

Educação, Saúde & Tecnologia



2014

Revista Eletrônica

Método do *Saber*

ISSN: 2177-0875-SP

SUMÁRIO

DADOS GERAIS

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	01
----------------------------------	----

ARTIGOS

01. A EDUCAÇÃO RURAL/CAMPO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE	02
02. EDUCAÇÃO EM AMBIENTE HOSPITALAR	13
03. A INFLUÊNCIA DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS PARA A CRIANÇA HOSPITALIZADA	19
04. O PAPEL DO LÚDICO E DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL I	27
05. INDISCIPLINA DO ALUNO NA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL I	37
06. AS BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS INCLUÍDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO DE LITERATURA.	45
07. EFEITOS DA ASSOCIAÇÃO DA GALVANOPUNTURA À LASERTERAPIA DE BAIXA INTENSIDADE EM ESTRIAS NACARADAS	54
08. PREBIÓTICOS E OS BENEFÍCIOS À SAÚDE HUMANA	60
09. A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO LÚDICA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	66

INFORMAÇÕES GERAIS

A EDUCAÇÃO RURAL/CAMPO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE: Encontros e desencontros	75
--	----

REVISTA CIENTÍFICA 'MÉTODO DO SABER'

Introdução e Justificativa

O Projeto da Revista Científica, "Método do Saber", é uma iniciativa proposta e desenvolvida pelo curso de Pedagogia da Faculdade Método e coordenada pela Prof^a. Patrícia Rodrigues, Prof. Olavo Egídio Alioto e Persio Nakamoto, com o apoio dos demais docentes do curso.

Este Projeto visa, inicialmente, inserir os alunos no universo acadêmico, ou seja, da produção e disseminação de pesquisas científicas e estimular a pesquisa, a leitura e a elaboração de textos acadêmicos, contribuindo para a sua formação.

A revista visa, também, à reflexão, à crítica e ao incentivo à leitura, por meio das edições de vários tipos de textos, entrevistas, artigos, e informações atualizadas sobre a área, criando e efetivando o acesso real dos usuários/alunos ao universo acadêmico, pois, a web inverteu o processo de produção acadêmica, possibilitando primeiro divulgar a informação e depois imprimi-la (antes só era possível a partir da impressão com custos altos, A divulgação de ideias).

Partimos do suposto de que a informação científica é o insumo básico para o desenvolvimento científico e tecnológico, e os avanços das áreas de conhecimento, isto é, um processo contínuo em que a informação científica contribui para o desenvolvimento científico, e este, por sua vez, gera novos conteúdos realimentando todo o processo.

Objetivos

- Criar um veículo de debate teórico/metodológico auxiliando no processo de Formação Inicial e Continuada;
- Dinamizar publicações da produção dos professores, dos alunos e demais pesquisadores da área de Educação;
- Espaço para divulgação das experiências, ideias e propostas dos professores, alunos e demais interessados nos temas e problemas da Educação.

A EDUCAÇÃO RURAL/CAMPO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE: encontros e desencontros

Eliana Batista Bernardes¹, Patrícia Rodrigues²

¹ Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Método de São Paulo.

² Mestre em Educação (USP), Especialista em EAD (SENAC-SP), Bacharel em Letras (USP), Licenciada em Língua Portuguesa (USP) e Licenciada em Pedagogia (UNINOVE)

Resumo

A Educação no/do campo é uma modalidade de ensino que, durante muito tempo, ficou esquecida. Contudo, hoje, pode-se observar que ela tem sido objeto de estudos e pesquisas, estando presente frequentemente nas pautas de discussões das políticas públicas nacionais. Assim, esse trabalho buscou fazer um estudo sobre esse contexto, objetivando apresentar a história, as políticas públicas e o perfil dos professores que atuam nessas escolas. Analisando e procurando entender quais os motivos que levam estes até aquelas escolas e os fazem permanecer, bem como observar quais são suas expectativas e anseios de melhorias nesse âmbito educacional. Para tanto, foram utilizados como referências bibliográficas autores como Laurinda Ramalho de Almeida, Evandro Ghedin, Artoni, Arroyo, Caldart, Moacyr Gadotti, Bernadete Gatti, Lucia Gracia, entre outros estudiosos e pesquisadores da área. Para complementar, optou-se também por uma pesquisa de campo, procurando a coerência entre a teoria e a prática. Participaram da pesquisa nove professores que atuam ou atuaram na educação do campo. Evidenciou-se que a experiência pessoal e a identificação dos educadores com o meio rural são fatores que contribuem com a presença e permanência desses nas escolas do campo, pois esses educadores, em sua maioria, acreditam que a educação é a chave de melhoria para a vida das pessoas que ali vivem.

Palavras-chave: Educação do Campo. Políticas públicas. Formação docente.

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar, por meio de levantamento bibliográfico, parte da história da educação do campo, as políticas públicas e a formação de professores para essa modalidade de ensino.

A divisão do trabalho pautou-se da seguinte maneira: o panorama histórico da educação rural/campo, em que se busca entender o contexto histórico, social e pedagógico que cerceiam essa modalidade de ensino; e as políticas públicas que são essenciais e fundamentais para garantir a qualidade e o direito dos sujeitos do campo à educação. Objetiva-se, dessa maneira, verificar qual é o contexto que cerceia as escolas rurais existentes, bem como as características de professores que nelas atuam e de alunos que nelas estão. Busca-se ainda relacionar a prática encontrada com aquilo que é idealizado pelas políticas públicas.

Para complementar a fundamentação teórica, foi desenvolvida uma pesquisa de campo a partir de visitas *in loco* às escolas rurais/de campo e de entrevistas com professores que atuam e/ou atuaram nessas escolas nos municípios de Acaiaca, ambos localizados no estado de Minas Gerais.

Panorama da educação rural no Brasil

Olhar histórico

A preocupação e os primeiros escritos a respeito da educação rural só apareceram por volta do ano de 1923 nos Anais do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro. “Destinava-se aos menores pobres das regiões rurais” desde que manifestassem grande vontade de aprender a cerca da agricultura (PIRES, 2012, p. 82).

O olhar para a educação no campo não teve seu início marcado por uma real preocupação com seus sujeitos. Ainda na década de 1960, havia uma forte migração dos moradores do campo para a cidade, haja vista que as condições de vida campestres estavam ficando cada vez mais precárias. Com essa transição, começou haver, na cidade, um acúmulo de

pessoas, o que possibilitou o aumento de moradores na periferia. Aqueles que possuíam mais condições e eram considerados a elite da cidade começaram a preocupar-se com isso e pressionar o Estado a tomar medidas que mantivessem a continuidade do acontecimento. Dessa maneira, o Estado estrategicamente resolveu promover iniciativas que deixassem o indivíduo do campo no campo (BRASIL, 2007).

A partir disso, surgiu a necessidade de olhar cada vez mais para essas pessoas. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), em seu artigo 105, estabelece que “os poderes públicos instituirão e ampliarão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem e o estímulo de vocação profissionais” (BRASIL, 2009)

A partir do contexto histórico de colonização do Brasil, pode-se perceber que, desde o princípio, houve exploração cujo único interesse era levar as riquezas locais e que esta ocorria sobre os recursos naturais e humanos. Os indígenas eram tidos apenas como mão de obra, sem necessidade de pensarem, apenas e tão somente executarem o trabalho que lhes fossem imputados. Depreende-se desse contexto, de acordo com Brandão e Ferreira (2011, p. 3), que a educação no e do campo traz consigo heranças históricas desse período, deixando “claro o descaso e forma com que os governantes – elite brasileira – historicamente trataram a educação voltada ao campo denominada como educação rural”.

Com o passar dos tempos, os proprietários de terras começaram a abrir espaços em suas fazendas para que os filhos dos trabalhadores estudassem, acreditando que, com isso, pudessem evitar a saída dos camponeses do meio rural para a cidade em busca de melhoria para seus filhos. Aqueles que possuíssem algum grau de instrução poderiam ensinar. Geralmente, quem fazia essa tarefa eram as filhas dos donos das terras.

Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades. (BRASIL, 1961 *apud* BRANDÃO; FERREIRA, 2011)

Com base na Lei de Diretrizes e Bases de 1961, começou assim a preocupação com a educação básica, principalmente devido ao desenvolvimento industrial nas cidades, como aparecimento de maquinários que, em algum momento, chegariam ao campo e que precisariam de alguém com o mínimo conhecimento possível para manuseá-las. Por outro lado, há também o interesse dos pais em que os filhos aprendam, pois assim podem auxiliá-los nas atividades de trabalho diário e impedir que sejam enganados. Vê-se aqui que a função da escolarização é apenas voltada para o trabalho. No entanto, esse caráter vai mudando com o tempo, novas leis vão sendo criadas e vão existindo também a necessidade de valorização do homem em seu espaço social. Precisa-se assim de medidas que garantam e facilitem a sua permanência neste. Por conseguinte, a LDB vigente institui que;

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Contudo, a efetivação da educação do campo como direito aconteceu com a Constituição de 1988, podendo esta ser considerada um marco legal e fundamental (PIRES, 2012). A partir desse momento, o Estado tem a obrigação de propor leis e atender às reivindicações dos movimentos sociais que representam os interesses e direitos do homem do campo.

No entanto, é possível perceber que essa medida não foi suficiente para que houvesse de fato a implementação e aplicação do que previa a lei. Foram e são necessários tempo, diversas e constantes modificações legais, projetos que permitam os olhares para a educação do indivíduo do campo.

Existe ainda uma crença de que os indivíduos que vivem no campo são atrasados em relação aos da cidade. Martins (2005) acredita que isso se deve a um preconceito histórico herdado do trabalho rural escravista. O trabalho então tinha caráter agrícola, tornando-se marca de inferioridade social.

Dessa maneira, faz-se necessário a superação dessa dicotomia e a tomada de medidas que modifiquem esse olhar e caminho para a melhoria na educação desses indivíduos, e que atenda às suas necessidades e expectativas, promovendo uma educação completa e desprovida de preconceitos. E que, principalmente, permita a eles terem as mesmas oportunidades dos da cidade de, por exemplo, pleitear uma vaga de emprego em uma dada empresa independentemente do local onde esta esteja localizada.

Olhar social

A educação, em consonância com os pensamentos de Santos (2006), está ligada aos processos sociais, políticos, econômico, ecológico, cultural, orgânico e biológico. Assim sendo, é necessário compreender o contexto em que a educação se efetivará e do educando, para que as práticas docentes estejam sempre primando pela formação significativa e completa do indivíduo, considerando sempre a realidade ampla que o cerca, bem como a expectativa que ele tem a respeito da educação escolar, daquilo que aprenderá na escola e o quanto será útil na sua vida diária, auxiliando-o nas tomadas de decisões e soluções de problemas.

Entende-se que:

[...] a "escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população" (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 33).

Durante muitos anos, os conhecimentos socializados pela escola não eram vistos por aqueles que moravam no campo como algo necessário e útil para seu dia a dia (ANTÔNIO; LUCINI, 2007). Com o passar tempo, foram criadas as ditas escolinhas que, em sua maioria, eram multisseriadas e isoladas, que defendiam a ideia de uma formação baseada nos princípios e objetivos agrícolas. Depois de muitas lutas e questionamentos, começou-se então a pensar em uma educação ligada ao estilo de vida rural no sentido prático e utilitário. Surge, entre 1910 e 1920, o ruralismo pedagógico com o objetivo de atender às necessidades do homem e de fixar sua estadia no campo. Mantinha-se ainda a ideia da educação de acordo com a vocação (ANTÔNIO; LUCINI, 2007).

Mediante esse contexto em que, por muito tempo, a educação do campo foi entendida e fundamentada, é cabível a reflexão sobre os anseios dos educandos, pais e familiares desse contexto na atualidade.

Observa-se que os cidadãos dessa localidade, assim como a sociedade em geral, buscam o conhecimento e esperam que esse seja útil em suas vidas diárias (CALDART; PALUDO; DOLL, 2006). Pode-se depreender então que a educação passa, de alguma maneira, a ser valorizada pelo homem do campo, a partir do momento que ele a entende como direito e quer que se cumpra.

Olhar pedagógico: currículo e prática

É necessário entender a maneira pela qual o currículo escolar deve ser organizado, para que os conteúdos necessários e obrigatórios sejam atendidos de maneira completa e eficiente. É comum encontrar casos em que se utilizem do mesmo currículo da educação urbana no campo (ARROYO; FERNANDES, 1999). Essa prática transfere cultura e costumes, muitas vezes, descontextualizados que podem ser motivos de falta de estímulo e desinteresse dos educandos e educadores do campo, por não serem condizentes com a realidade vivida. Entretanto, embora haja divergências em alguns aspectos, Arroyo e Fernandes (1999, p. 16) afirmam que:

"[...] as propostas, os conteúdos são iguais para todos e devem ter a mesma finalidade: habilitar todas as

crianças e jovens do campo ou da cidade para as experiências modernas da produção e do mercado”.

Entende-se, dessa maneira, que o diferencial está na metodologia utilizada e no significado que se dará na ação do educador e na estimulação das ações e reflexões dos educandos.

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia; a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 17).

Nesse contexto, pode-se entender que é necessário agregar ao currículo escolar da educação do campo práticas que possibilitem aos indivíduos um preparo adequado para o mercado de trabalho, que contribua com a formação de um ser crítico e reflexivo. Deve-se atentar-se sempre para não haver a desvalorização nem a supervalorização da cultura, interferindo negativamente na inserção de novos saberes ou saberes úteis à ação educativa.

Dentre a diversidade de problemas encontrados na educação do campo, destacam-se a questão dos transportes e a distância entre a escola e a residência. Muitas vezes, isso acontece devido ao fechamento das escolas que se encontram em uma determinada região, onde o número de crianças atendidas é baixo. Quando isso acontece, os pais se veem na obrigação de matricular seus filhos em outras escolas que, em sua maioria, ficam muito distantes de suas residências. A Revista Nova Escola de novembro de 2012, apesar de não se tratar de um artigo científico, traz uma matéria intitulada “Por que eles moram tão longe?”, abordando a questão dos longos deslocamentos que as crianças têm de fazer diariamente para chegar até as escolas. Vê-se que, na maioria dos casos, isso acontece devido ao fechamento de algumas escolas. Por outro lado, há uma passagem do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 2012) que determina que as crianças têm o direito de estudar perto de casa, mas em algumas regiões pouco é respeitado esse direito. Destaca-se ainda a questão da infraestrutura das escolas, já que existem lugares onde se quer há cadeiras para sentar-se, luz elétrica, saneamento básico, água potável.

No entanto, nos últimos anos, é possível perceber medidas e iniciativas de melhorias para o contexto da educação no campo. Estas têm contribuído para que as instâncias responsáveis atentem-se os olhares para os indivíduos do campo e promovam medidas que auxiliem no desenvolvimento desse ambiente e dos seus moradores.

Políticas públicas para a educação rural/campo

São inúmeras e constantes as discussões a respeito do que é educação e seu papel para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Rotta e Onofre (2010, p. 75) definem educação como:

[...] a sistematização de um conjunto de valores, ideias, princípios, conhecimentos teóricos e empíricos, baseados na cultura de uma sociedade, que agrega valores em diferentes fases do desenvolvimento sociocultural.

Nesse contexto, Artoni (2012) afirma que a educação é um fator de muita relevância para o desenvolvimento de uma sociedade, formando indivíduos mais qualificados. Para mediar, no entanto, essas discussões, criar leis, fiscalizar e garantir que tudo funcione conforme o previsto e de acordo com as metas estabelecidas a fim de alcançar o bem comum para a sociedade, fazem-se necessárias as políticas públicas.

As políticas públicas para as escolas do campo têm sido cada vez mais discutidas. Atualmente, pode-se perceber que tem havido mais interesse em entender e olhar de maneira diferenciada para os indivíduos que moram nesse ambiente e seu contexto social. Considera-se, segundo Veiga (2003), como município rural aqueles que têm características específicas da população, distância dos centros urbanos e número de população. A forma de subsistência geralmente é a agricultura.

Ainda, em Artoni (2012, p. 32), o “contexto histórico, econômico e político foi o direcionador das políticas públicas desenvolvidas pelos governos para atender a seus objetivos e aos da população”. O movimento ocorrido, nesse sentido, e que se preocupou com a Educação no Campo foi a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) em 1952, oficializando-se em 1956, sendo extinta a *posteriori* em 1963. Objetivava a motivação do sujeito do campo por meio da educação. O período de valorização dessa modalidade de ensino ocorreu paralelamente ao pós-guerra e à Guerra Fria com os movimentos do Socialismo e do Capitalismo (ARTONI, 2012).

