XVI, certamente ficará horrorizado com a tamanha injustiça feita com as pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência ou diferença. Tais pessoas eram estupidamente queimadas em fogueiras em praça pública ou jogadas à própria sorte, pois se acreditava que era uma obra maligna.

Percebemos que as famílias dos considerados “diferentes” bem como eles próprios consideram a escola uma barreira quase que intransponível, pois se deparam com uma carga muito grande de dificuldades de aprendizagem e de preconceitos por parte dos próprios ditos “normais” e por parte até mesmo do corpo docente das escolas. A inserção do Serviço Social na escola deve contribuir para com ações que tornem a educação como uma prática de inclusão social, de formação da cidadania e emancipação dos sujeitos sociais.

É importante ressaltar que o profissional de Serviço Social, inserido na escola, não desenvolve ações que substituem aquelas desempenhadas por profissionais tradicionais da área de Educação. Sua contribuição se concretiza no sentido de subsidiar, auxiliar a escola, e seus demais profissionais, no enfrentamento de questões que integram a pauta da formação e do fazer profissional do Assistente Social, sobre as quais, muitas vezes a escola não sabe como intervir.

1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

1.1 Conceito

A Deficiência mental trata-se de um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), com início antes dos 18 anos. (BUENO, 1993).

Deficiência intelectual corresponde a expressões como insuficiência, falta, falha, carência, imperfeição associadas ao significado de deficiência (do latim deficientia) que por si só não definem nem caracterizam um conjunto de problemas que ocorrem no cérebro humano, e leva seus portadores a um baixo rendimento cognitivo, mas que não afeta outras regiões ou funções cerebrais. (EDLER-CARVALHO, 1993).

Deficiência intelectual ou atraso mental é uma expressão utilizada para se referir a uma pessoa com determinadas limitações relativas ao funcionamento mental e ao desempenho de tarefas como as de comunicação, cuidado pessoal e de relacionamento social.

Este tipo de limitações costuma determinar uma lentidão maior no processo de aprendizagem, bem como no desenvolvimento do indivíduo de maneira geral.

Desta maneira, fica evidente que crianças com atraso cognitivo costumam necessitar de um tempo maior para aquisição da fala, aprender a andar, bem como para desenvolverem competências necessárias para o autocuidado, como se vestir e comer sozinhas, por exemplo.

1.2 Diagnóstico

O sistema de Classificação Internacional de Doenças - (CID), em função do típico atraso de desenvolvimento que os portadores de tais síndromes apresentam, utiliza a expressão Retardo Mental, subdividindo este grupo em quatro categorias de gravidade (leve, moderada, grave e profundo) em função da sua capacidade intelectual com ou sem outros comprometimentos do comportamento. (BUENO, ¹⁹⁹³).

As pessoas com esse transtorno são dependentes de cuidadores e necessitam de atendimento multiprofissional (incluindo: médico, fisioterapeuta/terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, psicólogo, pedagogo (psicopedagogia) entre outros) a fim de minimizar os problemas decorrentes da deficiência.

Quanto mais cedo houver um diagnóstico e mais precoce for a intervenção melhores serão os resultados.

As clássicas definições da deficiência mental, a exemplo da Associação Americana Deficiência Mental têm como referência a limitação da atividade

intelectual (leia-se praticamente habilidades lógico matemáticas) e a capacidade de adaptação (leia-se socialização), contudo ambos os conceitos, aqui referidos, podem ser ampliados em função das suas distintas aplicações.

1.3 Etiologia

As causas da deficiência intelectual são inúmeras e complexas, envolvendo fatores pré, peri e pós natais. O diagnóstico da causa é muito difícil, englobando fatores genéticos e ambientais, como quadros genéticos, infecções e drogas na gravidez, dificuldades no parto, prematuridade, meningites, traumas cranianos, etc. Em países desenvolvidos, em 42% dos casos não se encontram "pistas" da origem da deficiência; 29% são claramente genética, 19% provavelmente genética e 10% é ambiental. (MAZZOTTA, 1996).

Existem medidas que podem ajudar a prevenir a deficiência, embora ela possa ocorrer em qualquer família, independente de idade, sexo, classe social, etc.

Os fatores genéticos sejam cromossomos ou genes estão classificados em síndromes que muitas vezes recebem o nome de seus identificadores (Síndrome de Down, Síndrome de Rett, Doença de Tay-Sachs etc.) podem ser hereditários (recessivos ou dominantes) ou associados à gametogênese como no caso da Síndrome de Down. (SASSAKI, 1997).

Os investigadores encontraram muitas causas da deficiência intelectual, as mais comuns são: (BUENO, 1993).

- Condições genéticas: Por vezes, o atraso mental é causado por genes anormais herdados dos pais, por erros ou acidentes produzidos na altura em que os genes se combinam uns com os outros, ou ainda por outras razões de natureza genética. Alguns exemplos de condições genéticas propiciadoras do desenvolvimento de uma deficiência intelectual incluem a síndrome de Down ou a fenilcetonúria.

- Problemas durante a gravidez: O atraso cognitivo pode resultar de um desenvolvimento inapropriado do embrião ou do feto durante a gravidez. Por exemplo, pode acontecer que, aquando da divisão das células, surjam problemas que afetem o desenvolvimento da criança. Uma mulher alcoólica ou

que contraia uma infecção durante a gravidez, como a rubéola, por exemplo, pode também ter uma criança com problemas de desenvolvimento mental.

- Problemas ao nascer: Se o bebê tem problemas durante o parto, como, por exemplo, se não recebe oxigênio suficiente, pode também acontecer que venha a ter problemas de desenvolvimento **mental**.

- Problemas de saúde: Algumas doenças, como o sarampo ou a meningite podem estar na origem de uma deficiência mental, sobretudo se não forem tomados todos os cuidados de saúde necessários. A má nutrição extrema ou a exposição a venenos como o mercúrio ou o chumbo podem também originar problemas graves para o desenvolvimento mental das crianças.

1.4 O Serviço Social

A chegada de um bebê é um momento importante para todos os indivíduos envolvidos nesse evento. A família se prepara e, em geral, sempre faz planos para uma criança idealizada de acordo com os parâmetros sociais aos quais pertence. A mãe passa sua gestação imaginando como será esse filho, tanto em termos físicos (cor dos olhos, cabelo, traços da face) como em termos psicológicos (se será agitado ou calmo, sorridente ou sério). Os demais membros da família passam por esse mesmo processo. (PESSOTTIM, 1994).

O Serviço Social é uma das profissões que surgiu em decorrência das problemáticas sociais. Desde seus primórdios aos dias atuais, a profissão tem se redefinido, considerando sua inserção na realidade social do Brasil, entendendo que seu significado social se expressa pela demanda de atuar nas desigualdades sociais e econômicas, campo de atuação profissional, visíveis na pobreza, violência, fome, desemprego, dentre outras, ou seja, busca atender às necessidades da coletividade, trabalhando contra a exclusão social.

Conhecimento, rede de apoio social, informações e condições como recursos financeiros e serviços disponíveis são fatores primordiais para que a família possase mobilizar mais rapidamente em favor da criança.

1.5 O ambiente familiar

No artigo Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento, as autoras Nara Silva e Maria Auxiliadora Dessen fazem reflexões importantes sobre temas relacionados à deficiência intelectual. (VYGOTSKY, 1991).

Inicialmente, elas fazem o percurso histórico da evolução do conceito de deficiência intelectual, levando o leitor a entender como esse conceito não é natural, mas construído em função de fatores econômicos, sociais e culturais próprios de diferentes momentos da história da humanidade.

O papel que o ambiente representa no desenvolvimento infantil varia muito, dependendo da idade da criança. À medida que esta se desenvolve, seu ambiente também muda e, conseqüentemente, a sua forma de relação com este meio se altera. Assim, para o recém-nascido, o mundo que se relaciona imediatamente com ele é um mundo limitado e ligado aos fenômenos conectados ao seu corpo e aos objetos que o rodeiam. (PESSOTTI, 1984).

2 INCLUSÃO

2.1 O papel do assistente social

A inclusão social é temática, bastante ampla e complexa. Relaciona-se à questão da proteção social e do lugar social ocupado pela população em nosso país. Destaca-se que vivemos em uma sociedade onde os direitos sociais são identificados como favor, como tutela, como um benefício e não prerrogativa para o estabelecimento de uma vida social digna e de qualidade.

Mesmo estabelecidos em lei, a direção dada pelos responsáveis pela garantidos direitos nem sempre é direcionada para sua efetivação. O caminho da inclusão social corre paralelo à discussão do direito e da proteção social.

Por proteção social entende-se o conjunto de ações que visam prevenir riscos, reduzir impactos que podem causar malefícios à vida das pessoas e, conseqüentemente, à vida em sociedade.

2.2 Na Educação infantil

A Educação de 0 a 5 anos (chamada de Educação Infantil) é um direito de todas as crianças brasileiras previstas na Constituição Federal de 1988,

reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. (DECHICHI, 2001).

Em todas essas leis, é assegurado à criança de 0 a 5 anos o direito de frequentar a rede regular de ensino, recebendo os cuidados adequados à sua faixa etária, e de ter acesso a uma proposta pedagógica que contemple suas necessidades. Essa proposta não é exclusiva às crianças que apresentam um desenvolvimento típico para sua idade: ela contempla todas as crianças, inclusive aquelas que apresentem qualquer alteração em seu desenvolvimento.

A criança que apresenta qualquer dificuldade tem ainda mais a ganhar ao frequentar uma escola de Educação Infantil que lhe ofereça o convívio com crianças de sua idade, que lhe desafie em suas capacidades e que lhe ofereça modelos de desempenho de modo a incentivá-la a desenvolver seus potenciais. Um exemplo claro disso vem das crianças com Síndrome de Down. Uma das dificuldades acarretadas por essa condição genética é a da linguagem: a criança com Síndrome de Down apresenta dificuldades fonarticulatórias e um atraso geral no desenvolvimento da linguagem.

2.3 Na criança na sala de aula

Uma das principais angústias de um professor que recebe em sua classe um aluno com deficiência intelectual é, sem dúvida, saber o que fazer com ele. Mesmo compreendendo a importância de recebê-lo, de integrá-lo com os colegas e reconhecendo sua tarefa de favorecer o desenvolvimento de seu potencial, é inevitável que o educador questione-se sobre seu papel diante dessa realidade: tentar ensinar a essa criança os conteúdos trabalhados com toda a turma, partir para uma (im) possível individualização no atendimento dessa criança ou entender que o simples fato de ela estar na sala de aula já representa um benefício em termos de sua socialização, sendo deixados de lado aspectos acadêmicos específicos? Essas dúvidas decorrem, em grande parte, de problemas gerais na formação dos professores em nosso País. Infelizmente, os cursos de licenciatura ainda oferecem conhecimentos insuficientes aos professores em formação, principalmente na área de Educação Especial, o que dificulta sobremaneira seu trabalho na prática

cotidiana de sala de aula. Ainda assim, é importante defender que todo professor tem condições, sim (salvo casos excepcionais), de prestar atendimento educacional adequado a esse tipo de aluno. É sobre esse atendimento que pretendo me deter nos próximos artigos. (JANNUZZI, 1992).

2.4 Escola e prática inclusiva

A deficiência intelectual é um enorme desafio para a educação na escola regular e para a definição do conceito de apoio educacional especializado, pela própria complexidade que a envolve e pela grande quantidade e variedade de abordagens que podem ser utilizadas para entendê-la.

Conforme declara a Lei 9394/96, inclusão é uma proposta que condiz com a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos em ambientes favoráveis já 'garantidos' por ela. Mas, nem sempre esse direito é de fato uma garantia aos cidadãos. (DECHICHI, 2001).

Em suma, a deficiência intelectual não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual nem pode ser definida por um único saber. Ela é, como o próprio conceito de pessoa, uma interrogação e um objeto de investigação para todas as áreas do conhecimento.

O potencial de inteligência da espécie humana é um traço genético que a coloca em posição destacada na escala zoológica. Entretanto a expressão desse potencial, ou seja, a inteligência e o seu desenvolvimento, são o resultado da ação de fatores não apenas de natureza biológica, mas também de natureza psicológica esociocultural.

A integração da escola e da família deve ser mais constante nas atividades de socialização das crianças. E, os pais devem estar envolvidos numa procura por bem educar seus filhos.

2.5 A escola regular

A deficiência intelectual põe vigorosamente em causa a função primordial que foi atribuída à escola regular, isto é, a produção de conhecimento. O aluno com deficiência intelectual tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola,

tal como ainda é concebido pela esmagadora maioria das pessoas. (JANNUZZI, 1992).

O aluno com deficiência intelectual tem dificuldade em construir os seus conhecimentos como os outros e em demonstrar as suas capacidades cognitivas, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de atuação e uma gestão autoritária e centralizadora. As dificuldades dos alunos com deficiência intelectual são um dos indicadores mais rigorosos da falta de qualidade da escola para todos os restantes.

A escola tem um papel preponderante na denúncia de toda e qualquer forma de exclusão e, principalmente da exclusão de pessoas que necessitam de cuidados educacionais especiais. Ela deve promover a formação de pessoas críticas e cidadãos que estejam aptos a apontar mudanças e/ou alternativas para as relações sociais. Contudo, a clareza quanto aos fundamentos filosóficos, teóricos e jurídicos em prol da educação especial são atribuições do educador e das escolas deste milênio. (DECHICHI, 2001).

Estas práticas adaptativas funcionam como um regulador externo da aprendizagem e são coerentes com uma perspectiva em que o grande objetivo é determinar “o que falta” ao aluno para ter sucesso. Não sendo possível dar-lhe “o que lhe falta”, desconta-se no rendimento final.

2.6 A importância do foco nas explicações em sala de aula

Alunos com dificuldade de concentração precisam de espaço organizado, rotina, atividades lógicas e regras. Como a sala de aula tem muitos elementos - colegas, professor, quadro-negro, livros e materiais -, focar o raciocínio fica ainda mais difícil. Por isso, é ideal que as aulas tenham um início prático e instrumentalizado. Não adianta insistir em falar a mesma coisa várias vezes. Não se trata de reforço. Ele precisa desenvolver a habilidade de prestar atenção com estratégias diferenciadas para, depois, entender o conteúdo.

O ponto de partida deve ser algo que mantenha o aluno atento, como jogos de tabuleiro, quebra-cabeça, jogo da memória e imitações de sons ou movimentos do professor ou dos colegas - em Geografia, por exemplo, ele pode exercitar a mente traçando no ar com o dedo o contorno de uma planície, planalto, morro e montanha. Também é importante adequar a proposta à idade

e, principalmente, aos assuntos trabalhados em classe. Nesse caso, o estudo das formas geométricas poderia vir acompanhado de uma atividade para encontrar figuras semelhantes que representem o quadrado, o retângulo e o círculo. (JANUZZI, 1992).

A meta é que, sempre que possível e mesmo com um trabalho diferente, o aluno esteja participando do grupo. A tarefa deve começar tão fácil quanto seja necessário para que ele perceba que consegue executá-la, mas sempre com algum desafio. Depois, podem-se aumentar as regras, o número de participantes e a complexidade. A própria sequência de exercícios parecidos e agradáveis já vai ajudá-lo a aumentar de forma considerável a capacidade de se concentrar.

2.7 Escrita significativa e muito bem ilustrada

A falta de compreensão da função da escrita como representação da linguagem é outra característica comum em quem tem deficiência intelectual. Essa imaturidade do sistema neurológico pede estratégias que servem para a criança desenvolver a capacidade de relacionar o falado com o escrito. Para ajudar, o professor deve enaltecer o uso social da língua e usar ilustrações e fichas de leitura. O objetivo delas é acostumar o estudante a relacionar imagens com textos. A elaboração de relatórios sobre o que está sendo feito também ajuda nas etapas avançadas da alfabetização.

2.8 Comunicação

Outra característica da deficiência intelectual que pode comprometer o aprendizado é a dificuldade de comunicação. A inclusão de músicas, brincadeiras orais, leituras com entonação apropriada, poemas e parlendas ajuda a desenvolver a oralidade. Parcerias com fonoaudiólogos devem ser sempre buscadas, mas a sala de aula contribui bastante porque, além de verbalizar, eles se motivam ao ver os colegas tentando o mesmo.

Essa limitação, muitas vezes, camufla a verdadeira causa do problema: a falta de interação. Nos alunos com autismo, por exemplo, a comunicação é rara por falta de interação. É o convívio com os colegas que trará o desenvolvimento do estudante. Para integrá-lo, as dicas são dar o espaço de

que ele precisa mantendo sempre um canal aberto para que busque o educador e os colegas.

2.9 Formas criativas

De todas as experiências que surgem no caminho de quem trabalha com a inclusão, receber um aluno com deficiência intelectual parece a mais complexa. Para o surdo, os primeiros passos são dados com a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Os cegos têm o braile como ferramenta básica e, para os estudantes com limitações físicas, adaptações no ambiente e nos materiais costumam resolver os entraves do dia a dia.

Mas por onde começar quando a deficiência é intelectual? Melhor do que se prender a relatórios médicos, os educadores das salas de recurso e das regulares precisam entender que tais diagnósticos é uma pista para descobrir o que interessa: quais obstáculos o aluno enfrentará para aprender - e eles, para ensinar.

São três as principais dificuldades enfrentadas por eles: falta de concentração, entraves na comunicação e na interação e menor capacidade para entender a lógica de funcionamento das línguas, por não compreender a representação escrita ou necessitar de um sistema de aprendizado diferente. Há crianças que reproduzem qualquer palavra escrita no quadro, mas não conseguem escrever sozinhas por não associar que aquelas letras representem o que ela diz.

3 Deficiência e a integração

3.1 Dificuldades

A história da organização da sociedade humana é sinalizada por um processo contínuo de criação e recriação de categorização das pessoas. Esse processo, por se tratar de atividades humanas, indica, implícita ou explicitamente, intenções.

Tendo em conta os fatores econômicos, sociais, culturais e históricos, o ser humano constrói sua identidade nas relações que estabelece consigo

mesmo e com outros seres, ao mesmo tempo em que transforma a sociedade e por ela é transformado. (PESSOTTI, 1984).

Considerando o tempo e o espaço como fatores determinantes quando se trata da inserção social, cabe à escola favorecer aos alunos meios para que possam se identificar como integrantes de um grupo. Do mesmo modo, é preciso que os professores possam entender as relações que os alunos estabelecem no meio físico e cultural, além de reconhecerem e entenderem a diversidade existente numa sala de aula.

Os grupos sociais humanos definem padrões normais ou estigmatizados. Assim, uma pessoa é considerada normal quando atende aos padrões que previamente são estabelecidos. A transgressão desses padrões caracteriza o estigmatizado, que, por sua vez, expressa desvantagem e descrédito diante de oportunidades concernentes aos padrões de qualidade, de acordo com o estágio mais avançado das criações humanas.

3.2 Integração

A palavra integração é definida como: “ [Do latim *integratio*] 1. Ato ou efeito de integrar (se) . 2. Ação ou política que visa integrar um grupo as minorias raciais, religiosas, sociais, etc. (...). (MAZZOTTA, 19984)

Integração é um processo. Integração é um fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional.

O termo integração tem aparecido associado ao termo inovação educacional, o qual foi utilizado na Espanha na década de 80. O processo de integração tem o caráter de um programa aberto que dá lugar a projetos diversificados nos diferentes centros educacionais, adequando seus recursos e metodologias, não somente aos alunos com necessidades especiais, mas também aos alunos regulares. (PESSOTTI, 1984).

A ideia de integração de alunos deficientes mentais na escola de ensino regular tem como objetivo primordial promover a integração social e se constitui numa meta cada vez mais presente nos diferentes sistemas educacionais. Atender a esse objetivo requer o desprendimento das atitudes tradicionais que sustentam o sistema escolar. Isto porque a característica mais marcante na

abordagem de um ensino tradicional consiste em reduzir as oportunidades oferecidas aos alunos.

3.3 Rejeições

A integração do indivíduo com deficiência dependerá do processo de relações dialéticas constituído desde as primeiras vivências no seu grupo de referência. Em outros termos, é preciso que haja aceitação da deficiência por parte dos demais participantes da comunidade. Além disso, deverá haver vontade política para a construção de uma prática social menos segregacionista e menos preconceituosa.

As atitudes de rejeição (estigmas e posturas preconceituosas transmitidas culturalmente) criam barreiras sociais e físicas dificultando o processo de integração. Dentre as rejeições, a maior barreira consiste na tendência de não se acreditar no potencial de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com necessidades especiais.

O caminho para isso está no reconhecimento de que a diferença, por mais acentuada que seja, representa apenas um dado a mais no universo plural em que vivemos, sem que isto signifique a perda do essencial da existência $\frac{3}{4}$ a sua humanidade. (PESSOTTI, 1994).