Com o golpe militar em 1964, o governo teve como ideal expandir o acesso ao ensino médio, sobretudo nas cidades, deixando as escolas do campo com responsabilidade de empresas privadas. O quadro de docentes foi, assim, substituído por profissionais técnicos financiados pelas empresas (ARTONI, 2012).

Passando-se os anos e com a intervenção e influência dos movimentos sociais, criaram-se leis fundamentadas e focadas na educação do campo como a Lei nº 131/1995 que determina:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 1995).

Com a finalidade de atender a essa lei e garantir, dessa maneira, o direito do indivíduo do campo de ter acesso à educação que satisfizesse suas necessidades, criaram-se diversos programas educativos. Dentre eles, destacam-se o EDURURAL, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

O EDURURAL, por exemplo, surgiu no Nordeste do país no final do período militar, era patrocinado pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Objetivava a ampliação e o acesso às escolas; promoção da reestruturação curricular; e adequação os materiais didáticos.

O PRONERA foi também uma política criada pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária e incorporou-se ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). “Seu objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as dimensões: econômica, social, política, cultural e ética” (INCRA, 2011). Criou-se em 2004 a SECADI voltada para educação no campo, ambiental, jovens e adultos e indígenas, cujo objetivo era de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. Destacam-se, dentre as diversas iniciativas da SECADI: Escola ativa, Projovem, Rede de Educação para diversidade, Procampo e o Pronacampo.

Esses projetos não atingiram seus objetivos por completo, mas foram fundamentais para que a educação rural/campo começasse a ser mais valorizada e tornasse pauta e preocupação das discussões nas políticas públicas.

Contudo, ainda é possível perceber que existem diversos problemas que permeiam a educação do/no campo, dentre eles, é possível destacar quatro: 1) as longas distâncias que separam os educandos e educadores das escolas, na maioria das vezes, multisseriadas; 2) as atividades pedagógicas fragmentadas com os livros didáticos fora do contexto e da realidade campestre; 3) o currículo escolar estagnado sem mudanças significativas durante pelo menos 30 anos; e 4) o currículo de formação dos professores com predominância urbana, conforme destaca Costa (2012).

As longas distâncias são um grave problema enfrentado por grande parte dos estudantes das escolas do campo. Em alguns casos, isso acontece devido à nucleação de escolas serem em comunidades distantes ou ainda nas transferências para as escolas da cidade. Segundo Rotta e Onofre (2010, p.77),

[...] faz-se necessário uma melhoria no processo pedagógico da educação do campo, levando a percepção da necessidade de adoção de formas diferenciadas no processo da educação, que incluem estrategicamente a elaboração de um planejamento pedagógico diferenciado, percebendo o educando do campo como um sujeito que provém de um contexto diferenciado daquele pensando no momento dos delineamentos nacionais de educação, que considere, desde sua realidade local e regional, que precisa ser adaptada à diversidade da vida no campo, que se inicia pela proposta de um calendário escolar diferenciado, em função dos períodos de colheita, que não ocorrem no período das férias escolares, até a contemplação de currículo adaptado às necessidades do homem do campo.

As atividades pedagógicas, embora haja orientações para seguir o calendário local, muitas vezes, são advindas das instâncias superiores que determinam o que precisa ser trabalhado de uma maneira geral.

Contudo, ainda é possível encontrar escolas que, seguindo as diretrizes estabelecidas pelos órgãos responsáveis pela educação, adequam-se sem prejuízos ao calendário escolar de acordo com as atividades de agricultura, por exemplo, da localidade, com o intuito de não atrapalhar ou interferir no rendimento escolar do corpo discente nem fragmentar a

atuação do docente, conforme prevê a LDB, na qual se estabelece que “o calendário escolar deve adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto em Lei”. Ainda, segundo Rotta e Onofre (2010, p. 77):

A ideia de mera adaptação é substituída pela de adequação, o que significa levar em conta nos conteúdos e na metodologia os processos próprios de aprendizado do estudante, e o que é específico do campo permite ainda a organização da escola, adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

O currículo escolar, durante muito tempo, permaneceu estagnado sem mudanças significativas, mas nos últimos anos, conforme discussões em políticas públicas em prol da melhoria na educação e, sobretudo na educação do campo, tem havido uma melhoria.

Para reforçar a formação de professores, será oferecido cursos de licenciatura em educação do campo pelas instituições públicas de ensino superior. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) expandirá 200 polos para atender os professores do campo e serão destinados recursos de apoio à manutenção dos polos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (BRASIL, 2012).

O importante é observar que mudanças têm acontecido em prol da melhoria dessa modalidade de ensino, permitindo que aqueles que têm interesse nessa área possam qualificar-se.

A formação de professores e a educação rural/campo

Nosella (2004, p. 12) mostra que é preciso entender de forma clara o que é formação. Para ele, “o ato de formar é essencialmente um ato ético, de liberdade”, tornando-se, dessa maneira, algo difícil de entender e efetivar-se. Envolve muito mais que ensino teórico e formal. A formação engloba toda a cultura e os conhecimentos que o indivíduo acumula durante sua existência nos grupos sociais aos quais pertence, que promove o seu desenvolvimento singular, social e histórico. Assim sendo, o processo de formação de professores deve levar em consideração o cidadão de forma completa; corpo, afetividade e cognição (ALMEIDA, 2008). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), marcou, estruturou e organizou as políticas norteadoras da formação de professores, estabelecendo como deveria ser a formação e a quem se destinava (BRASIL, 1996 *apud* FREITAS, 1999).

O processo educativo, o ambiente no qual a educação formal acontece, é formado por pessoas que possuem conhecimentos, experiências e vivências distintas. Por se tratar de um processo, é necessário que haja alguém para mediar e fazer intervenções importantes e que garantam a eficiência do processo de educação. Gatti (2009, p. 90) afirma que, para tanto,

[...] a formação de quem vai formar toma-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e co-participação de todos. Por isso compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores em decorrência sua configuração identitária, se torna

importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região.

A escola também é composta por culturas distintas advindas de uma sociedade multicultural, portanto, é de máxima importância que o professor seja preparado para enfrentar essa realidade. Para tanto, fazem-se necessárias “discussões sobre a construção das identidades, valores, ética, religião, relação de gêneros, de raça e de trabalho”, pois a partir do momento que o formando entender-se e reconhecer-se, ele terá mais possibilidades de respeitar e olhar o outro, considerando assim suas particularidades e individualidades sem esquecer-se do coletivo (DIAS, 2010).

Da mesma forma, é importante a compreensão da diferença entre o que é ser um educador e um professor. O “educador é aquele que nutre e acompanha a criança desde os primeiros anos de vida até a idade adulta” (NOSELLA, 2004, p. 15). Não tinha como função, em Roma, de ensinar a ler e escrever. Ensinava a se comportar, falar e guerrear. É educado pelo Estado e pela sociedade civil, pela vivência familiar, pela igreja, entre outros. É formado continuamente. O professor, por sua vez, “é preparado num específico nicho da sociedade, isto é, do Estado. Num espaço ou instituição próprios, organizados para produzirem o ensino-aprendizagem de alguma competência”.

Depreende-se, no entanto, conforme Nosella (2010, p. 35) que, “todo professor é educador, mas o inverso não se aplica, pois nem todo educador é professor”. É necessário haver professores-educadores, com a principal missão de ensinar aos alunos a leitura de mundo. Professor e educador não se separam, aquele informa e este dá sentido humano e ético à informação.

A partir desse contexto, é possível entender a importância que o professor/educador tem na educação no campo. Conforme afirma Ghedin (2012, p. 31), em muitos lugares, o “educador é o único elemento que faz ligação entre membros de uma comunidade e o Estado”. Percebe-se, nesses casos, o grau de responsabilidade que a eles são confiadas: por isso, é importante que ele tenha um olhar cuidadoso para as particularidades e o respeito ao contexto social, histórico e cultural em que está atuando.

Entende-se ainda que, na formação dos educadores, deve-se considerar a realidade que será encontrada por esses profissionais em seus cotidianos. Ou seja, não basta, conforme explicita Costa (2012), considerar apenas os conhecimentos teóricos adquiridos nas faculdades, deve-se pensar no contexto social bem como nas particularidades, necessidades e expectativas dos envolvidos. Sobre isso, Gadotti (2008, p. 12) adverte que:

[...] não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores [...] porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos.