A escola deve fazer intervenções e oferecer desafios adequados ao aluno deficiente, além de valorizar suas habilidades, trabalhar sua potencialidade intelectual, reduzir as limitações provocadas pela deficiência, apoiar a inserção familiar, escolar e social, bem como prepará-lo para uma adequada formação profissional, almejando seu desenvolvimento integral.

3.4 Preconceito

No dia 17 de junho de 2009, a FIPE (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas) divulgou dados de um estudo feito a pedido do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar. A notícia foi divulgada em todos os meios de comunicação importantes do país e dois resultados chamam a atenção dos envolvidos com a Educação. (PESSOTTI, 1994).

O primeiro deles é que 99,3% dos entrevistados (ou seja, praticamente todas as pessoas que participaram da pesquisa) demonstraram algum tipo de preconceito: etnorracial, socioeconômico, territorial, com relação ao gênero, à geração, à orientação sexual ou às pessoas com necessidades especiais. O resultado não chega a ser surpreendentes afinal, todos sabemos que o preconceito é uma atitude típica da nossa cultura e que todos nós, admitindo ou não, reconhecendo ou não, temos certa dificuldade para aceitar as diferenças. O que nos deve fazer refletir, porém, é como a escola — o grande palco da diversidade em nossa cultura — vem sofrendo em função dessas atitudes e a urgência de mudarmos essa situação.

O segundo resultado importante é que, de acordo com a pesquisa, 96,5% dos entrevistados têm preconceito contra pessoas com necessidades especiais. Ainda conforme esse estudo, quando perguntadas se gostariam de manter distância de um grupo específico, 98,9% das pessoas afirmaram querer algum nível de distância social das pessoas com deficiência intelectual. (MAZZOTTA, 19996).

O MEC vem se debruçando sobre esses dados para tomar medidas que melhorem essa situação.

3.5 Demandas do Serviço Social na inclusão

Aprenda tudo o que puder sobre deficiência intelectual. Procure quem possa aconselhar na busca de bibliografia adequada ou utilize bibliotecas, internet, etc.

Reconheça que o seu empenho pode fazer uma grande diferença na vida de um aluno com deficiência ou sem deficiência. Procure saber quais são as potencialidades e interesses do aluno e concentre todos os seus esforços no seu desenvolvimento. Proporcione oportunidades de sucesso.

Participe ativamente na elaboração do Plano Individual de Ensino do aluno e Plano Educativo. Este plano contém as metas educativas, que se espera que o aluno venha a alcançar, e define responsabilidades da escola e de serviços externos para a boa condução do plano.

Seja tão concreto quanto possível para tornar a aprendizagem vivenciada. Demonstre o que pretende dizer. Não se limite a dar instruções

verbais. Algumas instruções verbais devem ser acompanhadas de uma imagem de suporte, desenhos, cartazes. Mas também não se limite a apoiar as mensagens verbais com imagens. Sempre que necessário e possível, proporcione ao aluno materiais e experiências práticas e oportunidade de experimentar as coisas.

Divida as tarefas novas em passos pequenos. Demonstre como se realiza cada um desses passos. Proporcione ajuda, na justa medida da necessidade do aluno. Não deixe que o aluno abandone a tarefa numa situação de insucesso. Se for necessário, solicite ao aluno que seja ele a ajudar o professor a resolver o problema. Partilhe com o aluno o prazer de encontrar uma solução.

Acompanhe a realização de cada passo de uma tarefa com comentários imediatos e úteis para o prosseguimento da atividade.

Desenvolvam no aluno competências de vida diária, competências sociais e de exploração e consciência do mundo envolvente. Incentive o aluno a participar em atividades de grupo e nas organizações da escola.

Trabalhe com os pais para elaborar e levar a cabo um plano educativo que respeite as necessidades do aluno. Partilhe regularmente informações sobre a situação do aluno na escola e em casa.

3.6 Expectativas de futuro

Sabemos atualmente que 87% das crianças com deficiência intelectual só serão um pouco mais lentas do que a maioria das outras crianças na aprendizagem e aquisição de novas competências. O que distingue umas das outras é o fato de que o deficiente intelectual não deixa de realizar e consolidar aprendizagens, mesmo quando ainda não possui as competências adequadas para integrá-las harmoniosamente no conjunto dos seus conhecimentos. (MAZZOTTA, 1996).

Daqui resulta não um atraso simples que o tempo e a experiência ajudarão a compensar, mas um processo diferente de compreender o mundo. Essa diferente compreensão do mundo não deixa, por isso, de ser inteligente e mesmo muito adequada à resolução de inúmeros problemas do quotidiano. É

possível que as suas limitações não sejam muito visíveis nos primeiros anos da infância.

Mais tarde, na vida adulta, pode também acontecer que consigam levar uma vida bastante independente e responsável. Na verdade, as limitações serão visíveis em função das tarefas que lhes sejam pedidas.

Todas as pessoas com deficiência intelectual são capazes de crescer, aprender e desenvolver-se. Com a ajuda adequada, todas as crianças com deficiência intelectual podem viver de forma satisfatória a sua vida adulta.

3.7 Expectativas na escola

Uma criança com deficiência intelectual pode obter resultados escolares muito interessantes. Mas nem sempre a adequação do currículo funcional ou individual às necessidades da criança exige meios adicionais muito distintos dos que devem ser providenciados a todos os alunos, sem exceção.

Antes de ir para a escola e até os três anos, a criança deve beneficiar de um sistema de intervenção precoce. Os educadores e outros técnicos do serviço de intervenção precoce devem pôr em prática um Plano Individual de Apoio à Família.

Este plano define as necessidades individuais e únicas da criança. Define também o tipo de apoio para responder a essas necessidades. Por outro lado, enquadra as necessidades da criança nas necessidades individuais e únicas da família, para que os pais e outros elementos da família saibam como ajudar a criança.

4 Inclusão no mercado de trabalho

Falar em trabalho no momento em que a sociedade atinge um patamar de desemprego tão elevado chega a parecer desolador. Todavia, essa questão merece ser discutida diante da polémica que o tema trabalho desperta no mundo contemporâneo.

A sociedade atual parece não estar preocupada com o bem-estar coletivo, mas com o triunfo de projetos individuais (ou individualizantes) que geram o sucesso profissional e económico de poucos.

O mercado de trabalho no Brasil passa por uma grande revolução. Ao mesmo tempo em que o emprego formal decresce, o informal aumenta. Essa realidade assusta quando focamos o olhar no trabalho dos deficientes, pois o mercado de trabalho já é tradicionalmente limitado para esses indivíduos, que sofrem discriminações por vários motivos, interferindo na sua inserção na sociedade. (MAZZOTTA, 1996).

As limitações impostas pela deficiência assumem no meio social, um caráter de inferioridade e impossibilidade, enfatizando as dificuldades e os déficits, em detrimento das capacidades e potencialidades. Os indivíduos deficientes não deveriam se ajustar ao meio social, como postula a teoria funcionalista, mas participar como seres reflexivos e questionadores de seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

Parte significativa da sociedade e, particularmente, do meio empresarial, não encara o deficiente enquanto força de trabalho produtivo, mas como aquele indivíduo que, a qualquer momento, cometerá uma falha, confirmando assim a sua condição de deficiência. Acreditamos que mediante o trabalho produtivo o deficiente poderá se integrar à sociedade. A inserção profissional desse indivíduo exige uma atuação coordenada por parte do Estado, empresas e meio social.

4.1 Integração

Integrar não significa, porém, apenas encaminhar o deficiente mental para o mercado de trabalho. Essa é uma das noções errôneas muitas vezes propagadas pelos profissionais que desenvolvem atividades de reabilitação profissional entre deficientes mentais, que necessitam de formação adequada e de serviços de suporte constantes. Esse apoio ao qual nos referimos, por outro lado, também não deve ser justificado por uma suposta falta de autonomia, haja vista que o deficiente mental poderá se tornar autônomo em várias áreas de desempenho.

E o deficiente necessita ser preparado para compreender essa atitude, não em uma perspectiva negativa, mas de modo a ser auxiliado nas necessidades imediatas decorrentes da sua participação no cotidiano profissional e social. Esse preparo para o mundo do trabalho deveria começar

no universo escolar, principalmente no ensino básico fundamental de 1a a 4a séries. O tema transversal Trabalho e Consumo está presente apenas no ensino de 5a a 8a séries, que dificilmente o deficiente mental alcançará, ficando mais uma vez discriminado. (MAZZOTTA, 1986).

Acreditamos que não basta exigir a criação de leis, que podem até ser cumpridas, mas ressaltamos a real necessidade de uma compreensão por parte da sociedade em receber os deficientes mentais como indivíduos possuidores de potencialidades e capacidades, apesar das suas limitações.

4.2 Empregabilidade

Trabalhar é um dos melhores instrumentos de que dispomos enquanto ser humano para nos realizarmos como pessoas, para manifestarmos operativamente nossas necessidades e nossa obrigação de servir os demais. Depois vem a satisfação pessoal que o emprego nos reporta, a criatividade do trabalho realizado, o salário que por ele se recebe, nos permitindo cobrir nossas necessidades e nossos gostos pessoais, motivos esses todos legítimos que engrandecem a realidade humana e o que implica em trabalhar.

Os empresários alegam alguns motivos para manterem mais resistência a disponibilizar vagas para pessoas com deficiência intelectual, como por exemplo, pessoas com síndrome de Down, optando por preencherem as cotas com pessoas com outros tipos de deficiência. Num panorama geral, o processo de exclusão historicamente imposto às pessoas com deficiência deve ser superado por intermédio da implementação de políticas inclusivas, ações afirmativas e pela conscientização da sociedade acerca das potencialidades dessas pessoas.

4.3 Reserva de cargos e empregos

- No serviço público

Um País caracterizado por longos períodos de recessão e por políticas econômicas e sociais desatentas aos crescentes níveis de desemprego, é natural a tendência do ser humano a procurar no serviço público uma oportunidade de trabalho. E no Brasil esta realidade não tem sido diferente, podendo ser facilmente constatada pelo número cada vez maior de inscritos

nos concursos públicos. Em que pese o arrocho sofrido pelos funcionários públicos nos últimos cinco anos, período em que nenhum reajuste foi conferido à categoria, a segurança dos cargos e a certeza do pagamento das remunerações continuam a serem grandes atrativos para a população desempregada.

Posteriormente, veio à regulamentação através da edição do Regime Jurídico Único dos Servidores Civis da União, Lei 8.112, de 11.12.90, que em seu artigo 5º,

§2º, previu: "Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargos cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso".

De outra parte, pensamos que a norma constitucional, combinada com aquela ordinária que a regulamentou, são cogentes e, portanto, de aplicação obrigatória pelo administrador. Dessa forma, mesmo naqueles concursos em que os editais que não prevejam a reserva de quadros para as PPDs, por omissão ou incompetência do administrador, deve-se entender que há o privilégio implicitamente previsto; aliás, por força de lei prevista.

Quanto à habilitação para desempenhar o cargo ao qual se candidata, a lei dispõe que "é assegurado direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargos cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras". Trata-se de requisito subjetivo, a ser verificado já no momento em que o candidato se inscreve para prestar o concurso.

- Na iniciativa privada

A norma contida no art. 7º, inc. XXXI, da CF/88 vinha se mostrando inócua diante da subjetividade ínsita ao empregador na contratação de seus empregados. É verdade que ao empresário o que interessa é a capacidade produtiva do candidato ao emprego; e, em muitas situações, uma PPD pode revelar maior capacidade para determinada tarefa do que outro candidato que não seja portador de qualquer deficiência. Isso, contudo, é de difícil constatação na prática cotidiana. (BRASIL, 1996).

De modo geral, a empresa não rejeita o deficiente que revela maior capacidade, para determinada tarefa, do que outro candidato que não seja portador de qualquer defeito físico. O que importa ao empresário é que o rendimento do trabalho e a sua qualidade sejam bons. Em presença da realidade fática, não nos parece fácil provar-se que um empresário deixou de admitir um empregado por ser deficiente.

Aliás, nem mesmo a tipificação de tal conduta como crime punível com reclusão de 1 a 4 anos, no art. 8º da L. 7.853/89, o foi. Na prática, a discriminação branca, ou seja, aquela natural do preconceito cultural vigente em nossa sociedade continuava a imperar, sem que houvesse qualquer instrumento hábil paracombatê-la.

O valor principal da norma, sem dúvida, é a abertura de postos de trabalho para as PPDs. Agora, mesmo aqueles empresários que tiverem alguma espécie de preconceito em relação a PPD terão de garantir seus postos de trabalho, face à natureza cogente da norma. (EDLER-CARVALHO, 1993).

O desrespeito ao programa sujeitará o infrator a penalização de multa, em procedimento a cargo do Ministério Público do Trabalho.

Mas, além deste valor principal, da abertura de novos postos de trabalho, a norma possui outro atributo, qual seja o de incentivar a PPD a sair às ruas, de reintroduzi-la na sociedade, de propiciar o seu aperfeiçoamento sociocultural.

4,4 Barreiras arquitetônicas e culturais

As barreiras arquitetônicas, sem dúvida, representam a grande dificuldade de acesso da PPD não só ao mercado de trabalho, mas a todos os locais procurados no cotidiano.

Barreiras são obstáculos que dificultam, principalmente, a circulação de idosos e de pessoas com deficiência, entendendo-se aquelas que andam em cadeiras de rodas, com muletas ou bengalas que têm dificuldades na marcha, que possuem redução ou perda total da visão ou audição e, até mesmo, os indivíduos que apresentam uma redução na capacidade intelectual.

Quando esses obstáculos se encontra em uma edificação denominam-se de barreiras arquitetônicas, mas essas dificuldades também podem ser observadas nas ruas e praças, nos equipamentos e mobiliários urbanos. Nesses casos, recebem o nome de barreiras urbanísticas ou ambientais.

Eliminar barreiras significa iniciar um processo de integração das pessoas com deficiências, pois dessa maneira é possível, entre outras coisas, facilitar a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho, já que tornar os ambientes acessíveis é condição para sua independência e autoconfiança.

As barreiras arquitetônicas, é bom que se diga, não dificultam apenas fisicamente a vida da PPD, mas afetam todo o seu íntimo, o aspecto psicológico de seu cotidiano. (EDLER-CARVALHO, 1996).

A acessibilidade, para ser atingida, necessitará de diferentes arranjos do ambiente, de modo a permitir às pessoas usá-los de várias maneiras, tornando-os um espaço que as estimule e que elimine a frustração de vivenciar um espaço queas intimida.

A adaptação ao ambiente predispõe a busca a maior confiança em si própria, contribuindo para que o indivíduo possa afirmar a sua individualidade, passando aos outros um novo referencial de sua imagem. Isso só é possível quando o espaço propõe às pessoas formas alternativas de explorá-lo.

O interesse público que há de se reconhecer e considerar traduz-se justamente na satisfação do direito das pessoas portadoras de deficiência de ter acesso aos edifícios públicos e de uso público.

No caso em exame, mais límpida e inequívoca nos parece a obrigatoriedade de respeito ao direito da ilustre deputada impetrante, de exercer os atos decorrentes da atividade parlamentar da mesma forma como o fazem os demais representantes do Legislativo paulista.

De tudo que foi exposto, é possível concluir que, sendo a sociedade moderna plural, é necessário considerar a diferenciação das pessoas na hora de planejar qualquer objeto. Deve-se abandonar a ideia de desenhar projetos para homens perfeitos e adotar a filosofia do desenho universal. O caminho é romper com as barreiras, direcionando os esforços no sentido da integração plena da PPD no meio em que vive.

CONCLUSÃO

Um mito em torno da Deficiência Mental, e isso influi no diagnóstico, é acreditar que a criança com este problema tem a aparência física diferente das outras. Como foi dito acima, as de grau mais leve não aparentam ser deficientes, assim não se deve esperar encontrar este sinal clínico para caracterizar a pessoa com necessidades especiais. Pode-se encontrar uma exceção nos que acusam um distúrbio mais grave e severo, assim como na Síndrome de Down, que apresentam em comum fisionomias semelhantes.

A deficiência intelectual ou mental é conhecida por problemas com origem no cérebro e que causam baixa produção de conhecimento, dificuldade de aprendizagem e um baixo nível intelectual. Entre as causas mais comuns deste transtorno estão os fatores de ordem genética, as complicações ocorridas ao longo da gestação ou durante o parto e as pós-natais. O grande enigma que se coloca diante dos pesquisadores é como detectar ainda na vida dentro do útero estas características.

Como a deficiência mental está entre as síndromes consideradas anormais, é importante definir o que é normal para os especialistas, quais referências eles adotam para estabelecer se uma criança possui alguma deficiência. O fator mais associado à ideia de normalidade é a capacidade da criança de se adequar ao objeto ou ao seu universo. Mas geralmente este distúrbio psíquico é considerado como uma condição relativa da mente, comparada com as outras pessoas de uma mesma sociedade.

O tratamento deve incluir o acompanhamento simultâneo do médico, do fisioterapeuta, da terapia ocupacional, do fonoaudiólogo, do psicólogo, do pedagogo, entre outros. Assim, é possível amenizar as consequências deste problema. O diagnóstico precoce também é fundamental para oferecer à criança uma melhor qualidade de vida e resultados mais eficientes – estas técnicas de detecção prematura, realizadas por vários profissionais ligados aos campos da reabilitação e da puericultura, ramo da medicina que ensina a criar e a desenvolver moral e fisicamente as crianças, são conhecidas como Avaliação do Desenvolvimento e Estimulação Precoce.

Como a criança tem suas funções intelectuais comprometidas, ela pode também ter dificuldades em seu desenvolvimento e no seu comportamento, principalmente no aspecto da adequação ao contexto a que pertence, mas igualmente nas esferas da comunicação, do cuidado consigo mesma, dos talentos sociais, da interação familiar, da saúde, na segurança, no desempenho acadêmico, no lazer e no campo profissional. A deficiência intelectual manifesta-se no paciente sempre no estágio anterior aos dezoito anos de idade. Assim fica claro que, ao contrário da Demência, a Deficiência Mental se caracteriza pelos transtornos no desenvolvimento, não por degenerações cognitivas.

O trabalho ora proposto fora de muito valor. Vivencio como é difícil a inclusão do deficiente intelectual no mercado de trabalho. Na APAE- Araras, temos projeto de conscientização das empresas para buscarem a colocação destas “pessoas” no mercado de trabalho. Os resultados tem sido positivos, os alunos incluídos no mercado de trabalho se tornam mais responsáveis e valorizados, pois tem a oportunidade de mostrar o quanto podem ser produtivos, precisam somente de uma oportunidade.

O principal objetivo do Serviço social tem como enfoque a família de forma integrada junto as Políticas Publicas Setoriais garantindo a universalização dos direitos Sociais aos cidadãos que encontram - se em situação de vulnerabilidade e riscos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. Marina da Silveira Rodrigues. Instituto Inclusão Brasil. Disponível em: inclusao.brasil@iron.com.br. Acesso em 01 de novembro de 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), Ministério da Educação, 1996. 126p.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração/segregação do alunodiferente. São Paulo: EDUC, 1993. 231p.

. A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: BRASIL/MEC/SEESP. Tendências e desafios da educação especial. Brasília: SEESP, 1994. 98p.

DECHICHI, C. Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. 126p.

EDLER-CARVALHO, R. Avaliação e atendimento em educação especial. Temas em Educação Especial. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, v. 02, 1993. 105p.

FERREIRA, J. R. A construção escolar da deficiência mental. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989. 109p.

JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. Campinas/SP: Editores Associados, 1992. 125p.

KIRK, S. A. & GALLAGHER, J. J. Education exceptional children. Boston: Houghton Mifflin Company, 1987. 174p.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996. 169p.

MENDES, E. G. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995. 147p.

MOURA, E. Biologia Educacional. São Paulo: Moderna, 1980. 121p.

OLIVEIRA, M. Além do lugar – Comum Emoções e trabalho. Dezembro. 2001. 207p.

PESSOTTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984. 98p.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 121p.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 134p.

**- Jogos e brincadeiras (Games and games) (Cintia Maria Ferreira Martins;
Roberta de Almeida; Tamires Aparecida Borges Teófilo; Fernanda Daltro
Scorzoni)**

Jogos e brincadeiras (Games and games)

Cintia Maria Ferreira Martins

Roberta de Almeida

Tamires Aparecida Borges Teófilo

Fernanda Daltro Scorzoni

DOI: 10.5281/zenodo.11002466

RESUMO

O presente trabalho vem destacar o tema Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil, e como em uma prática estruturada pode contribuir para a produção de conhecimento e o desenvolvimento da criança. O tema pesquisado traz questões antigas levantadas por grandes estudiosos, os quais conforme o decorrer deste, estudaremos um pouco mais a fundo, suas metodologias e conceitos e quais suas contribuições para a educação. Buscaremos identificar a ligação e a relevância do tema com a metodologia de aprendizagem baseada em pesquisa sobre produção de conhecimento. Como metodologia utilizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico, caracterizada como qualitativa, em que pudemos analisar como o lúdico é tão importante e indispensável para a aquisição do conhecimento.

Palavras-chave: Jogos e Brincadeiras. Ludicidade. Educação Infantil.

ABSTRACT

This work highlights the theme of Games and Play in early childhood education, and how a structured practice can contribute to the production of knowledge and the development of the child. The topic researched brings back old questions raised by great scholars, who as this progresses, we will study a little more in depth, their methodologies and concepts and what their contributions to education. We will look identify the connection and relevance of the topic with the learning methodology based on research on knowledge production. As a methodology, we used bibliographical research, characterized as qualitative, in which we were able to analyze how play is so important and indispensable for the acquisition of knowledge.

Keywords: Games and games. Playfulness. Child Education.

1.1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho vem apontar e destacar a importância do tema Jogos e Brincadeiras, em especial na Educação Infantil, e como uma metodologia de aprendizagem baseada em jogos e brincadeiras numa prática pedagógica estruturada pode contribuir para produção de conhecimentos e saberes no desenvolvimento cognitivo de uma criança, levantando questões do tipo: Como se dá o conhecimento? De onde vem? Como é produzido? Através de quais práticas posso buscá-lo?

São questionamentos que através de pesquisas e práticas de observação procuraremos ir transpondo e esclarecendo junto ao pensamento e teorias dos mais renomados estudiosos da área e até mesmo mergulhando um pouco na história da educação para juntos desvendarmos este prazeroso universo infantil.

Os objetivos são identificar a ligação e a relevância do tema com a metodologia de aprendizagem baseada em pesquisas sobre a produção de conhecimento no ensino infantil através dos jogos, brinquedos e brincadeiras, seus aspectos teóricos e investigar a contribuição do tema no desenvolvimento cognitivo da criança.

Na metodologia, será feita uma revisão bibliográfica baseada nas ideias centrais do livro A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica, de Maria Cristina Trois Dorneles Rau, para descrever e aprofundar teorias que abordam práticas pedagógicas inovadoras e para aprofundar teorias sobre a metodologia de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

O tema pesquisado vem abordar questões antigas já levantadas por grandes estudiosos da educação que indagam sobre a importância dos jogos e brincadeiras numa prática pedagógica diferenciada.

Nos dias atuais continua sendo uma questão de grande relevância na área de educação e que levanta debates entre pesquisadores.

Sendo assim, a pesquisa visa contribuir para que os professores possam repensar suas práticas baseados na reflexão e nas obras dos mais diversos autores renomados e estudados até hoje baseados no emprego de informações científicas que comprovam sua eficácia e ajudam a adequar e ampliar sua visão sobre o tema.

O presente documento se encontra estruturado e organizado da seguinte forma partindo da identificação do tema, seguido por um breve resumo destacando os aspectos de maior relevância, uma introdução apontando sucintamente suas ideias principais, a fundamentação teórica onde se encontrarão articuladas ideias e contribuições de outros autores com reflexões e discussões tendo como finalidade constituir uma base teórica da pesquisa. E como partes finais, temos a metodologia que se divide em dois momentos que é a fundamentação metodológica e procedimentos.

As considerações resumindo e finalizando as conclusões dos autores citados neste documento onde se funda e ocorre o cruzamento de ideias e percepções acerca do tema debatido.

Por fim temos as referências onde todos os autores citados no presente artigo, desenvolvimento, obras ou fontes de pesquisa (artigo, livro, página da internet etc.), constam como forma de registro.

2.0 SENTIMENTO DE INFÂNCIA

2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Refletindo sobre a importância do tema Jogos e Brincadeiras não há como se iniciar qualquer dissertação, sem recorrer ao ponto principal do tema que é a “criança”, ou seja, cabe aqui voltar e mergulharmos na historicidade do eixo central de nossa pesquisa.

Baseando-nos no pensamento de Cartaxo, no qual ela apresenta que a definição de infância está relacionada ao tempo e ao espaço em que cada um vive e a um contexto social. Vale fazermos um percurso reflexivo com base em dados da história (Cartaxo, 2013). Sob essa perspectiva, para Kramer:

A análise das modificações do sentimento de infância é feita à luz das mudanças ocorridas nas diferentes formas de organização social, possibilitando a compreensão do presente, em que a criança é estudada não como um problema em si, mas sim compreendida segundo uma perspectiva do contexto histórico em que está inserida. (Kramer, 1995, p. 17)

Portanto, o exemplo segundo a história e conforme explica o historiador Philippe Ariès (1981), ao tratar sobre o surgimento do sentimento de infância, na sociedade medieval apontada por ele como ponto de partida, “o sentimento de infância não existia” não que não existisse afeição pela criança, pois ele também explica que o termo sentimento de infância refere-se apenas a uma consciência que distingue a criança do adulto. E essa consciência não existia na época, ou seja, assim que a criança tinha condições de viver sem a necessidade de ajuda constante de um adulto, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (ARIÈS, citado por CARTAXO, 2013, p. 18).

Baseados nas considerações apontadas será que refletimos sobre concepção de infância? Para os estudiosos da educação infantil (ver Kramer, 1996; Ostetto, 2000), há um consenso que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra. (KRAMER e OSTETTO, citados por CARTAXO, 2013, p.28).

Cartaxo (2013, p.30-34) ressalta que surgiram assim contextos sobre a trajetória da educação infantil que resultou nas primeiras ideias sobre o cuidado com as crianças e os modelos educacionais que foram sendo criados para responder aos desafios da organização da sociedade. Perceberemos que durante esta trajetória educacional irão surgir conceitos básicos que deram origem a inúmeras políticas públicas. Em suma no percurso da história acontecem grandes transformações no cenário da educação com o enorme impacto das mudanças sociais e com a entrada da mulher no mercado de trabalho, acontece o surgimento de instituições formais (creches e pré-escolas) para o atendimento à criança, que primeiramente foram consideradas de cunho assistencialista, constituídas para atender às pessoas de baixa renda. Neste período o Departamento da Criança no Brasil organizou o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (1922) onde concluíram que o atendimento à criança seria a solução para os problemas sociais. E daí segue várias políticas e leis, que alteram e contribuem para o cenário da educação nacional, até que surge então a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996- que se pronuncia dizendo que o

atendimento a criança deve ser dado em complementação a educação da família. Ou seja, define, no art. 29 que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Evidenciando assim o importante papel da família como responsável por educar e cuidar.

Cartaxo (2013, p. 59-64) destaca que partir da LDBEN/1996, é afirmado que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, assegurando a todos o direito à educação, surge então a necessidade de planejar ações educativas de qualidade e de formar profissionais para atuar nessa primeira etapa. Quando então os olhos se voltam para a criança nasce o sentimento de infância e neste momento são estabelecidas novas bases para um sistema de ensino com significativas perspectivas para a educação de crianças pequenas e a criança passa a ser vista em sua totalidade como um ser que não necessita em si somente de cuidados, mas também de uma educação de qualidade pautada em princípios básicos e necessários à sua plena formação, pois segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil educar significa “...propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens.”

Torna-se relevante então, termos como base algumas concepções teóricas sobre a educação desenvolvidas em diferentes épocas e lugares, que em alguns casos complementam-se e, em outros, distanciam-se. Mas que são de grande valia e estudadas até hoje pois suas ideias foram e/ou são fundamentais para a educação da infância seja na prática do educador, ou na formulação das diretrizes que orientam os procedimentos educacionais.

Cartaxo (2013, p.64-74) sugere uma breve apresentação na trajetória de alguns pensadores que representaram, representam ou agregam, de alguma maneira a concepção de determinada época ou grupo sobre a questão da educação e vem enriquecer a história da mesma até nossos dias atuais e entre eles está, Jan Amos Comenius (1592-1670) que se debruçou sobre a educação de crianças pequenas e advogava a popularização da educação e do ensino empírico, principalmente por meio dos sentidos. O pensador defendia que o cultivo dos sentidos e da imaginação deveria ser o ponto de partida para o desenvolvimento racional da criança enquanto que Jean- Jacques Rousseau

(1712-1778) veio revolucionar a pedagogia com a teoria cujos princípios básicos eram o tratamento da criança como criança e a valorização de sua personalidade. Condenava as tentativas de forçá-la a comportar-se como adulto e propunha uma educação que priorizasse a apreensão da liberdade e do ritmo da natureza e o livre exercício das capacidades infantis por meio de atividades práticas (da observação e do contato com a realidade).

Já Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), segue o caminho das reflexões traçado por Rousseau e as coloca em prática, valorizando a aprendizagem pela experiência e pela observação, desprezando o ensino livresco e fundando o método intuitivo e o ensino mútuo. Esse método foi desenvolvido por Pestalozzi, por meio de atividades relacionadas à arte, à música, à soletração, à geografia, à aritmética, às línguas (incluindo a oral) e ao contato com a natureza. Ele defendia que nessa concepção a educação se daria em um ambiente natural com clima amoroso como a criança deveria naturalmente se desenvolver, treinando suas vontades e atitudes morais. Complementando esses ideais, temos Robert Owen (1771-1858) que abriu junto à sua fábrica têxtil, um instituto com classes infantis para atender aos filhos de operários. Esse instituto é considerado o início da escola moderna voltada à infância, e sua principal característica era superar o atendimento assistencialista, priorizando uma ação educativa e de instrução básica. E com Ferrante Aporti (1791-1858) acontece a inauguração do primeiro asilo infantil com base na ideia de Owen, com uma educação pensada em atender às crianças de famílias mais ricas, mas ele acreditava também na necessidade de atender às crianças pobres com a mesma proposta. Conforme o ideal oweniano ele tratou de proteger a primeira idade e também de dar a ela instrução por meio da introdução da leitura, da escrita e do cálculo mental. Friedrich Fröbel (1782-1852) levou adiante as ideias de Pestalozzi e se notabilizou pela criação de um novo tipo de escola, o Kindergarten (jardim de infância), cuja concepção de educação era marcada por uma filosofia espiritualista em que criança, assim como uma planta, devia encontrar ambiente favorável para se desenvolver.

O educador atribuía grande importância à formação da personalidade, às atividades infantis, aos brinquedos, às canções, às histórias e aos jogos.

Considerava que os jardins de infância não eram somente locais de abrigo, mas também espaços preparados para o jogo, o trabalho infantil e as atividades em grupo, e esses espaços deveriam ser organizados pela professora, cuja função era orientar as atividades, e não deveriam ser transformados em ambientes com a mesma disposição dos espaços escolares. Ovide Decroly (1871-1932) médico, educador e psicólogo belga, realizou pesquisas sobre a psicologia infantil que o levaram à criação de um sistema de ensino primário. Para ele, a educação tinha a finalidade de preparar a criança para a vida por meio da acomodação do ensino aos diversos tipos de evolução, considerando a constituição pessoal e as exigências do meio. Ele defendia um ensino voltado para o intelecto, preocupando-se com o domínio do conteúdo pela criança com a possibilidade de uma organização voltada aos centros de interesse, vemos aqui já surgir uma educação mais voltada aos interesses da criança e do que a sociedade exige, uma educação mais voltada para os moldes atuais.

Maria Montessori (1870-1952) educadora italiana, cursou Medicina em Roma, onde iniciou suas pesquisas sobre a educação de crianças com deficiência mental. Criou um método educativo, conhecido pelo seu nome, baseado no uso de brinquedos e estendido ao ensino de crianças com deficiência, ou seja, com um olhar também muito à frente de sua época, revelando uma educação que é muito nova até nos dias atuais, ou seja, na educação inclusiva muito estudada nos dias de hoje e pensando nas particularidades de cada criança.

Celestin Freinet (1896-1966) foi outro educador que teve grande influência no trabalho com crianças pequenas, pois sua pedagogia renovou a prática escolar na medida em que defendia a ideia de que o ensino não deveria limitar-se à sala de aula, e sim aproximar-se da realidade, deixando de ser teórico e ligando-se à vida.

E colaborando com Freinet, temos Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) em sua concepção de que a criança é um ser social. E o processo de desenvolvimento de conhecimentos se faz por mediações. O professor é o mediador entre a criança e o cultural, para que ela tenha acesso aos conteúdos universais. Essa teoria vem redirecionar e revolucionar o processo de ensino pois aponta para uma perspectiva onde o papel do professor é o de

proporcionar aos alunos a oportunidade de produzir e se apropriar de novos conhecimentos, tendo como ponto de partida o que eles já sabem e instigando-os a interagir num ambiente de aprendizagem cooperativo. E com uma nova visão sobre a pedagogia temos Jean Piaget (1896-1980) seus estudos trouxeram uma importante contribuição para a compreensão sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças, explica que a construção do conhecimento ocorre por meio de um processo contínuo de trocas entre o indivíduo e o meio ambiente. O Piaget psicólogo já tinha proporcionado ao educador uma série importante de dados experimentais em apoio aos métodos ativos – preconizados igualmente por Montessori, Freinet, Decroly. Com seus trabalhos sobre os estágios do desenvolvimento da inteligência já havia incitado os mestres a adaptar melhor suas intervenções pedagógicas ao nível operatório alcançado pelo aluno. O Piaget epistemólogo propunha outro ponto de vista e sugeria descentrar, de alguma maneira, o aluno de seu nível, de suas dificuldades, de suas habilidades particulares, para abrir-se mais ao seu contexto cultural e levar em conta os diversos percursos e trajetórias históricas dos conceitos a que se propõe estudar, ou fazer estudar.

Emília Ferreiro (1936) foi aluna de Piaget, dedicou-se aos estudos da psicogênese da linguagem escrita, ou seja, de como a criança aprende a linguagem escrita. Para ela, o aprendizado da alfabetização não ocorre desligado do conteúdo da escrita, mais um conceito utilizado atualmente pois no processo da alfabetização se faz necessário o uso da escrita, do aprendizado das letrinhas, do alfabeto, que já é ensinado desde a mais tenra idade. E Henri Wallon (1879-1962) desenvolveu estudos sobre a plasticidade do cérebro e propôs um estudo dos aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil contemplando a motricidade, a afetividade e a inteligência.

Nessas condições, de acordo com os livros citados, percebemos que o desenvolvimento infantil pode ser mais facilmente compreendido através de suas concepções, tendo como princípio uma posição ativa da criança em relação ao meio em que vive e na interação com os outros e que temos como base extensas pesquisas cientificamente fundamentadas que norteiam o fazer pedagógico e nos auxiliam na prática educacional. E através de seus estudos vemos como o tema a seguir que é a Ludicidade já fazia parte de seu repertório

e já transparecia em suas pesquisas nos levando gradativamente com o tempo a reconhecer sua importância no universo infantil, analisando profundamente a importância do brincar até os dias de hoje.

2.2 A LUDICIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O OLHAR VOLTADO PARA A CRIANÇA

Rau (2012, p.21) defende que a infância no momento atual, principalmente no que se refere à educação infantil e a sociedade surge um universo distinto no que diz respeito às novas formas de expressão de valores, interesses, ensino e aprendizagem. Vemos despontar uma nova concepção, a ***ludicidade***, área que tratada jogos, dos brinquedos e das brincadeiras, e tem levado os profissionais da educação a reverem sua prática e a repensarem seus conceitos. Com isso, muitos estudiosos apontam o jogo como um instrumento pedagógico muito significativo e de grande valor social oferecendo a criança diferentes possibilidades educacionais. Para Vygotsky o jogo é “essencialmente desejo satisfeito”, originado dos “desejos insatisfeitos” da criança e cita que:

Nessa perspectiva define como característica do jogo o fato de que, nele,” uma situação imaginária é criada pela criança. O brincar da criança é a imaginação em ação. O jogo é o nível mais alto do desenvolvimento na educação pré-escolar e é por meio dele que a criança move-se cedo, além do comportamento habitual na sua idade.” (VIGOTSKY, 1984, p.64).

Sobre o jogo, Piaget (1976) destaca a construção do conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório, para este autor o jogo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois ao representar situações imaginárias, a criança tem a possibilidade de desenvolver o pensamento abstrato, a criança estabelece novas relações entre objetos e ações e assim expressa sua personalidade, o que contribui para a evolução da imagem no corpo. (PIAGET, citado por RAU, 2012, p.58).

De encontro com essas ideias, temos o pensamento de Oleques (2009):

As crianças ficam mais motivadas a usarem a inteligência, pois querem jogar bem e assim se esforçam para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente, assim desenvolvendo seus raciocínios e lógicas. O lúdico é um ótimo recurso didático, que vem, somente contribuir com o professor-educador, para o processo de ensino-aprendizagem. (OLEQUES, 2009)

Como elemento da educação a ludicidade também explica a evolução humana pois o homem sempre teve como recurso em seu desenvolvimento a linguagem do brincar. Sendo assim, como poderia a ludicidade fazer parte do currículo escolar? Então entre esta e outras questões que mobilizam os educadores, encontra-se a organização de propostas para a formação profissional baseada entre teoria e prática. Estudos vêm apontando que, atualmente, há uma crescente necessidade de a escola trabalhar conteúdos programáticos com aplicação prática atendendo a um aluno que é hoje caracteristicamente mais questionador.

Nessa perspectiva os estudos de Santos definem que:

A formação lúdica se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora. (SANTOS, 1997, p. 14)

E conclui afirmando que “quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance de este profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa”. Com base nas afirmações entendemos que o adulto primeiro precisa reconhecer sua própria ludicidade para ser capaz de aplicá-la. Mesmo sendo este diversas vezes cobrado a voltar a realidade pois a brincadeira era vista pela sociedade apenas como um passatempo.

Logo a ludicidade se firma como uma nova maneira de educar com criatividade e responsabilidade, descobrindo maneiras mais interessantes de lidar com a realidade.

De acordo com Costa (2005, p.45)

... a palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar, e no entendimento de brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e

brincadeiras e a palavra é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. (COSTA, citado por RAU,2012, p.30).

Mas é possível estabelecer alguma relação destes com a educação, ou o aprendizado em si?

Sendo uma afirmação quase unânime entre os estudiosos citados anteriormente a resposta é sim, pois para a criança pequena, até mesmo os maiores estabelecem uma relação de prazer com os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, pois atividades relacionadas a eles fogem da rotina muitas vezes maçante da escola, e é percebida pela criança como algo que é do seu entendimento, da sua rotina e que ele não será cobrado devendo apresentar resultados esperados pelo educador. Mas o que passa despercebido a criança é que brincando ela está apreendendo conhecimento, e quando o educador se dá conta desse processo, o ato de ensinar se torna prazeroso, até mesmo para ele, fluindo com muito mais facilidade.

Com os jogos, por exemplo, a criança se vê lidando com conteúdos do seu cotidiano, aprendendo a seguir regras, interagindo com objetos e o meio e também com a diversidade de linguagens envolvidas em sua prática, ou seja, o jogo utilizado em sala de aula além de proporcionar a criança o aprender brincando de uma forma prazerosa, também atende a um resultado e visa atingir finalidades pedagógicas, sendo assim, a brincadeira deve ser o ponto de partida de todas as atividades. (RAU,2012, p.31).

Tais questões sempre trazem à tona discussões em torno da apropriação do jogo pela escola, especialmente do jogo educativo e muitos autores entre eles uma das mais importantes a discutir o tema está Tizuko Morchida Kishimoto (2008), a estudiosa defende que os jogos surgiram na Roma e na Grécia antigas, quando havia a produção de doces em forma de letras destinados ao aprendizado das letras. Concordando com esse fundamento, Ariès (1981, p.77) argumenta que “a prática de unir o jogo aos primeiros estudos justifica o nome ludus atribuído às escolas de instrução elementar, semelhante aos locais destinados à prática de exercícios de fortalecimento do corpo e do espírito nessa época “. (KISHIMOTO e ÀRIES, citados por RAU, 2012, p.31-32).

Para Kishimoto há diferença entre o jogo e o material pedagógico que trazem uma reflexão quanto a utilização do jogo educativo em sala de aula.

Nas palavras da autora há uma característica que deve ser levada em consideração a respeito do jogo:

[...] controle interno: no jogo infantil, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos. Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno. Predomina, neste caso, o ensinamento, a direção do professor. (KISHIMOTO, 2008, p.26).