Dessa maneira, faz-se forçoso um estudo aprofundado com a finalidade de identificar e caracterizar quem são os educadores que atuam na educação do e no campo bem como os motivos que os levam e os mantêm nesse contexto.

O professor na educação no campo

O professor, que tem a intenção ou desejo de atuar na educação no/do campo, encontra, assim como boa parte desses profissionais, algumas dificuldades que precisam ser

superadas. Para tanto, estudos e pesquisas têm oferecido instrumentos que possibilitam entender as particularidades dessa modalidade e compreender as necessidades e habilidades dos agentes envolvidos nesse contexto. Sobre esse ponto, Costa (2012, p. 128) ressalta a necessidade de haver, na educação no e do campo,

[...] um educador que busque em seu cotidiano fortalecer a compreensão da realidade social, pois agindo dessa maneira ele considerará os saberes já constituídos pelos indivíduos do campo e procurará agir de forma que o ensino e a aprendizagem sejam significativas, partindo do contexto/realidade e gerando nesse processo respeito e valorização da diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento social.

Assim, aos educadores da educação do campo, faz-se essencial a identificação com seus sujeitos, pois a educação é para as pessoas que vivem no campo a única forma que pode garantir a elas uma mudança de vida e melhores condições de sobrevivência seja nesse ou em outros ambientes.

O corpo docente o qual atua no campo, conforme Martins (2003), é em sua maioria formado por mulheres que fizeram o magistério ou licenciatura em Pedagogia. Ao falar sobre a formação profissional destes que atuam no campo, Gracia (2011, p. 140) apresenta que:

Ao discutirmos formação docente, deparamo-nos com avanços legais e recuos pragmáticos; conquistas, discursos e ações práticas. Tratando-se de professores rurais, vemos num percurso histórico, uma atuação profissional que nasce no contexto de uma educação tardia, desprestigiada e que surgiu e permanece até hoje a partir de um modelo de educação do meio urbano.

A educação dos indivíduos do campo, algumas vezes, não tem as particularidades do seu contexto social e cultural atendidas, embora existam leis e diretrizes que garantam esse direito. É importante, contudo, que os professores então envolvidos que se dedicam à formação destes tenham a sensibilidade e o interesse em observar e fazer com que suas práticas diárias na escola sejam significativas e façam a diferença na vida dessas pessoas. No entanto, é possível depreender que, a partir da afirmação de Gracia (2011), muitas vezes, falta o preparo para esse professor em sua formação. Rotta e Onofre (2010, p. 79) defendem que, “o educador é aquele que tem o trabalho principal de fazer e de pensar a formação humana, seja ela nas famílias, na escola, na comunidade ou nos movimentos sociais seja com crianças, jovens ou adultos”. Na maioria dos cursos de graduação, primam-se pelos interesses urbanos, levando-se em consideração o que a sociedade urbana quer e cobra da escola, abandonando as informações sobre outros contextos. Pode-se atribuir esse desinteresse a uma construção histórica, pois desde o início do processo de educação, percebe-se que a educação do campo tem ficado em segundo plano, visto como algo não tão importante, uma vez que para trabalhar e sobreviver no meio campestre não é requisito obrigatório o saber teórico e formal e sim o prático. Para exercer o trabalho, precisa-se aprender o ofício com alguém que já tenha a experiência nos trabalhos manuais e braçais como, por exemplo, plantar milho, feijão, carpir a terra, roçar, ordenhar

vacas, cuidar de diversos animais, entre outras atividades pecuárias ao campo.

Hoje, faz-se importante um novo olhar para a realidade do campo. Essa necessidade surgida por diversos motivos, dentre eles, tem-se a divulgação de informações por meio de diversas mídias, de maneira que o indivíduo do campo sabe e consegue imaginar uma vida fora daquela realidade por ele vivenciada. Idealiza uma nova profissão, conquistas e anseios que, muitas vezes, não têm ligação com o campo. Anseia pela mudança para a cidade, seja para estudar ou conseguir melhores condições de trabalho. Ou ainda, se pretende continuar no campo, ele quer mais conforto e comodidade. Quer uma máquina que facilite seu trabalho, aparelhos tecnológicos que o deixem mais informado e conectado com a cidade e com o mundo.

Assim, diante de tantas mudanças e expectativas, a escola não pode mais ficar aquém da satisfação destas. Os professores, como mediadores, precisam estar atentos e atuar de maneira efetiva diante desses novos ideais. Por isso, fazem-se essenciais olhares particulares durante sua formação, fornecendo mecanismos para agir e reagir efetivamente. Esse contexto vem ao encontro do que Gadotti (2008, p. 27) acredita ao afirmar que “os educadores, em uma visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas.” Entende-se assim que a formação docente,

[...] deve-se propor, por meio do ensino, a valorização do homem rural, destacando que a cultura rural tem raízes históricas que precisam ser preservadas. O professor com formação específica e que se identifique com o meio rural é capaz de promover mudanças e práticas de dinamismo local. (GRACIA, 2011, p. 143)

Pode-se inferir que o educador tem um papel fundamental de mediador das informações para gerar o conhecimento. Nesse sentido, Costa (2012, p. 130) defende que “quando o educador morador do local convivendo no mesmo cotidiano dos educandos, aumentam-se as possibilidades de ele se tornar um agente da própria história, valorizando os conhecimentos historicamente construídos [...]”. Este terá mais facilidades pela identificação, mas isso não desabona aqueles que não fazem parte dessa realidade, mas se dedicam e se profissionalizam para exercer sua prática com responsabilidade e consciência do quão importante é o seu papel. Para tanto, é importante que haja cada vez mais políticas públicas e adequação de cursos de formação aptos a preparar os professores tecnicamente para atuarem no campo.

Em suma, “o educador comprometido com as mudanças deve ser um facilitador de um processo educacional onde os educandos percebam a sua realidade fortalecendo a capacidade de discutir os seus problemas”, com a finalidade de construir um pensamento crítico e ser um agente de transformações e melhorias na sociedade em vive (COSTA, 2012, p. 213).

Pesquisa de campo

Objetivo geral

Identificar quem são os educadores que atuam na educação do campo e os motivos que os levaram para esse ambiente.

Objetivos específicos

- Refletir sobre a formação pessoal, profissional, social e afetiva do professor e sua relação com a atuação na educação no/do campo.
- Analisar os conhecimentos e as expectativas dos professores acerca das políticas públicas para educação do campo.

Metodologia de pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa deu-se por entrevista individual, aplicação de um questionário e visitas às escolas do campo. A elaboração das perguntas baseou-se nos assuntos abordados na fundamentação teórica com a finalidade de comparar a teoria e a prática. Foram feitas cinco perguntas, sendo três abertas e duas fechadas.

A escolha dos sujeitos foi pelo critério de estarem atuando ou já terem atuado na educação no/do campo, tanto para entrevista quanto para a aplicação do questionário.

As escolas escolhidas foram da cidade de Acaiaca (Escola Família Agrícola Paulo Freire, no povoado de Boa Cama e a Escola Municipal Carmelita Martins Elias, povoado de Palmeiras de Fora).

Caracterização da região das escolas estudada

A cidade de Acaiaca

Acaiaca, em Minas Gerais, teve como primitivos habitantes, aborígenes de tribos não definidas. Vieram depois bandeirantes e garimpeiros, procedentes de Mariana, estabelecendo-se às margens do rio do Carmo em busca de ouro e diamantes. Com o tempo, essas riquezas foram se tornando escassas, cedendo lugar às atividades agrícolas e pecuárias, acabando por determinar a fixação dos moradores na povoação que havia sido formada. Primeiramente, foi construída a Capela de São Gonçalo, padroeiro da cidade. Com a descoberta do ouro em Minas Gerais, no final do século XVII, houve um continuado processo migratório rumo ao que seria o eldorado tropical. Um complexo de conjuntos humanos vindos de todos os lugares e uma nova realidade geográfica e social formaria novos povoados mineiros. Acaiaca surge, então, nesse processo. Em princípios do século XVIII, deu-se início a um povoamento com o nome de Ubá. O lugar progride e, em 1844, torna-se distrito de Mariana, à época, a primeira capital de Minas Gerais. Trinta anos depois, é elevada à condição de freguesia, tomando a denominação de São Gonçalo de Ubá. O local atual teve origem no fato de que os indígenas que o habitavam quando chegaram os homens brancos o chamavam de Acaiaca - cedro brasileiro que era abundante na região. Torna-se município em 1962, em território desmembrado de Mariana. Sua população hoje é de 3.920 habitantes, sendo que 40% das pessoas habitam na zona rural, dedicando-se à agricultura de subsistência. O cultivo do solo e a criação do gado bovino incrementaram o crescimento e desenvolvimento do atual município.