Para a autora, a função lúdica do jogo, expressa a ideia de que sua vivência propicia a diversão, o prazer, quando escolhida voluntariamente pela criança. E a função educativa pela prática do jogo leva o sujeito a desenvolver seus saberes, seus conhecimentos e sua apreensão de mundo. O equilíbrio entre as duas funções seria então o objetivo do jogo educativo. (KISHIMOTO, citada por RAU, 2012, p.32-33).

A teoria de Kishimoto é realmente baseada e fundamentada na educação que é praticada nas escolas atualmente e que serve de base para nossos estudos futuros e exemplo do que realmente funciona e tem função essencial na prática educativa pois sabendo utilizar esses princípios podemos perceber a aprendizagem fluir livremente.

Em sua obra A formação do símbolo na criança, de 1946, Jean Piaget relacionou a brincadeira e o jogo com o desenvolvimento cognitivo da criança. Para ele a criança adapta a realidade e os fatos às suas possibilidades e aos seus esquemas de conhecimento, manifestando essa adaptação também no brincar.

Jean Piaget (1978) classificou o jogo em quatro tipos: jogos de exercício, de construção, simbólicos e de regras. O Jogo de Exercício é a ação da criança sobre seu próprio corpo e sobre objetos, visando predominantemente à satisfação de necessidades, como exemplo, temos o ato de chupar uma chupeta.

O Jogo de Construção consiste na manipulação de objetos para criar algo. Não é específico de determinada fase e muitos autores afirmam que se

mantém ao longo do desenvolvimento, podendo nesse percurso executar atos menos elaborados como, juntar cubos, por exemplo.

O Jogo Simbólico se baseia na representação do imaginário, onde a criança lança mão do faz de conta usando da imaginação e fantasia para interpretar a realidade.

O Jogo de Regras se torna mais perceptível a partir dos 07 anos, na etapa das operações concretas. O simbólico vai cedendo espaço nas brincadeiras para as regras determinadas pelo grupo. Neste tipo de jogo a criança aprende a superar o egocentrismo em prol de se colocar no lugar do outro aprendendo a controlar suas emoções e desejos. (PIAGET, citado por WITTIZORECKI, DAMICO e SCHAFF, 2013, p.51-52).



Fonte: Portfólio de Paula Marchesini, 2016

WITTIZORECKI, DAMICO e SCHAFF (2013, p.65), concluem então que o jogotem um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança, que pode através dele vivenciar inúmeras situações de aprendizagem, tornando-se capaz de conhecer e compreender o mundo.

O brincar é capaz de apresentar, resumidamente, como ferramenta essencial, vias para o desenvolvimento dos aspectos da formação do

ser humano, como a cognição, a afetividade, o amadurecimento psicológico e a motricidade (WITTIZORECKI, DAMICO e SCHAFF, 2013, p.66).

Princípios básicos, mas de vital importância por todo o percurso da vida infantil, é o fato de observarmos nas instituições escolares e na interação com crianças de 0 a 03 anos, que a todo momento o ato de aprendizagem se desvenda, desde a higiene (com a simples escovação de dentes) até o pedagógico, pois a todo momento acontece a descoberta, algo novo, a aquisição da autonomia na criança, vemos despontar a maturação em todos os aspectos.

Dessa forma pode-se observar a ligação do jogo com a psicanálise onde podemos expressar desejos de forma simbólica quando sonhamos, fantasiamos ou brincamos. Sendo comum, notarmos uma criança brincar repetidamente com algo que lhe provocou sofrimento, portanto no jogo é que ela pode recriar situações de modo a tentar lidar e superar situações traumáticas. (WITTIZORECKI, DAMICO e SCHAFF, 2013, p.53-54).

E neste sentido devemos ter um olhar atento pois muitas vezes a brincadeira expressa a versão que o adulto passa à criança e, nesse sentido, a vemos expressando gestos, falas, pensamentos do mundo adulto de forma indistinta, sem consciência.

Arminda Aberastury (1992) diz que, ao brincar, a criança projeta para o exterior suas angústias, seus temores e seus conflitos, construindo possibilidades de manejá-los por meio da ação sobre brinquedos e objetos. (ABERASTURY, citada por WITTIZORECKI, DAMICO e SCHAFF, 2013, p.54).

Notamos isso no jogo simbólico onde a criança se utiliza da fantasia, do faz de conta, para recriar situações do seu cotidiano, e tentar enfrentar algum trauma ou situação indesejada que esteja vivenciando e como educadores e com um olhar um pouco mais apurado através destas atitudes podemos identificar a causa de algum problema na escola que esteja relacionado à agressividade, à apatia da criança em relação ao seu redor, ou seja, através da brincadeira vêm à tona o que está tão intimamente guardado.

Percebemos então que o Jogo tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança, que pode através dele vivenciar inúmeras

formas de aprendizagem. Segundo Rosario Ortega, citado por Juan Murcia (2005), a criança conhece e compreende o mundo que a cerca por meio do jogo. Jogando a criança constrói valores e princípios, que nortearão sua formação como indivíduo, bem como explora suas possibilidades corporais, interage com outros sujeitos e incrementa seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo-social. (WITTIZORECKI, DAMICO e SCHAFF, 2013, p.65).

É importante então estimular das mais variadas formas, disponibilizando à criança variados jogos, instigando novos desafios. Ou seja, levando em consideração uma das contribuições de Piaget (1978), podemos compreender que o jogo viabiliza situações de manipulação, experimentação, e de conflito do indivíduo consigo próprio, com outros e com os objetos, dando base para o desenvolvimento cognitivo da criança. (PIAGET, citado por WITTIZORECKI, DAMICO e SCHAFF, 2013, p.66).

Nesse sentido, devemos estar atentos também aos modelos educacionais repressores que limitam o brincar, pois preferem alunos calmos, quietos. Restringindo seus movimentos, estaremos limitando também a criatividade, o pensar, o interagir, a iniciativa do aluno em inventar... ou seja, percebemos que se faz necessário a brincadeira dirigida, mas permitindo também o brincar livre com escolhas e opções próprias, de uma forma prazerosa. (WITTIZORECKI, DAMICO e SCHAFF, 2013, p.66).

Segundo Ricardo Catunda,

A sala de aula poderia ser menos “séria” e mais alegre, logo, ser mais viva. Se assim ocorresse, se estaria partindo para uma aprendizagem significativa que privilegiasse o homem como um ser em sua integralidade, que é um corpo, que sente o corpo, que vive esse corpo e que expressa suas emoções por intermédio desse corpo. (CATUNDA, citado por WITTIZORECKI, DAMICO E SCHAFF, 2013, p.66)

Constance Kamii e Rheta Devries (1991), concordando com o pensamento de Kishimoto também nos fazem um valioso alerta em relação à obrigatoriedade do jogar pela criança. Conforme a autora, o valor do jogo se perde quando este é imposto à criança. Quando obrigamos uma criança a brincar, estamos ferindo sua liberdade de expressão, ou seja, voltamos ao pressuposto de que a criança sente medo, pois achaque está sendo avaliada a

todo momento no jogo imposto, e no brincar livre não, ela possui liberdade de expressão, de movimentos e sabe que não será cobrada quanto ao fato de brincar certo ou brincar errado. (KAMII, DEVRIES, citado por WITTIZORECKI, DAMICO E SCHAFF, 2013, p.67).

(Figura I.I.- Ludicidade: ações do brincar)



Fonte: Rau, Maria Cristina Trois Dornelles, 2012

2.3 JOGO X BRINQUEDO: DEFINIÇÕES

No que diz respeito à definição de jogo, os estudos feitos por Kishimoto (1994, p.4) o definem como “uma ação involuntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa um resultado final [sic]. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe”.

Já o brinquedo, definido por Kishimoto (1994), é entendido sempre como um objeto, suporte da brincadeira ou do jogo, quer no sentido concreto, quer no ideológico segundo a autora: 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 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. (KISHIMOTO, citada por RAU, 2012, p.48).

Abordamos essa questão apenas para enfatizar algumas das diversas definições do tema, mas para esclarecer que o termo brinquedo não pertence

apenas uma categoria, sendo passível de várias significações, apresentando várias manifestações em sua evolução, como bonecas que eram feitas de espiga e palha de milho, um pano enrolado virava um bebê e as tábuas velhas da casa recebiam rodas e se transformavam em carrinhos de rolimã. A diversidade de materiais ofertados em diferentes épocas nos possibilitou que as brincadeiras fossem ricas em imaginação, em criatividade não necessitando de brinquedos elaborados ou caros, era simplesmente a imaginação colocada em ação. Nesse contexto os brinquedos permitiam uma rica exploração sensorial, motora, simbólica e cultural. A brincadeira, por sua vez, encontra fundamento na fala de Kishimoto (1994), quando é apontada como uma atividade espontânea da criança, sozinha ou em grupo. Ela constrói uma ponte entre a fantasia e a realidade, o que leva a lidar com complexas dificuldades psicológicas, como a vivência de papéis e situações não bem compreendidas e aceitas em seu universo infantil. (KISHIMOTO, citada por RAU, 2012, p.49-50).

Notamos aqui uma concordância entre Kishimoto e os pensamentos de Aberastury (1992, p.14) ligados à psicanálise que diz que a brincadeira na infância leva a criança a solucionar conflitos por meio da imitação, ampliando suas possibilidades linguísticas, psicomotoras, afetivas, sociais e cognitivas. (RAU, 2012, p.50).

Quando brinca de faz de conta, a criança supera desafios, vivencia experiências pelas quais no cotidiano talvez não tivesse condições de enfrentar por tudo isso, precisamos reconhecer quantas áreas da vida de uma criança o brincar faz parte e pode atingir de maneira positiva, é uma questão que vai além do campo da educação alcançando outras etapas do crescimento e da maturação da criança, sendo indispensável para o fortalecimento do corpo e da mente.

Chegamos à conclusão de que buscando estimular e propiciar atitudes de jogo e brincadeiras em sala de aula, o próprio professor deve se colocar como jogador, participando com as crianças, manifestando-se corporalmente e submetendo-se às regras e combinados do jogo, tornando-se acessível e demonstrando o prazer do fazer e estar em grupo, em conjunto, sendo possível ainda observar as questões sociais envolvidas nesse processo. Deve buscar embasamento para tanto, buscando recuperar suas imagens e vivências de

infância, internalizando e expondo o processocriativo de como lidamos com o jogo, segundo Wittizorecki (2013, pág.83), “perceber como nos dispomos corporalmente, como lidamos com as regras e quais materiais nos estimulam mais a brincar”.

De encontro a essa afirmação, temos a análise de Falkenbach

“A formação pessoal implica em (sic) uma formação que objetiva uma melhor disponibilidade corporal do futuro professor, justamente a partir de vivências corporais que possibilitem a conscientização das limitações, facilidades e potencialidades que cada um apresenta na relação consigo mesmo, com os objetos e com os demais (no grupo de formação)” (Atos Falkenbach, 1999, p. 66).

Complementando essa teoria, Segundo Wittizorecki,

“Nesse sentido, é fundamental que possamos criar, propor e, principalmente, vivenciar jogos e brincadeiras que explorem diferentes recursos, como cordas, bastões, balões, arcos (bambolês), fantasias e máscaras, colchões e colchonetes, bolas de todos os tipos, pesos e tamanhos; brinquedos, os próprios corpos dos colegas, materiais de sucata (latas, caixas de papelão, jornal, galhos e folhas de árvores), aparatos simples que produzam sonoridade (tais como flauta, chocalho, pandeiro, reco-reco, berimbau)” (Wittizorecki, 2013, págs.82 a 83).

Reforça ainda que reflitamos sobre quais atitudes determinados materiais e atividades nos despertam: competição, isolamento, solidariedade, generosidade, exclusão dos pares, agressividade, alegria, temor, desafio, rejeição, confiança.

Com base nas teorias e experimentações realizadas somos levados a concluir que o jogo e a brincadeira em si nos possibilitam e ampliam um vasto e fértil campo de estudos e reflexões acerca do universo infantil e de como são ativadas as memórias, sensações e percepções acerca deste. Concluindo assim que os jogos e brincadeiras são importantes recursos e aliados na prática pedagógica podendo-se trabalhar diversos e diferentes saberes no âmbito escolar. Segundo Rau (2012, pág. 96), com as teorias de Piaget (1976) e Vygostsky (1984), entendemos que é necessário refletir sobre o papel do professor ao utilizar o lúdico como recurso pedagógico, que lhe possibilita o

conhecimento sobre a realidade lúdica de seus alunos, bem como sobre seus interesses e suas necessidades.

E conforme afirma Wittizorecki, (2013, pág. 173), compreendemos que o jogo e o brincar são ATIVIDADES-FINS, essenciais no desenvolvimento da criança, mas podem ser também utilizados como ATIVIDADES-MEIO, ou seja, como estratégia para auxiliar no processo de letramento, de compreensão das regras sociais ou das noções lógico-matemáticas. Sendo assim, Rau (2012, pág.227) finaliza nos deixando uma importante reflexão, “cabe ao professor, pautar-se sobre uma concepção de jogo que vá além de sua prática, levando o educando a debater, refletir, compreender o processo em si, apreendendo assim uma gama de relações no processo ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

Este trabalho é uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, baseada nas ideias centrais do livro *A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica*, de Maria Cristina Trois Dorneles Rau, para descrever e aprofundar teorias que abordam práticas pedagógicas inovadoras e para aprofundar teorias sobre a metodologia de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

Também, utilizamos como base deste trabalho os livros *Pressupostos da educação infantil*, de Simone Regina Manosso Cartaxo e *Jogos, recreação e lazer*, de Elisandro Schultz Wittizorecki, José Geraldo Soares Damico e Ismael Antônio Bacellar Schaff que destacam e embasam o tema em questão.

O objetivo do trabalho é identificar como a metodologia de aprendizagem baseada em jogos e brincadeiras numa prática pedagógica estruturada pode contribuir para produção de conhecimento e desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil.

O tema pesquisado vem abordar questões antigas já levantadas por grandes estudiosos da educação que indagam sobre a importância dos jogos e brincadeiras numa prática pedagógica diferenciada, nessas condições e com a leitura e estudo do material utilizado podemos observar e analisar que em um ambiente de educação infantil o aprendizado acontece com intencionalidade.

A pesquisa foi inspirada em concepções de Piaget e Vygotsky, onde abordamos uma linha da história com pensamentos e conceitos defendidos por eles a respeito da questão da infância e como foram evoluindo ao longo do tempo e se aproximando dos dias atuais, e como tais questões ainda levantam questionamentos e debates em nossa sociedade.

Assim, aprofundamos estudos sobre a ludicidade, chegando, como Rau, em teóricos contemporâneos como Kishimoto e em Friedmann.

Para a metodologia, foi realizado fichamento dos livros e demais materiais citados na referência bibliográfica, para aprofundamento do conhecimento e estudos.

REFERÊNCIAS

CARTAXO, Simone Regina Manosso. Pressupostos da educação infantil. 1.ed. Curitiba: Intersaberes, 2013. 204 p. (Série Fundamentos da Educação).

MARCHESINI, Paula. Imagem Classes de Jogos, segundo Piaget. Google Imagens, Blog Portfólio de aprendizagens da Paula Marchesini. Atualizado em 08 de maio de 2016. Disponível em:
<<https://blogpaulamarchesini.blogspot.com/2016/05/tresgrandes-classes-de-jogos-segundo.html>>

MORRONE, Beatriz. Beatriz Ferraz: Os três primeiros anos são o período em que a criança mais aprende. Ed Globo. Revista Época. São Paulo. Atualizado em 24/11/2016 20h 52. Disponível em:<epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/11/beatriz-ferraz-os-tres-primeiros-anos-sao-o-periodo-em-que-crianca-mais-aprende.html>.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. 35p. (Série Dimensões da Educação). Imagem Ludicidade: ações do brincar.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. 246 p. (Série Dimensões da Educação).

Vídeo enviado por Univesp TV. D12- Educação Infantil: Cuidar, Educar e Brincar. Youtube. Programa da Disciplina Fundamentos e Princípios da Educação Infantil. A especialistas em educação. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=09w8a-u-AUU> > Acesso em: 24/03/2017.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Damico, José Geraldo Soares. Schaff, Ismael Antônio Bacellar. Jogos, recreação e lazer. 1. Ed. Curitiba: Intersaberes, 2013. 181 p. (Série Pedagogia Contemporânea).

- Música na educação infantil (Aline Dailane Sousa dos Santos; Karine Martins dos Santos; Livia Monique de Almeida)

A música na educação infantil

Aline Dailane Sousa dos Santos

Karine Martins dos Santos

Lívia Monique de Almeida

DOI: 10.5281/zenodo.11001849

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar como a música pode ser trabalhada com as crianças na Educação Infantil. A metodologia abordada é inicialmente bibliográfica reunindo material sobre o assunto, posteriormente foi aplicado um questionário qualitativo semiestruturado com perguntas abertas, tendo como entrevistados as professoras que atuam na Educação Infantil da Escola Municipal Miraguaí, no Município de Terra Nova do Norte-MT. E partindo da hipótese que a música pode influenciar a socialização, oralidade, linguagem, coordenação motora, gestos e amplia o seu vocabulário e todo o desenvolvimento integral da criança. O estudo buscou analisar que a música desenvolve diversos benefícios para as mesmas. Conclui-se que ao utilizar a música como ferramenta pedagógica, sendo um dos meios mais eficazes para as crianças interagirem, despertando nelas o entusiasmo, raciocínio, alegria e interesse nas práticas das atividades escolares e os professores poderão enriquecer ainda mais o ambiente educativo na qual as crianças estão sendo inseridas cada vez mais cedo, de modo a ter uma aprendizagem prazerosa e de qualidade e que realmente consiga ir ao encontro dos interesses e necessidades da criança.

Palavras-chave: Música. Criança. Educação.

Introdução

Para favorecer a aprendizagem e a descoberta de novas situações, é de suma importância que as crianças compreendam seu espaço como um todo. O desenvolvimento infantil é considerado como fase em que a criança precisa apropriar-se ao seu corpo a sua personalidade.

Neste contexto, a música é de grande auxílio, pois está inserida na vida das crianças desde o ventre de suas mães. Com ela, as crianças, gradativamente, desenvolverão uma percepção do próprio meio que convivem, na realização de determinadas ações relacionadas no seu cotidiano.

Sendo assim, este artigo teve como objetivo geral analisar como a música pode ser trabalhada com as crianças na Educação Infantil e teve como

objetivos específicos, verificar a importância da música no processo do desenvolvimento das crianças, identificar quais habilidades a música produz no desenvolvimento da mesma e compreender como os professores utilizam a música no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Neste sentido, esta pesquisa consiste em responder a seguinte questão: no processo de aprendizagem “Qual é o papel do professor ao utilizar a música como ferramenta pedagógica no processo ensino-aprendizagem e quais benefícios que a mesma acarreta no desenvolvimento da criança?”

Partiu-se das hipóteses que o professor ao utilizar a música, estará facilitando a inclusão das crianças com dificuldade de relacionamento, favorecerá o seu desenvolvimento e aprendizagem; a música beneficiará diversos propósitos como suporte na formação dos hábitos, atitudes, disciplina, condicionamento da rotina e comemorações de diversas datas; a mesma permite trabalhar conteúdos e conceitos de forma lúdica, permitindo a fantasia, momentos esses que a criança curtem e gostam, fazendo com que a aprendizagem aconteça de forma muito mais prazerosa.

Dentre os benefícios promovidos pela música na Educação Infantil, podemos destacar o favorecimento da aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural, psicomotor e socioafetivo. As crianças aprendem em toda a parte, em casa, na escola, na creche, enfim, no seu meio social, de forma organizada e é, por isso, que a música é de tal maneira uma importante ferramenta pedagógica para aprendizagem.

O professor na Educação Infantil promove com a criança a produção de novos saberes mediados com os conhecimentos que a criança já possui e aqueles que ela necessita construir. Com o auxílio da afetividade, um dos fatores que colaboram para o sucesso do processo de ensino aprendizagem estimulando a capacidade de desenvolver o conhecimento voltado para o conhecer e aprender, de maneira que os vínculos e aprendizagens, vão construindo-se a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio.

A Música e sua importância no ensino aprendizagem

A música é a arte de manifestar os diversos afetos de nossa alma mediante ao som. Devemos explorar essas manifestações vivenciando e percebendo essa importância, despertando as mais profundas emoções e fazendo com que as crianças apreciem e valorizem de maneira que possam respeitar o gosto, a cultura histórica e a diversidade.

Conforme o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 49), destaca se:

O trabalho com música deve considerar, portanto que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei número 9394/96,

... a Educação Infantil passa a ser, legalmente, concebida e reconhecida como etapa inicial da educação básica e de acordo com a LDB a Educação Infantil é de responsabilidade do município “cabe aos municípios oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escola. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB 9394/96, art. 29).