Distribuição da população urbana e rural

Segundo os dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2010, a população total de Acaiaca nesse ano era de, 3.920 habitantes, sendo 2553 residentes na zona urbana e 1.367 na zona rural.

As escolas pesquisadas

Na escola Municipal Carmelita Martins Elias, são ofertadas aos munícipes turmas da educação infantil, 21 alunos; do 1º ao 5º ano, 90; e EJA, 11 alunos. São crianças, jovens e adultos com idade entre 4 e 13 anos (Educação Infantil e Ensino fundamental) e EJA de 18 a 70 anos.

Um dos objetivos da escola hoje, segundo sua atual diretora, é fazer com que os alunos valorizem a vida no campo, mas que também sejam e estejam preparados para, se desejarem, deixar o campo e viver na cidade, sendo assim capacitados a atuar em qualquer âmbito da sociedade.

A Escola Família Agrícola – EFA Paulo Freire está localizada em Boa Cama, zona rural da cidade de Acaiaca e possui cerca de 80 alunos.

A Escola Técnica segue um modelo diferente conhecida como pedagogia da alternância¹ com curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. Com o objetivo de diminuir o êxodo rural, trazendo os jovens filhos de agricultores e não filhos de agricultores para presenciarem bem de perto o que será do mundo e das pessoas se não agirem. Trabalham com jovens que estão no ensino médio. Querem mostrar para o mundo e para as pessoas que o campo também é uma ótima opção de vida, só tem que saber como trabalhar nele e parar de olhar apenas para as dificuldades. A metodologia de ensino é um tanto diferente das escolas convencionais. Há, no currículo, os instrumentos pedagógicos que são os meios usados para atingir o objetivo. Tudo relacionado à realidade e do cotidiano dos educadores e moradores do campo que acreditam e investem na escola.

Os professores entrevistados

Os professores entrevistados atuaram ou ainda atuam nas escolas estudadas. Abaixo, tem-se a Tabela 1 com os dados dos professores e de suas respectivas trajetórias de formação:

Tabela 01. Perfil dos professores entrevistados.

Professores entrevistados	Estudaram na educação do campo	Graduação	Pós-Graduação	Atuam ou atuaram na educação do campo	Tiveram disciplinas, na formação, específicas da Educação do Campo	Identificação com a educação do campo
A.F.F.L	Não	Sim - Licenciatura Plena em Educação Básica (conclusão em 2005).	Não	Sim, de 1997 a 2010.	Não	Sim
A.M.M	Não	Sim - Licenciatura em Pedagogia (conclusão em 1996)	Sim - Especialização em Supervisão Escolar	Sim - atuou há mais de 10 anos. Saiu devido ao fechamento da escola.	Não	Sim
G.O	Sim	Sim - Licenciatura em Pedagogia	Sim - Especialização em Pedagogia e Educação do Campo.	Sim	Sim, na especialização.	Sim
I.C.S.R	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim
M.L.C	Não	Sim Licenciatura em Letras	Sim - Especialização no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa	Sim, durante 7 anos. Aposentou-se e continua apenas na educação no campo.	Não	Sim
M.S.C	Sim	Sim, Licenciatura em História e magistério.	Sim, Psicopedagogia	Sim, durante 7 anos	Sim, Sociologia da Educação, Transformação social e a Educação no Campo.	Sim
M.M.S	Não	Sim, Licenciatura em Educação Básica - Pedagogia.	Sim. Especialização em Educação Infantil.	Sim	Não	Sim
P.V.B.S	Sim	Licenciatura em Educação Básica.	Não	Sim	Não	Sim
R.A.O	Não	Sim - Licenciatura para educação infantil e séries iniciais.	Não, pretende Psicopedagogia	Sim, desde que se formou em 1998 até 2010.	Sim, não se lembra dos nomes das disciplinas.	Sim
9	3	8	5	9	3	9

Análise dos dados

Para propiciar uma melhor visualização e compreensão dos dados coletados com a pesquisa de campo, por meio da entrevista, optou-se por apresentar cada questão dirigida aos sujeitos seguida de sua análise.

1. Estudou em escola rural/campo durante a formação inicial? Qual?

Esta pergunta foi elaborada para identificar a formação inicial dos professores com a finalidade de verificar se existe ou não uma relação com a escolha em atuar nas escolas do campo.

Verificou-se que, dos nove professores, apenas três estudaram em algum momento em escola do campo. O fato de ter estudado e de conhecerem a realidade do aluno facilitou o entendimento das necessidades e expectativas do estudante e da família e isso contribuiu e contribui com a uma boa atuação docente. Por outro lado, os professores que não tiveram esse contato com as escolas afirmam que conheciam ou tinham familiares que moravam e estudavam em escola no campo. Assim, de alguma maneira, havia algum conhecimento desse contexto educacional.

2. Durante o curso você teve alguma disciplina que abordasse as particularidades da educação do rural/campo?

Essa pergunta teve como objetivo, no momento de sua elaboração, identificar se, durante a formação do professor, ele teve disciplinas que atendessem às particularidades da educação do campo ou, pelo menos, desse um respaldo para os profissionais que teriam o interesse em atuar no campo.

¹ De acordo com Ribeiro (2008 p. 31), "a pedagogia da alternância é uma alternativa metodológica de formação profissional agrícola de nível técnico para jovens [...]"; dessa maneira, as escolas têm como objetivo a educação formal juntamente com cursos técnicos voltados ao meio rural. Essa metodologia surgiu na França em 1935 e chegou ao nordeste brasileiro em 1960. A pedagogia de alternância intercala um período de convivência na sala de aula com as atividades no campo, objetivando diminuir a evasão escolar em áreas rurais, valorizando também a cultura local.

Constatou-se que, durante a graduação e/ou pós-graduação, apenas três professores tiveram disciplinas específicas, e um não se lembra do nome da disciplina. Outra afirma que teve Sociologia da Educação; transformação social e a Educação no Campo, e a outra afirma apenas que teve na especialização.

A graduação, da maioria, deu-se em instituições de educação superior localizadas nos grandes centros. Devido à dificuldade no acesso a estas, optaram pela Educação a Distância (EaD), cujas aulas presenciais davam-se apenas em um final de semana por mês. Durante o período de graduação, já atuavam nas escolas rurais, pois faltavam professores e aqueles que eram formados preferiam trabalhar na cidade.

A exceção é a professora I.C.S.R, que morava na capital e concluiu apenas o magistério. Não tinha interesse em trabalhar no campo, mas as circunstâncias a levaram para esse meio e, mesmo não tendo base pedagógica que permitisse o entendimento da realidade campestre e experiência, ela começou a lecionar. Ela ainda narrou que sua maior preocupação era em que poderia ajudar os alunos, como despertar o interesse deles pela escola e mostrar que isso era algo importante e de valor, não só aos educandos como também aos pais.

G.O, por ter feito especialização em Pedagogia e Educação do Campo, teve disciplinas com abrangência maior e assuntos mais específicos, possibilitando que desenvolvesse projetos e pesquisas de campo.

Independente de terem tido ou não disciplinas na formação docente, todos as consideram importante e lamentaram por não terem tido um preparo melhor para a realidade campestre, consequentemente, tiveram de aprender na prática e acreditam que a vivência propicia trocas de experiências com os que estavam há mais tempo na educação, e que foram de extrema importância.

Os professores entrevistados queixaram-se da dificuldade e da limitação de cursos que orientem e preparem para a educação do campo. Somente uma afirma ter visto, no curso de graduação, algo específico sobre esse assunto. Graduou-se em História e teve a disciplina de Sociologia da Educação e Transformação Social da Educação rural/campo.

3. Você se identifica com a escola rural/campo?

Essa pergunta foi elaborada com o objetivo de constatar a identificação ou não do professor com a educação rural. Todos foram unânimes ao responder que tem sim a identificação com a educação rural e que isso foi o que os influenciaram no momento da escolha pelas escolas do campo. A professora R.A.O responde dessa maneira:

Muito! Fazem mais ou menos uns três anos que tive a oportunidade de trabalhar em 4 escolas da zona rural de Mariana, as escolas são bem convidativas e acolhedoras, percebi que o que se refere ao ensino não deixa a desejar para as escolas urbanas, lógico que eles têm menos recursos e poucos materiais didáticos mas o ensino é de boa qualidade. A educação dos alunos é admirável.

Mediante a fala dessa professora, pode-se identificar a atuação e o esforço do docente em não deixar que seus

alunos do campo fiquem em defasagem em comparação com os da cidade.

A professora M.R.C afirmou: “Gosto muito! Sempre trabalhei em educação na zona rural e hoje continuo com a maioria dos alunos na cidade, pois as escolas foram nucleadas.” Afirma ainda que o desafio agora é dar continuidade no processo de formação dos alunos, sem que estes percam o interesse e a vontade de estudar, de terem uma boa profissão e conseguirem suas realizações pessoais.

A.F.F.L enfatiza que sua identificação com essas escolas ocorre pelo fato de ter sido “criada numa localidade rural, onde as famílias plantavam, criavam animais, sendo a maioria dos ensinamentos passados de pai para filhos”.

Vê-se, pela fala da professora acima, qual é o contexto e a rotina das famílias do campo na qual os filhos estão envolvidos diretamente com as práticas da família. Dessa maneira, é possível antever que, quando o educador conhece ou foi parte dessa realidade, ele compreende e sabe pelo que seus alunos passam e do que precisam e quais são suas necessidades, ao que pode ser um facilitador no momento e processo de elaboração das atividades docentes, do respeito à cultura e aos costumes das famílias.

A vivência do professor é um agente facilitador, mas é importante ressaltar que aquele que não tem essas experiências também tem a capacidade de atuar com excelência nessas escolas. O essencial é saber se colocar no lugar dos que moram na zona rural, tentar compreender suas expectativas em relação à escola, à educação formal e planejar as aulas de maneira que possam atender aos anseios dos educandos e familiares.

4. Como foi que você começou a lecionar em escola rural/campo?

Essa pergunta está relacionada com a questão a respeito da ação dos professores com a atuação no campo. Quatro deles ainda atuam no campo, sendo que uma já se aposentou e continua trabalhando. Duas saíram devido ao fechamento das escolas, e duas saíram por outros motivos.

A forma de ingresso desses professores na educação se deu durante a formação. No que se refere à escola no campo, em específico, a maioria foi por contratos temporários como substituição em casos de licença-maternidade ou por transferência devido à necessidade de profissionais para essas escolas. Permaneceram, mesmo não estando formados, mas assumindo efetivamente as salas por não haver profissional formado e disposto a ir para esses lugares.

No entanto, em todos os casos, a opção momentânea tornou-se permanente. Cada um desses professores afirma que hoje gosta e faz questão de permanecer nessas escolas. Eles se empenham diariamente para superar as dificuldades e despertar o interesse de cada aluno pela educação, fazendo-os entender a importância dela em suas vidas e quanto pode mudar e interferir em suas vidas pessoal e profissional.

A maioria afirma que a vivência diária nessas escolas foi o que os levaram a buscar uma formação que os capacitasse a serem educadores.

A professora A.F.F.L destaca uma época que considera o melhor período de sua vida como docente. Inicialmente, ela foi fazer o curso por ser uma vontade dos pais, e uma boa opção de trabalho, embora não fosse esse seu desejo maior. No entanto, ao deparar-se com as salas de aula, houve o encantamento e o desejo de ali permanecer.

Comecei a lecionar na escola rural no ano de 1997 quando fui transferida involuntariamente de uma escola urbana para uma rural. Permaneci nessa escola por quatro anos. Foram os quatro melhores anos da minha carreira, pois os alunos eram educados, interessados e comprometidos. As famílias incentivavam seus filhos na busca de conhecimento. A escola possuía poucos alunos, o que favorecia o trabalho, pois tínhamos mais tempo para trabalhar os alunos individualmente, procurando sanar as suas dificuldades.

O professor G.O afirma que, desde muito cedo, interessava-se pelas atividades do campo. Sua família tinha propriedade no campo, um pequeno sítio, onde havia bois, tirava-se leite, produzia queijo, plantava milho, feijão e outras atividades peculiares. No entanto, com o passar dos anos, seu interesse por essas atividades tornou-se mais importante do que a escola.

[...] eu tirei 4ª série rápido, eu passei bem uma raiva de escola, eu não gostava de escola mesmo e a minha vontade era só de trabalhar e fui trabalhar pra agricultura, entrei pra agricultura, com meus pais e irmãos.

Vivenciou na escola experiências que hoje julga como ruins, e o que era para ele desinteressante tornou-se ainda pior. Seu maior desejo passa a ser de trabalhar. Para ele, a falta de um olhar atento dos professores e de capacitação também contribuía com esse desânimo. Havia muita discriminação e julgamento.

[...] eu gosto de frisar isso porque foi uma coisa que me marcou muito quando eu estudava no primário. Somos família de muitos irmãos. Por ser muita, agente tinha aquela escadinha, a gente ia pra escola e eu lembro que tinha a festa das crianças, e tinha uns meninos que iam mais bem vestido mais 'organizadinho', aí eu não esqueço de uma vez que eu fiquei apaixonado para ganhar um ioiô e pra ganhar algum prêmio você tinha que participar de brincadeira, mas não me deixavam brincar. Os outros, aqueles meninos que vinham mais 'organizadinhos' todos ganhavam, mas eu nunca ganhava e aquilo dava uma raiva, sabe?

Abandonou a escola na 4ª série, para assim dedicar-se ao trabalho, que era o que para ele fazia sentido. Como a maioria dos adolescentes de sua idade, ele frequentava a cidade à procura de diversão, namoradas, entre outras. Nesses "passeios", tomou conhecimento da existência da Escola Família Agrícola (EFA). Procurou mais informações, até que decidiu voltar a estudar, pois essa escola parecia-se mais com os ideais que ele buscava, onde tudo parecia fazer sentido. No entanto, ele já estava disposto a mudar-se para São Paulo em busca de

trabalho, foi quando recebeu de um líder religioso da cidade a notícia que ele seria indicado para estudar e representar a cidade em uma EFA da região.

Eu tenho uma proposta para você. Vai começar as aulas na Escola Família Agrícola lá de Sem Peixe. E você, a partir desse momento, passa a ser a principal pessoa do município que nós vamos indicar para estudar lá. Você aceita? Eu gostava muito dele, já era uma pessoa que eu tinha muito identificação e eu acabei aceitando.

Esse foi o início do que se tornaria sua causa de luta e defesa por melhores condições de educação de qualidade para o campo. G.O estudou durante 3 anos na EFA, depois foi para a Bahia, dando continuidade a pesquisas relacionadas à educação do campo. Participou de um congresso na Bélgica, defendendo a importância da educação rural. Kursou Pedagogia e pós-graduação em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo pela UFMG. Hoje, é sócio e voluntário da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), monitor de Agricultura na Escola Família Agrícola Paulo Freire, representante dessa escola no Conselho Municipal de Educação e secretário da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, assumindo, nesse cargo, o compromisso de ajudar na ligação entre as EFAs mineiras e nacionais. Ainda atua como educador e defende com afinco a importância desta no meio rural.

Posso dizer com toda certeza: sou mais feliz porque aprendi a valorizar o meio em que vivo, junto com o povo, trabalhando a terra e cultivando a vida, garantindo mesa farta para muitos. Acredito que a solução para um Brasil melhor vem da terra e está na terra.

G.O concorda que muitas mudanças em prol da melhoria da educação do campo já ocorreram e vem ocorrendo, mas que ainda é necessário despertar o interesse de educadores em querer trabalhar nessas escolas, em comprometerem-se ao desejo de orientar e estimular os educandos desse meio a buscar uma melhora contínua para suas vidas.

5. Quais características você considera importante que um professor tenha para atuar com educação rural/campo?

Nessa pergunta, o objetivo era deixar um espaço para que os entrevistados se expressassem, deixando suas considerações a respeito do que acreditam ser importante para o profissional que se dedica a trabalhar na educação do campo.

Alguns disseram que precisam se identificar, gostar, dedicar-se e respeitar a cultura dos indivíduos que moram na zona rural. Outros afirmaram que precisa ter embasamento teórico, e ser desprovido de preconceitos e acreditar nas potencialidades dos alunos. É preciso acima de tudo ter comprometimento com a educação e com o desenvolvimento do ser humano.