Contudo,

... o conceito de infância é fruto de uma construção social, porém, percebe-se que sempre houve criança, mas nem sempre infância. São vários os tempos da infância, estes apresentam realidades e representações diversas, porque nessa sociedade foi constituindo-se de uma forma em que ser criança começa a ganhar importância e suas necessidades estão sendo valorizadas, para que seu desenvolvimento seja da melhor forma possível e que tudo aconteça no seu verdadeiro tempo.

A música é de extrema importância em uma sociedade social e cultural, presente desde costumes de nossas gerações e povos. Através da música podemos perceber sentimentos, gostos, costumes que adquirimos quando pequenos e uma enorme autonomia. É uma das formas mais criativas de se expressar, ela é capaz de nos libertar da tristeza, raiva e alegria.

A mesma é fortemente usada nas questões de formações de hábitos, atitudes e comportamentos. Isso percorre uma longa história. A música é muito

importante em vários aspectos, principalmente na formação da criança, na facilidade que proporciona para desenvolvimento e no processo de educação, ao ensinar valores para ter higiene, respeito, agradecimento à Deus e outros.

A música no dia a dia

A música faz parte integral da vida da criança, por isso, se torna eficaz e pode trazer muitos benefícios para a aprendizagem, desenvolvendo várias habilidades como raciocínio lógico, percepção corporal, socialização, audição, inteligência e vibração das sensibilidades entre outras.

O trabalho com a música deve considerar, portando, que ela é um meio de expressão e forma de entendimento acessível as crianças. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998, p.49).

Sem dúvida essa integração da música na educação infantil comprova que é uma linguagem universal é que é uma ferramenta facilitadora do processo de ensino e aprendizagem e que contribui em todo o desenvolvimento da criança. BRÉSCIA (2003, p.25), destaca: *“A música é uma linguagem universal, estando presente em todos os povos, independentemente do tempo e do espaço em que se localizam”*. Por isso a criança se socializa em seu meio, observando, interagindo e aperfeiçoando sua aprendizagem.

A partir destes referidos contextos, foi necessário entrevistas e pesquisas a campo, onde pode-se evidenciar ainda mais a importância da música no ensino aprendizagem. Assim foi iniciado com questionário e entrevistas. A aplicação do questionário teve o intuito de analisar como a música pode ser trabalhada com as crianças na Educação Infantil. O mesmo conforme mencionado, foi aplicado as professoras do pré 1 e pré 2 da Educação Infantil da Escola Municipal Miraguaí, localizada no Município de Terra Nova do Norte-MT.

Foi composta por perguntas abertas aplicadas para duas professoras da escola já citada e todas as professoras aceitaram responder ao questionário,

sem que suas identidades fossem divulgadas. Para diferenciar as pessoas pesquisadas foi utilizado “professora A” e “professora B”, assim obtivemos as seguintes respostas; partindo do pressuposto de que a música está inserida em nossas vidas desde muito cedo, por isso, qual o benefício que ela traz para o desenvolvimento da criança?

Professora A: *“Seu benefício a princípio é a socialização. Por meio da música a criança se sente à vontade para interagir e compartilhar seus conhecimentos prévios”.*

Professora B: *“A música é uma das melhores artes para o desenvolvimento, seja no psicomental e na psicomotricidade”.*

As professoras possuem opiniões distintas a respeito do benefício que a música traz para o desenvolvimento da criança. Enquanto que a professora “A” acredita que o principal benefício é a socialização, a professora “B” coloca que a música auxilia no desenvolvimento psicomental e na psicomotricidade.

Ao inquirir as professoras sobre a necessidade de a música ser trabalhada de forma contínua na Educação Infantil, ambas concordam que ao utilizar a música como ferramenta pedagógica ela auxilia no desenvolvimento da aprendizagem, afirmando que é necessário a aplicação da música no processo de alfabetização;

Professora A – *“Sim, ajuda no desenvolvimento da aprendizagem”.*

Professora B- *“Sim, quando a criança sente as percepções dos sons e vibrações do ambiente, pode ser bastante mágico, assim torna-se muito mais fácil a aprendizagem”.*

Observe que a professora B completa sua resposta, afirmando que a criança sente as percepções dos sons e vibrações do ambiente e isso auxilia no processo de aprendizagem. Segundo a autora GÓES:

Destaca que não se pode dizer que a música seja solução para os problemas pedagógicos, mas, diante das características da criança na primeira infância, não há por que não valorizá-la como função mediadora para o desenvolvimento da criatividade. Se o contexto for significativo, a música como qualquer outro recurso pedagógico, tem consequências importantes em seu desenvolvimento motor e afetivo. (2009, p. 9).

O referencial curricular nacional para a educação infantil (BRASIL,1998, p.85), afirma que *“é uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação de um modo geral, e na educação infantil, particularmente”*. Segundo WUYTACK; PALHEIROS (1995, p,108):

O professor não deve ser considerado apenas um transmissor de conhecimentos, mas, sim, saber orientar os seus alunos sobre o prazer e a alegria de aprender através da música levando como metodologia à atividade, a criatividade, a comunidade, a totalidade e a adaptação onde é por meio da atividade que a criança se envolve e participa através da música, desenvolvendo capacidade de observação e atenção.

Por isso, os conteúdos ministrados em sala de aula devem ser contextualizados, considerando-se a experiência de vida do aluno e seu conhecimento de mundo, e que o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem é o de mediador e gerenciador do conhecimento. O professor deve exercer sua prática educativa, acreditar e sentir prazer no que faz.

Conclusão

Com os estudos realizados concluiu-se que ao utilizar a música como ferramenta pedagógica, sendo um dos meios mais eficazes para as crianças interagirem, despertando nelas o entusiasmo, raciocínio, alegria e interesse nas práticas das atividades escolares e os professores poderão enriquecer ainda mais o ambiente educativo na qual as crianças estão sendo inseridas cada vez mais cedo.

A música deve ser introduzida de maneira mágica através dos sons, atividades musicais de forma lúdica e conceitos associados a esse tipo de ensino. Através da música, as crianças desenvolvem a coordenação motora, gestos e amplia seu vocabulário, diversas formas de expressão musical, além de desenvolver ainda mais o convívio social de cada indivíduo.

A música é a arte dos sons, a mesma é capaz de revelar nossos sentimentos e frustrações e está no cotidiano de muitos e principalmente das

crianças, pois as crianças antes mesmo de aprender a ler e a escrever aprendem a cantar.

Sendo assim, as escolas e seus educadores têm papel fundamental nesse processo, pois são responsáveis na construção desse conhecimento onde prevê não somente a aquisição de saberes, mas a sensibilização a música e ao crescimento pessoal por meio da expressão espontânea, pois através da mesma a criança se desenvolve ludicamente, favorecendo naturalmente o desenvolvimento integral e tornar ele um aluno capaz e futuro cidadão do bem.

Portanto, é buscando novas maneiras de ensinar por meio da musicalização, que conseguiremos uma educação de qualidade e que realmente consiga ir ao encontro dos interesses e necessidades da criança. Cabe ressaltar que uma atividade musical não é somente a somatória de atividade; é, antes de tudo, uma maneira de ser, de estar, de pensar e de encarar a escola, bem como de relacionar-se com os alunos.

O professor deve aplicar a música levando em consideração a cultura local de cada indivíduo, respeitando as diversidades e adequando a faixa etária e pluralidade cultural

Entende-se,

... q a música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade. A educação tem como meta desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que é capaz. Porém, sem a utilização da música não é possível atingir a esta meta, pois nenhuma outra atividade consegue levar o indivíduo a agir. A música atinge a motricidade e a sensorial idade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade. Sendo assim somente através da música podemos perceber sentimentos, gostos, costumes e enorme autonomia, tronando o ensino cada vez mais eficiente.

Referências

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BUENO, Roberto. Pedagogia da música-Volume 1. Jundiaí, Keyboard, 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CRAIDY, Carmen Maria. Educação infantil pra que te quero? Porto Alegre, Artmed, 2001.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008

GÓES, Raquel Santos. A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. Revista do Centro de Educação a Distância –CEAD/UDESC, Florianópolis, Vol. 2, n.º 1. maio/jun. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/udescvirtual/article/view/1932/1504>>. Acesso em: 30 out. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

PENNA, Maura. Música (s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SCAGNOLATO, L. A. de S. A importância da música no desenvolvimento infantil. 2006. Weberartigos. Disponível em:

<<https://www.efdeportes.com/efd169/a-musica-na-educacao-infantil.htm>>:

Acesso em: 30 out. 2020.

WUYTACK, J.; PALHEIROS, G. B. Audição musical activa. Livro do professor.

Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.

**- Utilização da música no processo de alfabetização e letramento
(Luzinete da Silva Mussi)**

Utilização da música no processo de alfabetização e letramento

Luzinete da Silva Mussi⁸

DOI: 10.5281/zenodo.10944869

RESUMO:

Este artigo explora o papel da música no processo de alfabetização e letramento, destacando sua importância no desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças. Investigaremos como a música pode ser uma ferramenta eficaz para promover a aprendizagem da leitura e escrita, tanto em ambientes educacionais formais quanto em contextos informais. Além disso, discutiremos estratégias práticas para integrar a música ao currículo de alfabetização e os benefícios que essa abordagem pode trazer para os alunos. Visando cumprir com os objetivos aqui propostos, esta pesquisa foi desenvolvida por meio da metodologia de revisão bibliográfica, à luz dos trabalhos de autores como APOLINÁRIO (2023), GUIMAÃES (2020), LOURETO (2019), SOUZA (2017), TRAMONTIN (2018), entre outros. Por fim, fica evidente a grande importância da música no processo de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Alfabetização Educação Infantil. Letramento. Música.

Introdução:

A alfabetização e o letramento são habilidades fundamentais que proporcionam às crianças as ferramentas necessárias para se comunicarem efetivamente e participarem plenamente da sociedade. No entanto, o processo de ensino dessas habilidades pode ser desafiador e requer abordagens criativas e inclusivas.

A música emerge como uma ferramenta poderosa nesse contexto, oferecendo uma maneira envolvente e acessível de promover o desenvolvimento da linguagem. Neste artigo, exploraremos como a música pode ser incorporada ao processo de alfabetização e letramento, examinando evidências de sua eficácia e fornecendo orientações práticas para educadores e pais.

⁸ Diretora do Instituto Saber de Ciências Integradas. Pedagoga. Licenciada em Educação Física. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em Sociologia e Filosofia e em Gestão Educacional. Mestra em Ciências da Educação. prof.luzinetemussi@gmail.com

Souza (2017) acrescenta:

Nota-se que a música possibilita uma diversidade de estímulos quando a criança tem a prática musical, seja ela com instrumentos ou sem: tem caráter relaxante, estimula a absorção de informações, raciocínio lógico, memória, ou seja, a aprendizagem. (Souza, 2017, s.p.)

É justamente esta diversidade de estímulos promovida pela música, que a torna uma ferramenta facilitadora do processo de aprendizado, além de capaz de promover a aprendizagem mais duradoura.

A presente pesquisa foi elaborada através da metodologia de revisão bibliográfica, à luz dos trabalhos de autores como APOLINÁRIO (2023), GUIMAÃES (2020), LOURETO (2019), SOUZA (2017), TRAMONTIN (2018), entre outros.

Ao final, ficou evidente a grande importância da utilização de música no processo de alfabetização e letramento, haja vista os ganhos obtidos no processo de ensino/aprendizagem.

Desenvolvimento:

O processo de alfabetização e letramento deve ser visto de maneira especial e particular, dado o impacto que exerce sobre a vida do indivíduo, tanto individual, quanto em sociedade.

Neste sentido, Guimarães (2020) afirma o seguinte:

O período em que uma criança é alfabetizada é um marco que gera impactos em toda sua vida. Quando falamos de alfabetização e letramento, estamos falando de um processo que insere as crianças na sociedade em que vivem e as torna parte de um grupo. Ou seja, a habilidade de escrever, ler e interpretar os códigos linguísticos é muito importante e é essencial para que os indivíduos exerçam plena cidadania. (Guimarães, 2020, s.p.)

Fica evidente, portanto, a necessidade de que tal processo transcorra de forma tranquila, mas que seja bem executado, visando contribuir para a formação de indivíduos conscientes, críticos e capazes de interagir com facilidade na sociedade na qual estão inseridos.

Corroborando, Loureto afirma o seguinte:

A alfabetização e o letramento quando trabalhados de maneira associada, possibilitam ao aluno a compreensão de mundo e um apresso pela leitura, tornando um sujeito crítico na sociedade em que está inserido. No trabalho realizado coma associação desses dois saberes é comum o uso outras áreas do saber como instrumento auxiliador no processo de aquisição deles. (Loureto, 2019, s.p.)

Assim, nota-se a inseparabilidade da alfabetização e letramento, sendo partes de um mesmo processo e se complementam para que a aprendizagem seja completa.

O Papel da Música no Desenvolvimento da Linguagem

A música tem o poder de envolver os sentidos e estimular o cérebro de maneiras únicas. Estudos demonstraram que a exposição à música desde tenra idade pode melhorar a capacidade das crianças de perceber padrões sonoros, o que é fundamental para o desenvolvimento da linguagem. Além disso, a música é uma forma de expressão universal que transcende as barreiras linguísticas, tornando-a acessível a crianças de diversas origens culturais e linguísticas.

Souza (2017) destaca ainda a musicalização relacionada ao convívio social:

Nota-se que nas atividades musicais, exemplo o canto, a criança aprende elementos que farão parte da sua integração social, pois, ao cantar ou tocar em conjunto, ela irá sentir a necessidade de cooperação e respeito ao próximo, tendo o aprendizado de que cada pessoa precisa colaborar individualmente, e de que todos precisam trabalhar em harmonia. Em relação ao repertório musical, ao ser trabalhado as músicas folclóricas, terão a consciência do grupo que pertence, facilitando sua integração social em outras comunidades. (Souza, 2017, s.p.)

Percebe-se na linguagem (falada, escrita, corporal, entre outras), o fator chave do convívio e interação social, desta forma, entende-se que, ao se trabalhar linguagens e formas de expressão, a interação entre os tende a melhorar significativamente em todos os seus aspectos.

Benefícios da Integração da Música à Alfabetização

A música pode ser uma ferramenta eficaz para reforçar conceitos de alfabetização, como reconhecimento de letras, consciência fonêmica e vocabulário.

Loureto (2019) descreve que:

A música é um gênero textual muito trabalhado no processo de alfabetização e letramento, ela desperta interesse nos alunos e ajuda na memorização, além de trazer ludicidade para a aula. Com a música o aluno tem acesso a um vocabulário diversificado e faz referência ao conteúdo aprendido, contribuindo para a dicção das palavras. O professor tem a possibilidade de explorar cada verso e dele extrair diversos aspectos que contribuíram para o desenvolvimento do aluno. (Loureto, 2019, s.p.)

Percebe-se ainda que, cantar canções com letras simples e repetitivas, por exemplo, pode ajudar as crianças a memorizar o alfabeto e reconhecer sons de letras. Além disso, a música pode ser usada para contar histórias, criar rimas e jogos de palavras, o que ajuda a desenvolver a criatividade e a imaginação das crianças.

Estratégias para Integrar a Música à Alfabetização

Existem várias maneiras de incorporar a música ao currículo de alfabetização. Os educadores podem criar canções originais que abordem conceitos específicos de alfabetização, como vogais, consoantes e sílabas. Além disso, podem utilizar músicas populares e tradicionais, adaptando as letras para se alinharem aos objetivos de aprendizagem. Outras estratégias incluem o uso de instrumentos musicais, jogos rítmicos e danças que explorem aspectos da linguagem escrita.

Evidências de Eficácia

Estudos têm demonstrado os benefícios da integração da música à alfabetização. Pesquisas mostram que crianças expostas regularmente à música têm melhor desempenho em testes de habilidades linguísticas, incluindo leitura, escrita e compreensão auditiva. Além disso, a música pode aumentar a motivação e o engajamento dos alunos, tornando a aprendizagem mais prazerosa e significativa.

Para Apolinário (2023), a música se mostra como ferramenta indispensável ao processo de alfabetização e letramento:

Entre as várias estratégias que favorecem a aprendizagem, a utilização da música é uma das que possibilita, com eficiência, a instalação de um ambiente alfabetizador descontraído e envolvente. A musicalidade favorece além do desenvolvimento do senso rítmico e do movimento corporal, a linguagem e a socialização que se dá pelo prazer de cantar e ouvir, construindo conhecimento por meio da sensibilidade. Assim, a aprendizagem é promovida pelas variadas situações e possibilidades de estratégias a serem apresentadas às crianças, de forma lúdica, desde a concentração, à interpretação e memorização. (Apolinário, 2023, s.p.)

A música se mostra, dessa forma, como um recurso completo que traz ganhos significativos ao processo de aprendizagem.

Conclusão:

A música é uma ferramenta poderosa no processo de alfabetização e letramento, oferecendo uma maneira envolvente e acessível de promover o desenvolvimento da linguagem. Ao integrar a música ao currículo de alfabetização, os educadores podem ajudar as crianças a desenvolver habilidades linguísticas essenciais de forma criativa e inclusiva. No entanto, é importante reconhecer que a música por si só não é uma solução para todos os desafios de alfabetização. Ela deve ser usada em conjunto com outras estratégias de ensino eficazes para maximizar seu impacto.

Referências:

APOLINÁRIO, Marilda Aparecida. A importância da música no processo de alfabetização. Edição 122 MAI/23. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-importancia-da-musica-no-processo-de-alfabetizacao/>

GUIMAÃES, Amanda. Alfabetização e letramento: como desenvolver de forma lúdica. Super Autor. 2020. Disponível em: <https://superautor.com.br/alfabetizacao-e-letramento-como-desenvolver-de-forma-ludica/>

LOURETO, Ana Ísis Porto. A arte no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização e letramento. Editora Realize. 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_SA8_ID10356_08092019145947.pdf

SOUZA, Marcos L. A música no processo de letramento e alfabetização na Educação Infantil. Só Escola. 2017. Disponível em: <https://www.soescola.com/2017/11/a-musica-no-processo-de-letramento-e-alfabetizacao.html>

TRAMONTIN, Herton Fabiano. A alfabetização e letramento musical no contexto da Educação Musical: um levantamento bibliográfico. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2018. Disponível em: https://siseve.apps.uepg.br/storage/eaic2018/15_Herton_Fabiano_Tramontin-153658152082017.pdf.

EMPRESARIAL

**- A importância da gestão de excelência na oficina Mecânica Mato Grosso
(Leila Cremon Martins de Oliveira)**

A importância da gestão de excelência na oficina Mecânica Mato

Grosso

Leila Cremon Martins de Oliveira

DOI: 10.5281/zenodo.11009842

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está fundamentado nas práticas aplicadas durante o estágio realizado no ano de 2024/1, onde foi destacando as atividades administrativas desempenhadas dentro de uma empresa do ramo de mecânica de grandes veículos. O estágio foi realizado na empresa Mecânica Mato Grosso, sob a supervisão do proprietário.

A empresa conta com mecânicos auxiliares e o proprietário que é o profissional principal, além disso, toda a parte administrativa é feita também por ele. O foco da empresa é de manutenção e reparos em grandes veículos, com isso, a parte contábil dos serviços prestados são enviadas para uma empresa de contabilidade que faz todo esse processo.

O objetivo específico do presente trabalho, fica sendo de entender como funciona o escritório administrativo e vivenciar suas atividades, sendo elas o controle de caixa (contas a pagar/receber), serviços bancários, cadastro de clientes, cobrança, envio de dados para a contabilidade, recebimento e conferência de peças, organização de documentos para cadastro, organização de estoque e outras como compras para uso e consumo e a limpeza e organização do ambiente.

A finalidade, portanto, do estágio é a de aprender o dia a dia administrativo das partes básicas de uma empresa, que num contexto geral, atua de forma simples e objetiva em cada área aprendida no decorrer do curso. Proporcionando assim, experiência e prática para futuros serviços, bem como, base de conhecimentos para atuar em qualquer empresa.

Principais Mercados

Atende veículos de grande porte (carretas e caminhões) sendo uma proporção maior de veículos da região de Alta Floresta, de empresas com frotas que mantêm a rotação de manutenção e reparos dos mesmos.

História da Empresa

A Mecânica Mato Grosso surgiu do sonho do proprietário de ter sua empresa própria, sempre trabalhou na área de mecânico, a princípio na cidade de Colider-MT, onde cresceu e viveu até seus 22 anos, mudou-se para Alta Floresta-MT e continuou exercendo sua profissão.