A professora A.F.F.L detalhou que:

Em primeiro lugar esse professor tem que ter afinidade com o meio rural, precisa gostar desse meio. Também é muito importante que ele seja perceptivo e procure desenvolver o seu trabalho de acordo com a

realidade local, que desenvolva o seu trabalho baseado na realidade do aluno. Tem que ser dinâmico e criativo a fim de enriquecimento de suas aulas. Precisa centralizar o seu trabalho numa Educação Básica comprometida com o desenvolvimento social justo, economicamente viável e ecologicamente sustentável.

Já a M.S.C afirma que “é preciso respeitar a diversidade cultural, ter diálogo franco e aberto.”

Pode-se depreender, após a análise da entrevista e confrontação com a fundamentação teórica, que os professores que atuam na educação do campo esforçam-se por fazer com que a educação para os sujeitos seja algo significativo. Alguns decidiram tornar-se professores pela experiência vivida, outros por compreenderem a necessidade de profissionais nessa modalidade de ensino e ainda há aqueles que foram sem ter planejado, mas que perceberam que seriam úteis nesse lugar. As experiências observadas e relatadas remetem ao que Gracia (2010, p. 39) defende ao afirmar que, “a formação não se constrói por acumulação de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas”.

Dessa maneira, esses professores estão em constante formação, seja pelo percurso natural do sistema de educação ou pelo desafio que encontram diante da dificuldade de encontrarem estudos direcionados para a educação no campo.

Considerações

Este estudo não teve como pretensão esgotar o assunto a respeito da educação no/do campo, pelo contrário, o maior desejo é despertar o interesse sobre o assunto de maneira que outras pessoas utilizem-se dele e deem continuidade às pesquisas.

Houve uma preocupação para que o desenvolvimento e a fundamentação teórica não fossem voltadas para o viés político-partidário. Por isso, há a referência do título de encontro e desencontro, pois se procurou ver o que é idealizado e o que é real, o percurso de formação e atuação do docente que estão nas escolas no campo, sem ter como compromisso dizer o que é certo ou errado, mas sim de deixar claro as ideias, os estudos e as pesquisas existentes a respeito dessa modalidade de ensino, bem como as mudanças que são propostas e realizadas.

É notório que hoje tem se falado muito em projetos para essa modalidade bem como leis, mas ao serem analisadas, é possível perceber que são carregadas de ideais governamentais. Existe ainda o fato de uma limitação de literatura e referências nessa área, tudo isso dificultou a fundamentação, mas não a impediu.

Verificou-se ainda que não existem muitos profissionais com uma formação específica a respeito dessa modalidade de ensino. Dentre os professores entrevistados, há uma afirmação quase unânime de que durante seus estudos pouco se viu das especificidades dessa área. Reclamam ainda da falta de cursos de aperfeiçoamento e especialização para darem continuidade após a graduação.

Durante o desenvolvimento do trabalho, foi possível ouvir e acompanhar a relação dos professores com a educação no/do campo. A formação e identificação com essa realidade de ensino de alguma maneira influencia na prática diária desses educadores. A seriedade com a qual encaram os constantes desafios é nítida. Existem muitos obstáculos a serem enfrentados, mas são superados com profissionalismo, competência e dedicação.

Os professores entendem que, além da preocupação com os conteúdos a serem ensinados, eles precisam procurar formas de despertar o interesse dos alunos pela escola e ajudar os pais a compreenderem a importância dessa educação formal para a vida dos filhos.

As teorias escritas a respeito da formação docente, as necessidades de um olhar atento para os indivíduos desse contexto de alguma maneira são vistas com bons olhos pelos professores. A educação no/do campo precisa ser olhada de maneira particular, atentando-se para suas necessidades específicas, mas é necessário também atentar-se para não incorrer no erro de protecionismo ao extremo e deixá-los aquém dos demais acontecimentos da sociedade. Assim, torna-se importante o saber fazer, a elaboração de situações, atividades e propostas que permitam aos alunos entender e, se for desejo de continuar nesse contexto, que continuem, mas ele precisa compreender o mercado de trabalho, por exemplo, da cidade, para que, sendo de sua vontade, ele se mude para lá e consiga concorrer com igualdade com aqueles que são formados na cidade.

Referências

- ALMEIDA, L. R. de. Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível. In: **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.
- ANTÔNIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na Educação do Campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Caderno Cedes**; Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, maio-ago. 2007.
- ARTONI, C.B. **Relação entre perfil socioeconômico, desempenho escolar e evasão de alunos**: Escolas do Campo e Municípios Rurais no Estado de São Paulo. 2011. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social no Campo**. Brasília: Zenaide, 1999.
- BRANDÃO, Elias Canuto; FERREIRA, Fabiano de Jesus. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 09, jul-dez. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 2/2008**. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de abril de 2008, Seção 1, p. 25
- _____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília. 1996.
- _____. Ministério da Educação e Cultura - secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: SECAD; MEC, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa nacional de educação de jovens Agricultores(as) familiares integrada à Qualificação Social e profissional**, 2009.
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente, **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Rio de Janeiro, 2012.
- CALDART, Roseli S. PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes. **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, Adultos, Jovens, Crianças e Educadores. Brasília: PRONERA, 2006. 166 p.

COSTA, Lucinete G. da. A Educação do Campo em uma perspectiva da Educação Popular. IN: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do campo: Epistemologia e Prática**. Cortez: São Paulo, 2012.

DIAS, Hildizina N; ANDRÉ, Mari. O Coordenador Pedagógico e a formação de Professores para a Diversidade. IN: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M. S.(orgs). **O coordenador pedagógico e o atendimento a diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREITAS, Helena. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, v. 20, dez. 1999.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido**. 7. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GATTI, Bernadete, A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

GRACIA, L. Educação e contemporaneidade: incertezas, práticas e formação docente para a escola rural. **Caderno de Pesquisa, Interdisciplinaridade em Ciências Humanas**. Flórianópolis, v.12, n. 101, p. 128-147, ago.-dez., 2011.

GHEDIN; Evandro (Org). **Educação do Campo: Epistemologia e Práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, José de Souza. Educação rural e o Desenraizamento do educador. **Revista Espaço Acadêmico**; n. 49, jun. 2005.

MARTINS, Maria Ednéia. **Resgate Histórico da Formação e atuação de Professores da Escola Rural: um estudo no Oeste Paulista**. Bauru: UNESP, 2003.

NOSELLA, P. A formação do educador e do professor: esboço histórico. In: JARDILINO, J. R. L.; NOSELLA, P. (Orgs.). **Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre**. São Paulo: Pulsar-Terras do Sonhar, 2004.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-45, jan./abr. 2008.

ROTTA, M. ONOFRE, S. B. Perfil da educação do campo: na escola do São Francisco do Bandeira no Município de Dois Vizinhos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n.1, p. 75-84, jan.-abr., 2010.

SANTOS, N. R. C. dos. **Educação do Campo e Alternância: reflexões sobre uma experiência transamazônica/PA**. 2006. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

VEIGA, J.E. **Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

WEBGRAFIA

BRASIL, 2010. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) - Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107> - Acesso em: 12 dez. 2012.

BRASIL, 2010. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO - SECADI - Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816> - Acesso em: 12 dez. 2012>.

BRASIL, 2012. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Programa Nacional de Educação no Campo. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/03/governo-lanca-programa-de-educacao-para-populacao-rural>>.

FERNANDES, Elisângela. Por que, no campo, os alunos estudam tão longe de casa? **Revista Nova Escola**, n.257, nov. 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/escola-campo-alunos-estudam-tao-longe-casa-educacao-rural-722726.shtml>>. Acesso em: 15 out. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. 2011. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/educacao-no-campo/pronera>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

<http://www.asminasgerais.com.br/zona%20da%20mata/univlrcidades/cidades/acaiaica/area.htm> - Acesso em: 17. Mar. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/minasgerais/acaiaica.pdf> - Acesso em: 17. Mar. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm_piramide.php?codigo=310040. 2010 – Acesso em: 17mar. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) Disponível em: <www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm_urb_rur.php?codigo=310040> Acesso em: 17 mar. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/panel/panel.php?codmun=310040#topo>>- Acesso em: 06 out. 2013.