Diante disso, surgiu a oportunidade de montar uma sociedade com um amigo, foram quatro anos de aprendizado, conhecimento, estruturação de uma carteira de clientes, compreensão de como funcionava o mercado da cidade, enfim, até que o outro sócio da empresa decidiu mudar de ramo e veio a oportunidade de tocar o negócio sozinho.

A empresa foi transferida de endereço e construída do zero, iniciou os trabalhos no ano de 2011, e foi se estabelecendo no mercado com clientes que já conheciam os serviços do proprietário.

Com o decorrer do tempo, foram sendo feitas melhorias, tanto em sua estrutura quanto em sua parte administrativa. O proprietário sempre fez toda essa área administrativa da empresa e em grande parte tem o apoio da contabilidade.

Atende hoje um nicho de clientes que já estão fidelizados, já conhecem o trabalho competente e responsável oferecido. Muitas frotas de grandes empresas que constituem o nicho de frigoríficos e transporte de grãos são um dos exemplos.

A empresa conta hoje com materiais e ferramentas de qualidade, com garantia de execução dos serviços com a mais alta qualidade, profissionais competentes, preza por qualidade e confiança na execução de cada serviço prestado.

O ramo de atuação da mesma, gira em torno de manutenção e reparos de grandes veículos, sendo eles na área de suspensão, sistema de freio,

embreagem, sistema pneumático, câmbio, diferencial e válvulas. Proporcionando um alto fluxo de grandes veículos principalmente em períodos designados como safra, uma vez que, estes se mantêm em alta rotatividade, ocasionando na necessidade de reparos com mais frequência.

Destaca-se a dificuldade na região de haver profissionais capacitados, com conhecimento necessário para atuarem na área. Caso houvessem mais pessoas aptas ao trabalho, conseqüentemente o fluxo de clientes, demanda e todas as outras áreas que crescem uma empresa, estariam também sendo alavancadas.

Além disso, outros fatores externos também causam impacto na empresa, cuja demanda, crescimento e formas de trabalho estão ligadas diretamente, como os impostos, a demanda de grãos, madeiras, combustíveis, alimentos e transporte animal. De acordo com o giro do mercado, ocasiona a alta ou a baixa rotatividade de veículos.

Ainda que, exista uma variação principalmente anual, conseqüente do mercado financeiro, que rege exportações e afins, há sempre clientes em busca de serviços de qualidade na região.

No ano de 2024 a empresa fará 13 anos no comércio local, proporcionando fidelização e estabilidade, com planos promissores para atender cada vez melhor os clientes, observando sempre a sustentabilidade e a valorização do comércio local.

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

O estágio curricular proporciona ao discente a oportunidade de se aprofundar, aprimorar e entender como aplicar o contexto estudado ao longo da jornada acadêmica, de forma prática.

BRASIL 2008 cita que a prática do estágio supervisionado se estabeleceu com a finalidade de proporcionar uma melhor qualificação na atuação dos profissionais que estão se preparando para exercer a sua profissão no mercado de trabalho. Nesse sentido, percebe-se que esse estágio está configurado como obrigatório para os cursos de formação

superior, incluído principalmente os de formação docente, que segue uma proposta educativa, pautada na Lei de nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008.

Dentro dessa realidade, o estágio realizado na mecânica, trouxe um embasamento administrativo principalmente da parte de finanças, controle de fluxo de caixa e a organização.

Hindle em 2002, citou os primeiros conceitos de planejamento e estratégia, embora nem reconhecidos como tais, devem provavelmente ter surgido ainda na pré-história, entre as primitivas donas de casa, que precisavam, de certa forma, ter certos conhecimentos de planejamento. O autor cita sobre a necessidade de armazenamento dos alimentos e que era necessário programar o término do preparo da refeição para o momento em que o parceiro estivesse no local, assim como, enviar os filhos para coletar gravetos e tirar leite. Com isso, eram desenvolvidos os conceitos que hoje se conhece por planejamento, controle de orçamento, estoque, produção, logística, etc.

Nesse aspecto, foram realizadas atividades dentro da empresa cujas funções eram limpeza e organização do ambiente e manutenção do fluxo de caixa. O autor Brasil (2016) cita que o fluxo de caixa é a projeção das entradas e saídas de recursos financeiros para determinado período. Além de cobranças, cadastro, manutenção do estoque e serviços gerais.

A limpeza do ambiente é feita por todos os funcionários, consiste nos cuidados com a aparência e higiene da oficina, do meio ambiente e das pessoas envolvidas. A conscientização de todos com a manutenção e limpeza do ambiente vai contribuir para evitar muitos desperdícios de tempo e dinheiro.

Quando o fluxo dos trabalhos internos estão bem definidos e organizados é possível perceber o aumento significativo da rentabilidade da oficina, pois ao saber quais ações devem ser priorizadas é possível gerir melhor o tempo da equipe. Todos esses procedimentos juntos não vão adiantar nada se sua equipe não estiver envolvida. Seus funcionários são

uma parte importantíssima do seu sucesso, e não é diferente com a organização, é o que cita Texaco (2024).

Os serviços administrativos, são todos feitos pelo proprietário cujas atividades realizadas são a de alimentar os dados no sistema para cadastro de novos clientes, lançamento de novas peças, serviços prestados pela oficina, bem como controle do contas a pagar e contas a receber, determinando o fluxo de caixa da empresa, com isso, envolve a cobrança de dividendos por meio de ligações e mensagens via WhatsApp.

O controle e organização do estoque é feito de forma simples, uma vez que na empresa não acontece a venda de peças e/ou algum tipo de item que auxilie na manutenção e reparo do veículo. Sendo assim, são organizadas as ferramentas em suas caixas, bancadas e painéis, conforme sua categoria. Bem como descartes, peças inutilizadas que devem ser descartadas em locais específicos devido o seu potencial de poluição do ambiente, além de itens que deverão ser enviados para reciclagem. Tudo isso acontece diariamente, para que não fique um ambiente desorganizado e passível de transtornos com órgãos de fiscalização.

O cadastro de clientes é feito para que em todos os atendimentos, sejam lançados os dados do veículo, bem como a manutenção realizada, qual foi o mecânico que realizou o procedimento e a forma de pagamento.

Manter o controle e automação dos processos colaboram para uma boa organização administrativa. Isso inclui o uso de software que permita o controle de estoque, faturamento, agendamento de serviços e outras funções importantes para a oficina. os softwares que são grandes aliados no momento de gerenciar a empresa.

Esse recurso permite que as operações sejam vistas de forma estratégica, possibilitando de forma mais assertiva como controle financeiro, margem de lucros, controle de estoque, fornecedores, carteira de clientes entre outras. O software utilizado é o da empresa Ecocentauro Sistemas Inteligentes, imagem nos anexos.

Através desse software são feitos os lançamentos dos dados cadastrais dos clientes, todos os serviços executados na oficina, possibilitando fazer o controle do contas a receber, além de contas a pagar

e dados dos funcionários como comissões de cada serviço executado. Quando há a necessidade da emissão de nota fiscal, emissão de guias, taxas e impostos, esse serviço é solicitado ao escritório de contabilidade que presta serviço para a empresa.

Para uma oficina mecânica, os softwares destinados ao controle de clientes (CRM), dos processos internos (ERP) e especialmente das finanças e do estoque são extremamente recomendados. O ideal é procurar sempre por alguma ferramenta que satisfaça as suas necessidades e se encaixe no perfil do seu negócio (CHIPTRONIC, 2023).

Com uma gestão automatizada, é possível reduzir o tempo gasto em tarefas administrativas e aumentar a produtividade para focar em estratégias e outras atividades mais importantes.

Diante do cenário de funcionários, têm-se a necessidade de profissionais capacitados para atender a empresa, essa é uma deficiência que existe dentro do cenário geral das mecânicas da cidade.

Chiptronic, 2023 cita que é essencial apostar no treinamento das equipes para melhorar o nível de atendimento e otimizar os processos internos. Dessa forma, todos os setores produzirão muito mais, conquistando facilmente o público.

Os profissionais precisam atender às demandas dos clientes, saber como se utiliza as ferramentas, conhecer os veículos e seus setores, isso é fundamental para que não exista uma sobrecarga de serviços no profissional que é capacitado, não haja risco de entregar um serviço mal feito e que leva a insegurança e riscos de acidente, além de que, uma manutenção ou reparo feito de forma correta e segura, garante a qualidade, indicação de clientes e mantém o bom nome da empresa.

Nesse contexto, foram observados alguns pontos de melhora na empresa, que são a introdução de treinamentos e padronização de alguns processos, além disso a área administrativa precisa ter um profissional específico, para que não haja sobrecarga de função para o proprietário, isso facilitaria e proporcionaria a independência de terceiros e garantiria maior agilidade.

CONCLUSÃO

O estágio foi primordial para identificação e conhecimento sobre a prática da administração e seus processos básicos, além das formas de agir e conduzir os setores da empresa visando os melhores resultados.

No decorrer dos dias fomos priorizando padronização de alguns pontos que identificamos que seriam benéficos, como a limpeza e organização sendo feita por todos os funcionários, bem como definir as responsabilidades de cada colaborador a fim de facilitar e otimizar tempo e dinheiro.

Além disso, existe a necessidade de investir em bons funcionários para que não haja rodízio, gerando demanda de tempo para treinamento e custos. Há uma ausência grande de bons mecânicos, capacitados, que desempenhem sua função de forma mais ágil e com qualidade. Como também de um profissional específico para a área administrativa, para que não haja a sobrecarga de funções ao proprietário da empresa.

Num contexto geral, tudo isso servirá para que as demandas e desenvolvimento dos processos do cotidiano sejam mais facilitadores, melhor distribuição de funções, bem como, eficiência e bons resultados em cada processo que constitui a empresa.

REFERÊNCIAS

BRASIL, ADMINISTRA. Disponível em: <https://administrabrasil.com.br/wp-content/uploads/2016/07/CURSO-FLUXO-DE-CAIXA.pdf>. 2016.

CHIPTONIC. Disponível em: <https://chiptronic.com.br/blog/4-dicas-essenciais-sobre-administracao-de-oficinas-mecanicas>.

HINDLE, Tim. Tudo sobre administração. São Paulo: Editora Nobel, 2002.

TEXACO. Gestão do fluxo de serviços da oficina mecânica. Rede Texaco. S.d. Disponível em: <https://blog.texaco.com.br/havoline/gestao-do-fluxo-de-servicos/>.

**- A importância do Diálogo Diário de Segurança – DDS (Aquinaldo
Valentim Bassiquete)**

A importância do Diálogo Diário de Segurança – DDS

Aquinaldo Valentim Bassiquete⁹

DOI: 10.5281/zenodo.10944720

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro Universitário FAVENI como um dos pré-requisitos para obtenção do título de Tecnólogo em Segurança do Trabalho.

RESUMO

O referido trabalho de Conclusão de Curso está pautado em buscar por meio da revisão literária autores e temas que discutem sobre o atual cenário do trabalho desenvolvido pela área de segurança do trabalho. Baseia-se em numa pesquisa de cunho literário, buscando autores que trazem embasamento aos métodos utilizados na segurança do trabalho e uso adequado de EPIs. O objetivo geral buscou analisar obras literárias que dialogam com a importância da segurança no cotidiano dos funcionários. A pesquisa atingiu bons resultados, enaltecendo nossas indagações e favorecendo a aprendizagem como futuro tecnólogo. Contudo, o presente trabalho alcançou o seu objetivo principal, ou seja, apresentar como é o diálogo do técnico de segurança com os funcionários e mostrando quais os equipamentos que os mesmos utilizam com o apoio do técnico que os auxiliam, para que a utilização de tal proteção favorece e não ocorra acidentes no local de trabalho.

Palavras-chave: Diálogo. Técnico. Funcionários.

INTRODUÇÃO

O referido Trabalho de Conclusão de Curso aborda o tema: A importância do Diálogo Diário de Segurança-DDS, está pautado em buscar por meio de autores que dialogam sobre a importância do DDS na segurança do trabalho, o objetivo geral foi analisar obras literárias que dialogam a respeito deste tema abordado.

A pesquisa bibliográfica é necessária para a realização do TCC, com ela temos suporte teórico, para iniciar os estudos e conhecer a temática escolhida para o projeto. Nessa fase entramos em contato com autores que já tiveram as mesmas indagações e dúvidas sobre um mesmo problema a ser pesquisado.

⁹ Aquinaldo1974@outlook.com

Como vimos, Cervo (2007) salienta a importância da pesquisa bibliográfica, e considera a mesma, como primeiro passo de qualquer pesquisa científica.

Neste estudo adotou como estratégia metodológica, a revisão bibliográfica – optou-se por utilizar a revisão narrativa que é um dos tipos de revisão de literatura, pela possibilidade de acesso à experiências de autores que já pesquisaram sobre o assunto, segundo Silva et al. (2002), a revisão narrativa não é imparcial porque permite o relato de outros trabalhos, a partir da compreensão do pesquisador sobre como os outros fizeram.

Este é um trabalho sobre diálogo diário de segurança, o qual busca mostrar a importância do mesmo no dia a dia da empresa e na obtenção de resultados positivos, lucros e um crescimento organizacional.

Escolhemos este tema por procurar saber, sobre a necessidade dos colaboradores. Este assunto é de suma importância, pois está relacionado a tudo, tanto na empresa como no relacionamento interpessoal dos colaboradores.

Sendo assim o Diálogo Diário de Segurança tem como objetivo melhorar a produtividade a satisfação do funcionário, deste modo, as empresas devem passar a conhecer meios de manter os funcionários motivados e comprometidos na execução de suas atividades, para suprir às necessidades e satisfação.

A pesquisa atingiu bons resultados, enaltecendo nossas indagações e favorecendo a aprendizagem de nos que seremos futuros técnicos. Contudo, o presente trabalho alcançou o seu objetivo principal, ou seja, apresentar como é o diálogo do técnico de segurança com os funcionários e mostrando quais os equipamentos que os mesmos utilizam com o apoio do técnico que os auxiliam para que a utilização de tal proteção favorece para que não ocorra acidentes no local de trabalho.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 DDS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EQUIPE

O DDS segundo Zocchio (2002) é um instrumento de eficácia incontestável das atividades preventivas para a segurança e saúde do

funcionário. Uma ferramenta de fácil aplicação em qualquer área e tipo de trabalho, por serem conversas diárias entre os funcionários, além do baixo custo de aplicação. O DDS tem como objetivo proporcionar oportunidades para que se implante a cultura de segurança nas diversas áreas, desenvolvendo nas pessoas o hábito da conversa sobre assuntos relativos à saúde e segurança do trabalho.

São reuniões rápidas de aproximadamente 5 a 10 minutos realizados diariamente antes do início da jornada de trabalho, no local de trabalho para discutir assuntos relativos aos riscos e prevenção dos mesmos, bem como discutir acidentes e incidentes ocorridos. Essas reuniões são feitas pelos supervisores, encarregados de cada área onde este elabora os assuntos que são os mais diversos a serem abordados. Zocchio (2002,p.121) cita que:

O chefe que tem por hábito dialogar com os subordinados sobre segurança do trabalho, corrigindo falhas e ensinando a maneira segura de executar as tarefas, além de prevenir acidentes, promove, ao mesmo tempo, o equilíbrio da produtividade nas atividades sob sua responsabilidade.

Segue alguns dos principais assuntos abordados no DDS segundo o Programa de Prevenção de Segurança em Frigoríficos:

- Falar das tarefas a serem executadas durante o dia;
- Alertar sobre os riscos de acidentes e quais as medidas preventivas;
- Utilização dos EPI's e EPC's;
- Saúde do trabalhador;
- Forma de prevenção de doenças;
- Acidentes ocorridos no local de trabalho;
- O que fazer em caso de acidentes;
- Repita quantas vezes forem necessários, os procedimentos para evitar acidentes;
- Confira sempre se entenderam as instruções que foram transmitidas.

São muitos os assuntos a serem abordados. Além dos assuntos específicos, pode ser lida algumas informações básicas de segurança para que a cada dia a segurança esteja na mentalidade do funcionário. A seguir mostra alguns exemplos e a lista de presença dos funcionários no DDS.

2.2 CAUSAS DE ACIDENTES DO TRABALHO

Para evitar os acidentes devemos conhecer as causas, e estas ocorrem pela soma de atos inseguros e condições inseguras. A maioria dos acidentes de trabalho acontece por influência do homem, seja por influência do meio social, pela personalidade, educação, entre outras características.

De acordo com Zocchio (2002,p. 95): Tudo se origina do homem e do meio: do homem por meio de características que lhe são inerentes, fatores hereditários, sociais e de educação, que são prejudiciais quando falhos; o meio, com os riscos que lhe são peculiares, ou que nele são criados, e que requerem ações e medidas corretas por parte do homem para que sejam controlados, neutralizados e não transformem em fontes de acidentes.

Assim começa a sequência de fatores, com o homem e o meio como os dois únicos fatores inseparáveis de toda a série de acontecimentos que dá origem ao acidente e a todas as suas indesejáveis consequências. Para causar um acidente basta as pessoas não se enquadrarem nas condições de saúde, estado de ânimo, temperamento, preocupação, entre outras condições. Para obter o conhecimento mais profundo das causas dos acidentes, será separado em dois grupos: atos inseguros e condição insegura.

2.3 ATOS INSEGUROS

Os atos inseguros são definidos de acordo com (De Cicco,1882), como causas de acidentes de trabalho que residem exclusivamente no fator humano, isto é, aqueles que decorrem da execução de tarefas inseguras. Portanto, de acordo com esta definição, os atos inseguros dependem da não observância das normas de segurança do trabalho, ou seja, depende do homem agir de forma correta, observando seus atos e corrigir quando necessário.

Estes atos devem ser reduzidos ao máximo, pois uma sucessão de atos inseguros pode levar ao acidente. Como os atos inseguros dependem do homem, podem ser tratados segundo Zocchio (2002), como atos conscientes, onde as pessoas sabem que estão se expondo ao perigo; atos inconscientes, aqueles que as pessoas desconhecem o perigo a que se expõem; atos

circunstanciais, ocorre quando as pessoas podem conhecer ou desconhecer o perigo, mas algo mais forte as leva à prática da ação insegura.

Para evitar os atos inseguros é necessário conhecer os motivos que levou o funcionário a praticá-lo e trabalhar através de treinamento, palestras, etc., principalmente o comportamento do empregado. As causas dos atos inseguros devem ser identificadas em cada funcionário para que assim possam ser tomadas as precauções e ações corretivas. Podemos citar 3 grandes grupos de causas do ato inseguro, conforme De Cicco (1982, p. 7), explica:

Inadequação entre homem e função: Alguns trabalhadores cometem atos inseguros por não apresentarem aptidões necessárias para o exercício da função. Um operário com movimentos excessivamente lentos poderá cometer muitos atos inseguros, aparentemente por distração ou falta de cuidado, mas, pode ser que a máquina que ele opere exija movimentos rápidos. Este operário deve ser transferido para um tipo de trabalho adequado às suas características. Desconhecimento dos riscos da função e/ou da forma de evitá-los: É comum um operário praticar atos inseguros, simplesmente por não saber outra forma de realizar a operação ou mesmo por desconhecer os riscos a que se está expondo. Trata-se, pois, de uma exposição inconsciente ao risco. O ato inseguro pode ser sinal de desajustamento: o ato inseguro se relaciona com certas condições específicas de trabalho, que influenciam o desempenho do indivíduo. Incluem-se, nesta categoria, problemas de relacionamento com chefia e/ou colegas, política salarial e promocional imprópria, clima de insegurança com relação à manutenção do emprego, etc. Tais problemas, interferem com o desempenho do trabalhador, desviando sua atenção da tarefa, expondo-o, portanto, a acidentes.

Dependendo da área de trabalho, das empresas, podemos citar alguns exemplos de atos inseguros, conforme segue abaixo: ficar junto ou sob cargas suspensas, desconhecimento dos riscos da função e/ou da forma de evitá-los colocar parte do corpo em lugar perigoso desconhecimento dos riscos da função e/ou da forma de evitá-los usar máquina sem habilitação ou autorização sinal de desajustamento imprimir excesso de velocidade ou sobrecarga sinal de desajustamento lubrificar, ajustar e limpar máquinas em movimento desconhecimento dos riscos da função e/ou da forma de evitá-los improvisação ou mau emprego de ferramentas manuais sinal de desajustamento .

Uso de dispositivo de segurança inutilizados inadequação entre homem e função não usar proteção individual sinal de desajustamento uso de roupas inadequadas ou acessórios desnecessários inadequação entre homem e

função manipulação insegura de produtos químicos inadequação entre homem e função transportar ou empilhar inseguramente sinal de desajustamento, fumar ou usar chamas em lugares indevidos, tentativa de ganhar tempo sinal de desajustamento brincadeiras e exibicionismo sinal de desajustamento. FONTE – Zocchio,2002.

2.4 CONDIÇÕES INSEGURAS

Condições inseguras nos locais de trabalho de acordo com Zocchio (2002), são as que comprometem a segurança, ou seja, falhas, defeitos, irregularidades técnicas, carência de dispositivo de segurança, desorganização, etc. que põem em risco a integridade física e/ou a saúde das pessoas. Não podemos confundir condição insegura com perigo inerente, onde são aqueles que apresentam perigo pela sua característica agressiva, como claro podemos citar a corrente elétrica é um perigo inerente aos trabalhadores, porém, não pode ser considerada condição insegura, por si só.

No entanto, instalações elétricas improvisadas, fios expostos, etc. são consideradas condições inseguras. Para evitar as condições inseguras do local de trabalho à empresa tem um papel muito importante, pois é ela através dos técnicos de segurança, encarregados e supervisores que deve analisar essas condições antes de ocorrer o acidente e tomar as devidas ações para corrigir, conforme relata Ribeiro Filho (1974, p.479,480):

O supervisor, em contato diário com seus subordinados, está em excelente posição para atuar junto a eles, a fim de que adquiram “mentalidade de segurança”, evitando, assim, a prática de atos inseguros; de outro lado, é responsável também pela remoção das condições inseguras existentes em sua área de trabalho.

Por muitas vezes as condições inseguras estão ligadas diretamente com os atos inseguros, pois os funcionários verificam uma condição insegura e mesmo assim realizam o serviço, podendo ocasionar o acidente assim classificando a condição insegura aliada com o ato inseguro. O funcionário deve avisar a chefia das condições de trabalho e se recusar a executar o serviço para a sua própria proteção. Em cada área podemos ter várias

condições inseguras, abaixo algumas das principais e de mais ocorrência de acordo com Zocchio (2002):

Falta de proteção em máquinas e equipamentos; • Proteções inadequadas ou defeituosas; • Deficiência em maquinaria e ferramental; • Falta de ordem e de limpeza; • Escassez de espaço; • Passagens perigosas; • Defeito nas edificações; • Instalações elétricas inadequadas ou defeituosas; • Iluminação inadequada; • Ventilação inadequada • Falta de proteção individual (EPI); • Falta ou falha de manutenção.

Mediante a esses indicadores, as empresas podem tomar várias providências para evitar as condições inseguras no local de trabalho. São ações rápidas e de fácil execução que levará a redução de acidentes.

2.5 SEGURANÇA DO TRABALHO

A segurança do trabalho sempre deve ter muita importância para as empresas, seja ela de pequeno, médio ou grande porte, pois o tamanho da empresa não pode influenciar na importância da segurança. Essa importância deve ser considerada porque por trás de qualquer máquina existe um homem trabalhando, assim a segurança do funcionário não está ligada apenas aos ferimentos que ele pode estar sujeito, mas há muitos outros fatores que influenciam o homem com a falta de segurança como o aspecto social, aspectos econômicos e aspectos humanos. De acordo com Zocchio (1980, p.17),

Segurança do trabalho é um conjunto de medidas técnicas, administrativas, educacionais, médicas e psicológicas aplicadas para prevenir acidentes nas atividades das empresas. Indispensável à consecução plena de qualquer trabalho, essas medidas têm por finalidade evitar a criação de condições inseguras e corrigi-las quando existentes nos locais ou meios de trabalho, bem como preparar as pessoas para a prática de prevenção de acidentes.

Algo que ocorria muito antigamente era a falta de investimento na empresa para a área de segurança do trabalho, pois era visto como um investimento muito alto e não era analisado o custo benefício de uma boa política de segurança e saúde do trabalhador. Por esse e por muitos outros

motivos, que no passado o número de acidentes era maior que o dos dias atuais. De acordo com a Revista Proteção (1997, p. 24):

As empresas que não investirem em segurança e que continuarem achando que isso é apenas um custo, começarão a andar na contramão da história [...]. Alguns itens de segurança, por exemplo, prevêem a existência de equipamentos que não estão disponíveis no mercado brasileiro [...] Os andaimes mais modernos do mundo não podem ser usados aqui, porque não atendem nossa norma. Isso mostra que algo está errado.

Mesmo com um alto preço a ser pago pela segurança com treinamentos de utilização de EPC, EPI, técnicas de prevenção e com o fornecimento dos melhores EPC's e EPI's, ainda há empresas que não dão a importância devida. Além destas empresas entra o fator dos funcionários que não se interessam com a sua própria segurança e saúde. Ao contrário dos pensamentos antigos como cita Zocchio (2002), sem acidente ou com acidente, o trabalho é realizado.

De fato que este pensamento era muito aplicado antigamente, mas nos dias de hoje os pensamentos são outros, onde a segurança este em primeiro lugar, muito acima até mesmo da produção, tanto que muitas das empresas utilizam outras frases muito mais adequadas para a realidade que estamos vivendo, conforme a Bunge Fertilizantes utiliza: “Não há trabalho tão importante ou urgente que não possa ser feito com segurança “ou também, “Segurança em primeiro lugar “.

2.6 EQUIPAMENTOS DE PROTEÇÃO INDIVIDUAL (EPI)

São todos os equipamentos de uso individual destinados a proteger a integridade física e preservar a saúde do trabalhador. De acordo com Oliveira Ayres e Peixoto Corrêa (2001), os EPI's desempenham importante papel na redução das lesões provocadas pelos acidentes do trabalho e das doenças profissionais. Todos os funcionários da obra devem ser treinados e orientados para utilização adequada dos EPI's - Equipamentos de Proteção Individual e recebê-los gratuitamente em perfeito estado de conservação e funcionamento.

De acordo com a lei do ministério do trabalho, CLT – Consolidação das Leis de Trabalho / Capítulo V – da segurança e medicina do trabalho / Seção IV - do equipamento de proteção individual - Art.166 - A empresa é obrigada a fornecer aos empregados, gratuitamente, equipamento de proteção individual adequado ao risco e em perfeito estado de conservação e funcionamento, sempre que as medidas de ordem geral, não ofereçam completa proteção contra os riscos de acidentes e danos à saúde dos empregados. As empresas adotam um sistema para a distribuição e fiscalização dos EPI's através de uma ficha, onde essa visa atender, não só as necessidades de controles administrativas, mas, principalmente, os aspectos legais.

Nesta ficha consta além do termo de responsabilidade do empregado e da empresa, os tipos de EPI's requisitados, seus C.A's (Certificado de Aprovação) e as datas de entrega e substituição. Todos os EPI's utilizados pelo empregado deverão ser anotados nessa ficha. As fichas de Controle de EPI's ficarão arquivadas no setor de Segurança do Trabalho enquanto o empregado estiver trabalhando na empresa, após o desligamento do empregado, sua ficha deverá ser enviada ao setor de RH para arquivamento junto ao prontuário do empregado desligado.

Outro sistema a ser adotado para a fiscalização e principalmente para a instrução dos funcionários de acordo com a sua função é uma planilha onde constam os riscos para cada função e principalmente porque consta o EPI a ser utilizado na rotina de trabalho ou se a sua utilização é uma eventualidade.

É muito importante a fixação desta planilha em vários locais de trabalho para todos os funcionários ficarem instruídos quanto a utilização dos EPI's. O equipamento deve conter o CA (Certificado de Aprovação), que é expedido pelo ministério do trabalho e emprego.

Também quando não é dado o devido treinamento o funcionário fica com o equipamento, mas, desprotegido, pois utilizam incorretamente. Os funcionários devem responsabilizar-se pela guarda e conservação dos equipamentos de proteção individual e comunicar ao setor de segurança, quando o EPI se tornar impróprio para o uso. Além disto, é necessária a sua utilização após o treinamento e orientação do setor de segurança da empresa. De acordo com Oliveira Ayres e Peixoto Corrêa (2001, p.26),

É importante que o trabalhador tenha em mente que: é necessário que o trabalhador participe dos programas de prevenção de sua empresa, a fim de que possa, conscientemente, valorizar o uso dos EPIs; é desejável que o EPI seja confortável, que se adapte ao esquema corporal do usuário e tenha semelhança com objetos comuns; deve-se deixar ao trabalhador a escolha do tipo de sua preferência, até mesmo quando a certa característica, como a cor, quando a empresa tiver selecionado e adquirido mais de um tipo e marca para a mesma finalidade; a experiência tem demonstrado que se o trabalhador for levado a compreender que o EPI é um objeto bom para si, destinado a protegê-lo, mudará de atitude, passando a considerá-lo como algo de sua estima e, nesse caso, as perdas ou danos por uso inadequado tendem a desaparecer; empregador e/ou o supervisor deverão ser tolerantes na fase inicial de adaptação, usando a compreensão e dando as necessárias explicações ao trabalhador, substituindo a coerção pela atenção e esclarecimento, de forma que, aos poucos, vá conscientizando o trabalhador da utilidade do uso do EPI. As ameaças e atitudes coercitivas provocarão traumas e revoltas do empregado.

2.7 TIPOS DE EPI'S

As variedades de tipos de EPI são imensas, abaixo estão alguns dos tipos de EPI mais utilizados:

Capacete de proteção A principal utilização do capacete é para proteção da cabeça do empregado contra agentes meteorológicos (trabalho a céu aberto) e trabalho em local confinado, impactos provenientes de queda ou projeção de objetos, queimaduras, choque elétrico e irradiação solar.

Óculos de segurança para proteção os óculos são utilizados principalmente para evitar perfuração dos olhos através de corpos estranhos como no corte de arames e cabos, no uso de chave de boca e talhadeiras, uso de furadeiras, retirada de pregos, partículas sólidas e outros agentes agressivos que possam prejudicar sua visão, como agentes químicos. Uma outra aplicação é a utilização dos óculos com lente de tonalidade escura, protetor auditivo utilizado para proteção dos ouvidos nas atividades e nos locais que apresentem ruídos excessivos para evitar algumas doenças causadas pelo ruído como: perda auditiva, cansaço físico, mental, stress, fadigas, pressão arterial irregular, impotência sexual nos homens e descontrole hormonal nas mulheres e excesso de nervosismo. É recomendado a utilização desta

proteção durante todo o período de trabalho, assim causando um maior conforto para o trabalho.

Luva de proteção as luvas de proteção são utilizadas para proteção mecânica, e contra produtos abrasivos, escoriantes e rebarbas. Para cada tipo de luva há uma utilização correta, como para a construção civil as mais utilizadas são as luvas de raspa para o transporte de argamassa nos carrinhos, as luvas de látex mais usadas para proteger as mãos de agentes químicos como o cimento que pode ocorrer várias irritações na pele.

Calçados de segurança, um dos poucos equipamentos de proteção mais comum na utilização de todas as empresas, principalmente na construção civil, mas ainda há algumas empresas que ignoram essa utilização. Um equipamento de segurança utilizado para a proteção dos pés, dedos e pernas contra cortes, perfurações, escoriações, queda de objetos, calor, frio, penetração de objetos, umidade, produtos químicos.

3. METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica é necessária para a realização do nosso projeto de TCC, com ela temos suporte teórico, para iniciar os estudos e conhecer a temática escolhida para o projeto. Nessa fase entramos em contato com autores que já tiveram as mesmas indagações e dúvidas sobre um mesmo problema a ser pesquisado. Como vimos, Cervo (2007) salienta a importância da pesquisa bibliográfica, e considera a mesma, como primeiro passo de qualquer pesquisa científica.

Neste estudo adotou como estratégia metodológica, a revisão bibliográfica – optou-se por utilizar a revisão narrativa que é um dos tipos de revisão de literatura, pela possibilidade de acesso à experiências de autores que já pesquisaram sobre o assunto, segundo Silva et al. (2002), a revisão narrativa não é imparcial porque permite o relato de outros trabalhos, a partir da compreensão do pesquisador sobre como os outros fizeram.

Na elaboração deste trabalho será realizado uma revisão narrativa da literatura nacional sobre o tema proposto: A importância do Diálogo com o Diário de Segurança-DDS, visto que esta revisão possibilita sumarizar as

pesquisas já concluídas e obter conclusões a partir de um tema de interesse. A revisão literária é descrita por Gil (2004) como sendo uma ação sobre material já produzido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de conclusão de curso de revisão literária com autores que pactuam da mesma ideia sobre a importância do diálogo com a segurança do trabalho nas empresas.

A pesquisa demonstrou que a função do técnico de segurança do trabalho dentro de uma empresa é de grande importância, pois o mesmo exerce o papel de dialogar com os funcionários para que os usos adequados dos equipamentos possam ser feitos.

A pesquisa atingiu bons resultados, enaltecendo nossas indagações e favorecendo a aprendizagem de nós que seremos futuros técnicos. Contudo, o presente trabalho alcançou o seu objetivo principal, ou seja, apresentar como é o diálogo do técnico de segurança com os funcionários e mostrando quais os equipamentos que os mesmos utilizam com o apoio do técnico que os auxiliam para que a utilização de tal proteção favorece para que não ocorra acidentes no local de trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da pesquisa bibliográfica realizada sobre o referido tema de investigação, através dos autores exibiram que a DDS é considerada um fator de sensibilização de risco, com a elaboração de um questionário, a utilização de uma entrevista e posteriormente com propostas de desenvolvimento, explanado a partir de revisões de literatura.

Assim, com base nas ferramentas disponíveis, foi possível verificar que o DDS surge como um facilitador da comunicação aplicada entre os assalariados e seus supervisores, com o objetivo de notificar os assalariados sobre os riscos das atividades exercidas no ambiente de trabalho. O DDS se apresenta como um grande aliado para empresas e colaboradores, reduzindo o

índice de acidentes e influenciando na motivação e produtividade dos colaboradores no ambiente de trabalho.

Nesse sentido, o uso do DDS permite que os funcionários realizem seu trabalho com eficiência. Além disso, reduz o risco de acidentes no ambiente de trabalho, atua como fator motivador, e o custo é pequeno ou nulo, já que sua principal finalidade é a discussão entre os funcionários, de modo que somente custos em casos de contratação de palestrantes para promover o uso de DDS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

AYRES, Denis de Oliveira e CORRÊA, José Aldo Peixoto. Manual de Prevenção de Acidentes do Trabalho. São Paulo: Aspectos Técnicos e Legais, 2001.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 7. ed. Rio de Janeiro: Record. 2003.

GELLER, E. Scott. Cultura de Segurança Total. Professional Safety, Setembro, 1994.

INBEP. Normas Regulamentadoras. Disponível em: <https://betaeducacao.com.br/normasregulamentadoras-nrs-o-que-e/> Acesso em: 10 agosto. 2023.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986, p.17.

MINAYO, Maria Cecília (Org). Pesquisa Social In: 26 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007. Prof. MS. Lisanil C. Patrocínio-Curso de Pedagogia/UNEMAT

ZOCCHIO, Álvaro. Prática da Prevenção de Acidentes. 7,ed. São Paulo: ABC da Segurança do Trabalho, 2002. ZOCCHIO, Álvaro. Prática da Prevenção de Acidentes. 4,ed. São Paulo: ABC da Segurança do Trabalho, 1980.

**- A importância do Diálogo Diário de Segurança – DDS (Thamirys Ludwig
Teixeira)**

A importância do Diálogo Diário de Segurança – DDS

Thamirys Ludwig Teixeira¹⁰

DOI: 10.5281/zenodo.10944582

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de bacharel em Ciências Contábeis.

RESUMO

O artigo exalta a importância do tema pela atualidade e notoriedade sobre o assunto no meio social. Lista-se sobre a aplicabilidade e os impactos da nova lei em todos os setores econômicos, em especial nas empresas contábeis, externando em concentrado estudo, o direito, não só de possuí-lo, mas, especialmente e essencialmente, como e porque a proteção dos dados pessoais pode ser executada, haja vista que as empresas armazenam dados de pessoas, incluindo colaboradores, clientes e parceiros. Insta salientar que em razão da lei ter entrado em vigor recentemente, gera curiosidade no âmbito social, notadamente também no âmbito contábil, pois discute os motivos norteadores das leis que cuidam do assunto pertinente e da necessidade embutida da proteção dos dados pessoais. Por isso, esse artigo tem como finalidade evidenciar os impactos da LGPD, expondo os seus princípios e aplicabilidade, sobre as empresas de contabilidade, apresentando os requisitos exigidos para que torne o negócio seguro em todos os sentidos. Para uma maior compreensão do exposto, serão analisadas opiniões de diversos autores com relação à necessidade da aplicabilidade da norma, assim como demonstrando as consequências de negação da sua aplicabilidade, para assim, auxiliá-las. Para atingir os objetivos propostos, este artigo será feito com base em pesquisas que consistem em uma revisão bibliográfica qualitativa, com ênfase casuística, numa ótica contextual do ordenamento jurídico, tendo como fundamento uma sustentação constitucional, com embasamento na legislação vigente sobre a proteção de dados pessoais, assim como pesquisas em artigos publicados, sites, artigos acadêmicos, livros, revistas online, e normas. Propõe-se projetar uma pesquisa com objetivos exploratórios e explicativos, demonstrando adequações práticas que devem ocorrer em empresas contábeis, bem como pesquisas de normas e levantamento bibliográfico de modo a aprofundar o conhecimento da realidade.

PALAVRAS-CHAVE: LGPD. Empresas Contábeis. Dados pessoais. Segurança.

1 INTRODUÇÃO

O artigo visa discutir sobre o impacto da lei de proteção de dados pessoais (LGPD) no âmbito contábil, o qual é considerado um assunto relevante para os ordenamentos jurídico e contábil por tratar de um dispositivo

¹⁰ thamirysludwig@hotmail.com

novo e haver dúvidas quanto à execução da norma, ressaltando a carência de estudos concretos e aguçada carga de subjetividade prática.

Exprime-se, neste artigo, que com o avanço da tecnologia, houve a evolução da comunicação, que possibilitou o acesso descomplicado e a fluidez no envio e recebimento de dados, independentemente do local ou dispositivo utilizado, surgiram mecanismos que tornaram as relações entre pessoas e organizações muito mais fáceis. Contudo, em contrapartida, essa facilidade acabou expondo indivíduos a riscos cada vez maiores relacionados à proteção da sua privacidade e segurança dos seus dados.

Aponta-se que as consequências do aumento da exposição dos dados pessoais, independente do propósito e do meio, é a submissão ao risco relacionado à segurança e privacidade, uma vez que, antes da criação da lei, os indivíduos não tinham controle sobre seus dados pessoais e não havia nenhuma legislação para assegurar e garantir seus direitos.

Averigua-se a natureza jurídica, o aspecto da necessidade da proteção de dados pessoais, contextualizando na concepção contábil, com intuito de apreender e indicar diretrizes para uma melhor solução e aplicação. O objeto como estudo, tem a finalidade entender a lei diante da sua aplicabilidade, demonstrando o impacto e mudanças.

A LGPD é reconhecida como reguladora frente à utilização de informações pessoais e estabelece normas relacionadas à coleta, controle, preservação e divulgação dos dados dos usuários. Ao mesmo tempo, a lei assegura direitos aos proprietários dessas informações. Por certo, este artigo procura trazer caminhos norteadores rumo a um desfecho dentro do ordenamento jurídico de maneira geral, que demonstre os impactos e necessidade de aplicação do novo dispositivo na área da contabilidade.

Objetiva-se em última análise, esboçar a releitura da norma para o âmbito constitucional, sobretudo amparada em fundamentos lógicos, numa visão legal, apresentando os princípios e a aplicabilidade, bem como o impacto nas empresas de contabilidade, e demonstrando as medidas necessárias que essas organizações devem tomar para ajustar seus negócios, de modo a torná-los mais seguros e protegidos contra os riscos e sanções estabelecidos por lei.

2 DESENVOLVIMENTO

A Lei Geral de Proteção de Dados de n. 13.709/2018 tem como finalidade proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural. Também tem como foco a criação de um cenário de segurança jurídica, com a padronização de regulamentos e práticas para promover a proteção aos dados pessoais de todo cidadão que são fornecidos para os fins necessários. (CRUZ; PASSAROTO; THOMAZ JUNIOR, 2021).

A lei prevê o que são dados pessoais e esclarece que alguns deles estão dispostos a cuidados ainda mais particulares, como os dados pessoais sensíveis e dados pessoais sobre crianças e adolescentes. Esclarece ainda que todos os dados tratados, tanto no meio físico quanto no digital, estão sujeitos à regulação. Além disso, Frazão, Oliva e Tepedino (2019, p. 11) determinam o seguinte:

A LGPD estabelece que não importa se a sede de uma organização ou o centro de dados dela estão localizados no Brasil ou no exterior: se há o processamento de informações sobre pessoas, brasileiras ou não, que estão no território nacional, a LGPD deve ser observada. A lei autoriza também o compartilhamento de dados pessoais com organismos internacionais e com outros países, desde que observados os requisitos nela estabelecidos.

Ademais, verificam-se várias garantias ao cidadão, como: poder solicitar que os seus dados pessoais sejam excluídos; revogar o consentimento; transferir dados para outro fornecedor de serviços, entre outras ações. O tratamento dos dados deve ser feito levando em conta alguns requisitos, como finalidade e necessidade, a serem previamente acertados e informados ao titular. Inclusive, o consentimento do titular dos dados é considerado elemento essencial para o tratamento, regra excepcionada nos casos previstos no artigo 11, inciso II, da Lei (BRASIL, 2018), conforme segue:

Art. 11. O tratamento de dados pessoais sensíveis somente poderá ocorrer nas seguintes hipóteses:

- I - quando o titular ou seu responsável legal consentir, de forma específica e destacada, para finalidades específicas;
- II - sem fornecimento de consentimento do titular, nas hipóteses em que for indispensável para:
 - a) cumprimento de obrigação legal ou regulatória pelo controlador;
 - b) tratamento compartilhado de dados necessários à execução, pela administração pública, de políticas públicas previstas em leis ou regulamentos;
 - c) realização de estudos por órgão de pesquisa, garantida, sempre que possível, a anonimização dos dados pessoais sensíveis;
 - d) exercício regular de direitos, inclusive em contrato e em processo judicial, administrativo e arbitral, este último nos termos da Lei nº 9.307, de 23 de setembro de 1996 (Lei de Arbitragem);
 - e) proteção da vida ou da incolumidade física do titular ou de terceiro;
 - f) tutela da saúde, exclusivamente, em procedimento realizado por profissionais de saúde, serviços de saúde ou autoridade sanitária; ou (Redação dada pela Lei nº 13.853, de 2019);
 - g) garantia da prevenção à fraude e à segurança do titular, nos processos de identificação e autenticação de cadastro em sistemas eletrônicos, resguardados os direitos mencionados no art. 9º desta Lei e exceto no caso de prevalecerem direitos e liberdades fundamentais do titular que exijam a proteção dos dados pessoais.

Dessa forma, compreende-se que a lei geral de proteção de dados foi criada para todas as empresas que realizam atividades de processamento de dados, sem levar em consideração o setor em que essa empresa atua ou o seu modelo de negócio. Em especial, na contabilidade, é realizada movimentação de dados pessoais diariamente e são armazenadas informações sigilosas, por isso é necessário que seja realizado um investimento quanto à segurança da informação priorizando a proteção e integridade dos dados pessoais e o cumprimento da lei atual. (CRUZ; PASSAROTO; THOMAZ JUNIOR, 2021).

Adotar todas essas medidas de segurança e se apresentar como uma empresa adequada à LGPD, além de fornecimento de proteção ao negócio, também demonstrará segurança aos clientes, fazendo com que a empresa do ramo contábil ganhe credibilidade frente ao mercado de trabalho, assim como evita que receba penalidades em razão do descumprimento da legislação. (CARVALHO, L. *et. al*, 2019).

Por outro lado, escritórios ou empresas de contabilidade que não cumprirem a LGPD estarão sujeitos a multas e sanções, além de correrem o risco de incidentes de segurança e possíveis escândalos por vazamento ou uso indevido de dados pessoais. Esta situação prejudicou a reputação da empresa

no mercado e demorará muito para se recuperar. (CRUZ; PASSAROTO; THOMAZ JUNIOR, 2021).

Com o amplo conhecimento da lei, as empresas contábeis terão que se adequarem a LGPD, Utilizando os dados corretamente e obtendo o consentimento dos titulares de forma transparente e legal. Por outro lado, é da responsabilidade do titular dos dados conhecer os métodos e processos utilizados por estas organizações e conhecer os seus direitos nos termos da lei. Diante disso, preconiza o Serviço Federal de Processamento de Dados - SERPRO (2018):

Com a nova lei, fica claro que quem é o verdadeiro dono do dado não é aquele que o utiliza, nem aquele que o salvaguarda em bancos de dados. Nada disso, o dado pessoal é estritamente da pessoa a quem ele diz respeito. Na teoria isso parece algo óbvio, mas, na prática, não é bem assim. E tem muito dado particular sendo usado para fins que seu dono ou dona real nem sequer sabem. Usos, inclusive, que podem até mesmo prejudicá-los.

Por outro lado, escritórios ou empresas de contabilidade que não cumprirem a LGPD estarão sujeitos a multas e sanções, além de correrem o risco de incidentes de segurança e possíveis escândalos por vazamento ou uso indevido de dados pessoais. Esta situação prejudicou a reputação da empresa no mercado e demorará muito para se recuperar, conforme se verifica no artigo 52, da respectiva lei (BRASIL, 2018):

Art. 52. Os agentes de tratamento de dados, em razão das infrações cometidas às normas previstas nesta Lei, ficam sujeitos às seguintes sanções administrativas aplicáveis pela autoridade nacional:

- I - advertência, com indicação de prazo para adoção de medidas corretivas;
- II - multa simples, de até 2% (dois por cento) do faturamento da pessoa jurídica de direito privado, grupo ou conglomerado no Brasil no seu último exercício, excluídos os tributos, limitada, no total, a R\$ 50.000.000,00 (cinquenta milhões de reais) por infração;
- III - multa diária, observado o limite total a que se refere o inciso II;
- IV - publicitação da infração após devidamente apurada e confirmada a sua ocorrência;
- V - bloqueio dos dados pessoais a que se refere a infração até a sua regularização;
- VI - eliminação dos dados pessoais a que se refere a infração;
- VII - (VETADO);
- VIII - (VETADO);
- IX - (VETADO).

X - suspensão parcial do funcionamento do banco de dados a que se refere a infração pelo período máximo de 6 (seis) meses, prorrogável por igual período, até a regularização da atividade de tratamento pelo controlador; (Incluído pela Lei nº 13.853, de 2019).

XI - suspensão do exercício da atividade de tratamento dos dados pessoais a que se refere a infração pelo período máximo de 6 (seis) meses, prorrogável por igual período; (Incluído pela Lei nº 13.853, de 2019).

XII - proibição parcial ou total do exercício de atividades relacionadas a tratamento de dados. (Incluído pela Lei nº 13.853, de 2019).

Para Alves (online, 2021), Para cumprir a lei, é importante compreender e classificar corretamente os dados a tratar, implementando políticas, processos e planos de gestão para coleta, processamento, análise, armazenamento, partilha, reutilização e eliminação desses dados.

Embora atualmente os profissionais dos escritórios de contabilidade já sigam um código de conduta ética que orienta a segurança dos seus negócios e a confidencialidade das informações e dados confidenciais dos clientes, com o advento da LGPD eles devem se esforçar para fazer o mesmo. (CRUZ; PASSAROTO; THOMAZ JUNIOR, 2021).

Portanto, como primeiro passo na adaptação à LGPD, os escritórios de contabilidade devem revisar todos os processos e procedimentos em vigor nas operações atuais para determinar quais processos precisam ser modificados e onde os recursos precisam ser alocados na empresa. (CRUZ; PASSAROTO; THOMAZ JUNIOR, 2021).

Segundo Kiyohara (2019), o processo de ajustamento a LGPD se inicia com um diagnóstico. "É fundamental entender qual o estágio atual da organização em termos de gestão da privacidade, mapear quais os dados pessoais utilizados e onde eles estão. A avaliação deve considerar três pilares: legal, TI e gestão/processos."

Com base em documentos e pesquisas realizadas sobre a própria operação, o Escritório de Contabilidade começará a desenvolver políticas internas robustas identificando a força de trabalho responsável pelo alinhamento de todos os processos à LGPD, os meios de obtenção de consentimento de seus clientes, políticas de privacidade, gestão de incidentes, etc. Segundo o site Thomson Reuters (2020), as principais medidas que os

escritórios de contabilidade devem tomar para se adequar à LGPD são as seguintes:

1. Consentimento de dados: A única pessoa que pode autorizar escritórios de contabilidade a usá-lo é o titular dos dados. Este consentimento explícito deve ser reforçado especialmente em sistemas digitais. 2. Diferenciação entre controlador e operador: A Lei também exige que as empresas definam quem irá fazer uso dos dados, sendo a responsabilidade de cada colaborador diferente. Enquanto o controlador direciona o que será feito com os dados, o operador lida com eles na prática. 3. Comitê de segurança da informação: Os escritórios de contabilidade devem criar um Comitê de Segurança da Informação para avaliação das medidas de proteção de dados próprios e dos clientes. Neste comitê haverá um profissional exclusivo, o Data Protection Officer, responsável pelo cumprimento da lei. 4. Medidas de redução de exposição: O escritório contábil deve utilizar técnicas de segurança administrativas e de operações diversas, implementadas de forma ampla, para que todos os colaboradores possam praticar. Isso também é parte trabalho do comitê de segurança da informação. 5. Responsabilidade das terceirizadas: Os escritórios de contabilidade que tiverem subcontratadas devem exigir que elas também se adaptem às medidas de proteção de dados, porque estarão também sujeitas às sanções em casos de vazamentos. Assim, é fundamental ter clareza quanto aos procedimentos de segurança. (REUTERS, 2020).

Dessa forma, além da inclusão de novos comportamentos, política interna contratação, geração de novas áreas e fins, entende-se, como essencial, que a empresa revise e realize sustentações nos equipamentos de tecnologia (rede, software e hardware) para manter o bom funcionamento e maior garantia aos dados, visto que são por esses meios que os dados são armazenados, tratados e trafegados. (CRUZ; PASSAROTO; THOMAZ JUNIOR, 2021).

3 CONCLUSÃO

A presente pesquisa evidenciou inicialmente a importância da aplicabilidade da LGPD no âmbito da contabilidade, em razão da sensibilidade dos dados e da falta de segurança em todo o fluxo que trata os dados pessoais, demonstrando a necessidade de protegê-los.

Destacou-se ainda, que esta regra, mesmo que nova, possui amparo jurídico, prevendo que as empresas de contabilidade tomem as providências necessárias para que sejam realizadas alterações operacionais e sistêmicas que cumpram com a conformidade das empresas e suas diretrizes e princípios, uma vez que as empresas de contabilidade transacionam dados pessoais diariamente, assim como informações financeiras e fiscais.

Diante desta pretensão, ficou evidente que ainda há dúvidas quanto à aplicabilidade da legislação na prática contábil, uma vez que o assunto ainda é novidade, no entanto, de extrema importância e necessidade que as empresas contábeis e pessoas físicas, que solicitam e utilizam os dados pessoais, têm de se adequar à lei.

Contudo, pode ser mensurada uma série de benefícios para as empresas que se adequam à legislação como, a melhoria no relacionamento da empresa com o cliente, mais segurança e melhor organização dos dados e aprimoramento do marketing da organização.

Por fim, estar de acordo com a lei se apresenta como uma obrigação organizacional, evitando as multas e sanções da LGPD. A mesma poderá ganhar credibilidade dos clientes e melhor competitividade no mercado.

4 REFERÊNCIAS

ALVES, G. Ciclo de Vida dos Dados e LGPD. Positum Consultoria Empresarial. Disponível em: <https://www.xpositum.com.br/ciclo-de-vida-dos-dados-e-lgpd>. Acesso em 20 de junho de 2023.

BRASIL. Constituição (2018). Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018, dispõe sobre a proteção de dados pessoais. Brasília, DF. Presidência da República, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em 20 de junho de 2023.

CARVALHO, L. et. al. Desafios de Transparência pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. PPGI – Programa de Pós-graduação em Informática,

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2019, p. 21-30. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wtrans/article/view/6438/6334>. Acesso em 21 de junho de 2023.

CRUZ, U. L. da; PASSAROTO, M.; THOMAZ JUNIOR, N. O Impacto da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) nos escritórios de contabilidade. Programa de Pós-Graduação em controladoria e contabilidade. Revista Contexto, Rio Grande do Sul, v. 21, n. 49, p. 30-39, 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/112561-491973-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/112561-491973-1-PB%20(2).pdf). Acesso em 22 de junho de 2023.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FRAZÃO, A.; OLIVA, M. D.; TEPEDINO, G. Lei geral de proteção de dados pessoais e suas repercussões no direito brasileiro. Revista dos Tribunais Thomson Reuters, São Paulo, v.1, junho/julho, 2019. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/60238907/Capitulo_10_LGPD20190808-17217-1hb7j5e-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1637453447&Signature=dDUqMoRoS3M~iZDQndH~Ilsaw9iYmDhfPgW6wPixv4~xkQjJXdEMxtrPJI-ancCrg1Pcx7OCzpE2xolqcWogNFan9TTQacQ7FbBnSLBJVYCL6dRKxv8sGGtBa11qlwoJG2JSaN6oeR36m6eEsdkzAljtTGzOiu~GefLWcD4rlgcJYSVIF0O1xlgROHMsc-k3fikjofLVZ83zfkD7TaDL3alHcDFPICKJxnGLiYFrZiwUo1-AHQ3AALIU39b4eP6YS2rlkcqjbtAhvc2Zfn7ZZNDPzBOlyQxOoVZAT217CnmDIP~BPGFi5t2yIZj~yUC81RNWccrpozUFHCELocElw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em 21 de junho de 2023.

GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KIYOHARA, J. A importância do PMO na adequação a LGPD. Revista It Forum, 2019. Disponível em: <https://itforum.com.br/colunas/a-importancia-do-pmo-na-adequacao-a-lgpd/>. Acesso em: 24 de junho de 2023.

REUTERS, T. O que meu escritório contábil precisa saber sobre LGPD? 2020. Disponível em: <https://www.dominiosistemas.com.br/blog/o-que-meu-escritorio-contabil-precisa-saber-sobre-lgpd/>. Acesso em 24 de junho de 2023.

SERPRO - Serviço Federal de Processamento de Dados. Governo Federal. Seu consentimento é Lei! Nos casos em que a base legal utilizada seja o consentimento, é você cidadão que define se e como seus dados pessoais podem ser tratados por terceiros, 2018. Disponível em: <https://www.serpro.gov.br/lgpd/cidadao/seuconsentimento-e-lei>. Acesso em 25 de junho de 2023.

SOCIAL

**- A revolução tecnológica e seus impactos na sociedade atual (Lúcio
Mussi Júnior)**

A revolução tecnológica e seus impactos na sociedade atual

Lúcio Mussi Júnior

DOI: 10.5281/zenodo.10946294

RESUMO:

A revolução tecnológica tem sido uma força motriz transformadora na sociedade moderna. Este artigo explora os diversos aspectos desse impacto, desde a mudança nas relações sociais até o surgimento de novas indústrias e o potencial para melhorias na qualidade de vida. Ao examinar os desenvolvimentos recentes e projetar tendências futuras, podemos entender melhor como a tecnologia continua a moldar e influenciar o mundo ao nosso redor.

Palavras-chave: Impactos. Sociedade. Tecnologia.

Introdução:

No século XXI, estamos testemunhando uma era de avanços tecnológicos sem precedentes. Desde a proliferação da Internet até os avanços na inteligência artificial, a tecnologia está cada vez mais integrada à nossa vida cotidiana. Essas mudanças têm provocado debates acalorados sobre os seus impactos sociais, econômicos e éticos.

Neste artigo, examinaremos como a revolução tecnológica está remodelando a sociedade moderna.

Desenvolvimento:

É inegável que a tecnologia vem alterando de forma rápida e consistente as formas de se trabalhar, interagir, se divertir, produzir e acessar conhecimento, enfim, todas as áreas da vida humana.

Neste sentido, Gomes (2024) enfatiza que:

A tecnologia trouxe consigo uma série de benefícios e facilidades, como a comunicação instantânea, acesso rápido à informação e automação de tarefas. No entanto, também apresenta desafios, como a dependência excessiva em dispositivos eletrônicos e a preocupação com a privacidade.

A revolução tecnológica tem impactado diversos setores, desde a indústria até a educação. A automação de processos tem levado à perda de empregos em alguns setores, enquanto outros têm surgido com a demanda por profissionais especializados em tecnologia. (Gomes, 2024, s.p.)

Todo esse processo apresenta inúmeros pontos positivos que estão melhorando a vida humana, contudo, também traz muitos pontos negativos e até mesmo perigosos, que devem ser ponderados e mitigados da melhor forma possível.

Diante deste impacto da tecnologia sobre a vida humana, alguns pontos se mostram mais impactantes e importantes, despertando maior interesse no momento.

Transformação das Relações Sociais

A tecnologia redefiniu a maneira como nos comunicamos e interagimos uns com os outros. Plataformas de mídia social como Facebook, Twitter e Instagram conectam pessoas em todo o mundo, permitindo que compartilhem experiências e ideias instantaneamente. No entanto, também surgiram preocupações sobre privacidade, segurança e o impacto nas relações interpessoais.

Além disso, as tecnologias de comunicação têm influenciado profundamente a natureza do trabalho e da colaboração. O teletrabalho e as videoconferências se tornaram mais comuns, permitindo que equipes dispersas geograficamente trabalhem juntas de forma eficiente. No entanto, essa mudança para o trabalho remoto também apresenta desafios, como a necessidade de equilibrar o trabalho e a vida pessoal e a falta de interação face a face.

Avanços na Saúde e Medicina

A tecnologia desempenha um papel fundamental na melhoria dos cuidados de saúde e no prolongamento da vida. Desde dispositivos médicos inovadores até algoritmos de diagnóstico, os avanços tecnológicos estão

salvando vidas e aumentando a qualidade dos cuidados de saúde em todo o mundo. No entanto, questões de acessibilidade e disparidades no acesso à saúde persistem como desafios a serem enfrentados.

Além disso, a medicina de precisão está se tornando uma realidade graças aos avanços na genômica e na análise de big data. Os médicos agora podem personalizar os tratamentos com base nas características genéticas individuais dos pacientes, levando a resultados mais eficazes e menos efeitos colaterais. No entanto, surgem questões éticas sobre quem tem acesso a essas tecnologias e como elas são utilizadas.

Revolução Industrial 4.0

A Indústria 4.0 está impulsionando uma nova onda de automação e digitalização na fabricação. Robótica avançada, Internet das Coisas (IoT) e análise de dados estão transformando as operações industriais, aumentando a eficiência e a produtividade. No entanto, também há preocupações sobre o impacto na força de trabalho e o surgimento de desigualdades econômicas.

Além disso, a Indústria 4.0 está mudando fundamentalmente a natureza do trabalho nas fábricas. Os trabalhadores agora precisam de habilidades mais especializadas para operar e manter máquinas automatizadas, o que levanta questões sobre requalificação e treinamento. Além disso, a automação está eliminando muitos empregos tradicionais, o que levanta preocupações sobre o desemprego estrutural e a necessidade de políticas de proteção social.

Impacto Ambiental

Embora a tecnologia tenha o potencial de mitigar os desafios ambientais, como a mudança climática e a poluição, também pode contribuir para problemas ambientais, como o consumo excessivo de recursos naturais e a geração de resíduos eletrônicos. É crucial encontrar um equilíbrio entre o progresso tecnológico e a sustentabilidade ambiental.

Além disso, a tecnologia está sendo cada vez mais utilizada para monitorar e proteger o meio ambiente. Sensores ambientais, drones e satélites

estão sendo usados para coletar dados sobre o clima, a qualidade do ar e da água e a biodiversidade. Essas informações são essenciais para a formulação de políticas ambientais baseadas em evidências e para a conscientização pública sobre questões ambientais.

Conclusão:

A revolução tecnológica está moldando o futuro de nossa sociedade de maneiras profundas e complexas.

Enquanto nos maravilhamos com os avanços e as possibilidades que a tecnologia oferece, também devemos estar atentos aos seus impactos negativos potenciais. É imperativo que avancemos com responsabilidade, considerando os aspectos éticos, sociais e ambientais de nossas inovações tecnológicas.

Mostra-se imprescindível que, antes de tudo, se pense na adequada educação das gerações vindouras, bem como em maneiras de preservar e respeitar mais os recursos naturais de modo a garantir não apenas o avanço tecnológico, mas também a manutenção da vida humana no planeta.

Referências:

GOMES, Isabel. O impacto da revolução tecnológica na sociedade. Idade Digital. 2024. Disponível em: <https://idadedigital.pt/o-impacto-da-revolucao-tecnologica-na-sociedade/>

XP EDUCAÇÃO. Revolução tecnológica, como aconteceu e quais foram seus impactos na sociedade. XP Educacional. 2022. Disponível em: <https://blog.xpeducacao.com.br/revolucao-tecnologica/>

Harari, Yuval Noah. "Sapiens: A Brief History of Humankind." Harper, 2015.