<http://www.portalodm.com.br/relatorios/mg/acaiaica#> - Acesso em: 17 mar. 2013.

<http://escolafamiliaagricolapaulofreire.blogspot.com.br/> - Acesso em: 02 jun. 2013.

EDUCAÇÃO EM AMBIENTE HOSPITALAR: a atuação profissional do pedagogo

Leila Barbosa de Souza¹, Olavo Egídio Alioto²

¹ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de São Paulo e aluna do curso de Pós-graduação em Pedagogia Hospitalar da faculdade Método de São Paulo (FAMESP).

² Professor Doutor (UNIFESP) e coordenador do curso de Pós-graduação em Educação Inclusiva da faculdade Método de São Paulo (FAMESP).

Resumo

O estudo apresentado tem o objetivo de conhecer como atuam os profissionais da educação dentro das instituições hospitalares e quais as leis que corroboram para a prática dessa modalidade de ensino. A metodologia de pesquisa utilizada é bibliográfica e apresenta registros históricos e atuais para esse tipo de atendimento, seus conceitos, a concepção do trabalho pedagógico dentro do hospital, a formação e o perfil profissional do pedagogo para esse trabalho. Aborda as relações que existem entre o pedagogo, a equipe de saúde, a rotina hospitalar e o aluno enfermo. Chegou-se ao termo que a atuação do pedagogo é eficaz, visto que suas ações fornecem de forma ímpar para o atendimento integral ao aluno enfermo bem como a existência de amparo legal para realização dessa atividade.

Palavra-chave: Pedagogia hospitalar. Políticas públicas. Ambiente hospitalar.

Introdução

A educação em ambiente hospitalar é prevista entre as modalidades de atendimento educacional especializado, mas pouco conhecida pelos profissionais da educação. Este trabalho busca debater esse campo de atuação para o pedagogo, já que a área apresenta escassa produção literária sobre o assunto e desconhecimento dos envolvidos, fatores que contribuem para tal desinformação dos profissionais da área.

A educação em ambiente hospitalar é uma modalidade de ensino que, integrado ao hospital, busca a humanização do atendimento ao paciente, já que as políticas e os programas de classe hospitalar estão ligados diretamente ao setor de humanização do hospital. Para a criança e o adolescente hospitalizado, isso se caracteriza na oportunidade de continuidade do processo de escolarização na reinserção deste no sistema regular de ensino e contribui para o bem-estar, procurando fazê-lo esquecer, durante alguns instantes, o ambiente invasivo do hospital. Para o pedagogo, é uma oportunidade de atuação em um ambiente diferenciado com metodologias e foco centrado na recuperação da saúde do aluno enfermo, em que ele pode desenvolver novas práticas e pesquisas educacionais. Essa nova perspectiva de proposta educacional vem apoiada em políticas públicas que a legitimam. São elas:

- Decreto Lei n. 1044/69, art. 1º, que dispõe sobre tratamento excepcional para alunos portadores de afecções.
- Resolução n. 41/95 (Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente). Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados.
- Lei nº 10.685, de 30 de novembro de 2000. SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.
- Resolução n. 02/01 – CNE/CEB (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica).
- Documento intitulado Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações, editado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2002.

Diante desse embasamento legal citado acima, destaca-se a integração dos sistemas de ensino com os sistemas de saúde para organizar o atendimento educacional para crianças e adolescentes hospitalizados, dando continuidade ao processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Apesar de existir no Brasil barreiras para o cumprimento de tais leis, essa modalidade de ensino ganha cada vez mais força com o apoio de instituições hospitalares que realizam essa atividade, mantendo classes hospitalares e oferecendo estágios para aprimoramento dos profissionais envolvidos e da educação que vem se inserindo nesse contexto, proporcionando cursos de extensão, pós-graduação e seminários sobre o assunto.

De fato, esse movimento ganha força, mas ainda é pequeno diante da necessidade de crianças e adolescentes que necessitam de tal atendimento: “o próprio MEC reconhece que há carências graves pelo país – são 850 hospitais oferecendo o atendimento, em um universo de quase 8 mil unidades” (BIBIANO, 2009 p. 81). O número de professores que atuam nessa área é escasso e há necessidade de uma atuação mais clara do Estado com relação à regulamentação e obrigatoriedade dos direitos das crianças e dos adolescentes hospitalizados, e a sociedade em geral pouco reconhece os espaços educativos fora da escola.

O objetivo deste trabalho é conhecer a atuação do professor em ambientes hospitalares bem como as leis reservadas a ele dentro dessa realidade.

Como metodologia, foi realizada pesquisa bibliográfica, sendo as principais leituras: o documento *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*, editado pelo MEC em 2002; o livro *Atendimento escolar no ambiente hospitalar* de Eneida Simões da Fonseca, 2008; e *Pedagogia hospitalar: a humanização integrando educação e saúde* de Elizete Lúcia Moreira Matos e Margarida Maria Teixeira de Freitas Mugiatti (2009).

No primeiro tópico, foi abordado o histórico da educação hospitalar no Brasil, o conceito de educação hospitalar e as leis vigentes para esse atendimento.

O segundo tópico tem por objetivo conhecer de que forma se processa a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar e a relação professor-aluno e equipe de saúde.

Diálogo entre políticas de educação e de saúde

A preocupação com educação e saúde no Brasil é antiga já que existem referências de atendimento escolar que aconteceram na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo e no hospital Municipal Jesus do Rio de Janeiro desde a década de 1950.

Atualmente, no Brasil, temos registros de 141 classes hospitalares, sendo 10 no Norte, 25 no Nordeste, 24 no Centro-Oeste, 53 no Sudeste e 29 no Sul do país, dados relativos à pesquisa realizada pela Dra. Eneida Simões da Fonseca, divulgados por meio do informativo semestral sobre atendimento escolar hospitalar UERJ, ano 14, n. 25, dez. 2012. Na cidade de São Paulo, as classes hospitalares funcionam em alguns hospitais de atendimento infantis sempre vinculados às escolas regulares, em sua maioria, da rede estadual de ensino de São Paulo como no Hospital Darcy Vargas que possui oito classes vinculadas à escola estadual Adolfo Tripoli. A maioria desses atendimentos é de pacientes ligados ao sistema único de saúde (SUS). Esses dados vêm reforçando e reconhecendo o atendimento escolar a todas as crianças e adolescentes que estiverem impossibilitados de frequentar a escola por motivos de saúde. Esse atendimento está disposto no artigo 1 do Decreto Lei n. 1044/69 da Constituição, que assegura a todos o direito à educação:

São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por: a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes (BRASIL, 1969).

Nesse sentido, a existência da educação em ambiente hospitalar visa assegurar os direitos à cidadania relativos à saúde e à educação como garantem a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, nos quais os atendimentos à saúde tem de ser integral e a educação adaptada. A educação em ambiente hospitalar e a denominação classe hospitalar vêm organizar o atendimento escolar prestado à criança e ao adolescente hospitalizado de acordo com MEC (BRASIL, 2002, p.13):

Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e

hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental.

Considerando a classe hospitalar um atendimento educacional, ela se apresenta em modalidades diferentes de acordo com a condição física da criança e do adolescente hospitalizado e da unidade da clínica na qual ele está inserido dentro da instituição hospitalar. São elas:

- Multisseriada – aplicada na cirurgia pediátrica, onde o professor utiliza um espaço na própria unidade como sala de aula, os alunos são organizados em grupos por série; as aulas são simultâneas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.
- Individual ou no leito – aplicada na clínica pediátrica e serviço de emergência clínica. Nestes ambientes a estrutura física não comporta espaço para sala de aula. Os atendimentos são realizados na própria enfermaria, utilizando-se de pranchetas adaptadas para o trabalho no leito.
- Isolamento – este atendimento é realizado na infectopediatria (meningite, HIV, tuberculose...) ou no transplante de medula óssea. Neste ambiente é necessária a paramentação do professor (máscaras, luvas e avental) e a desinfecção a cada troca de quarto [...]. (CASTRO, 2009, p. 40)

Esses atendimentos buscam promover a educação em ambiente hospitalar com a devida seriedade que deve ser tratada e não apenas como a hora do brincar ou um serviço que o hospital utiliza para promover o bem-estar dos pacientes, não excluindo o lúdico que deve estar envolvido no processo educacional, considerando a sua importância como recurso pedagógico e um direito da criança, mas um atendimento escolar ligado à área da educação como orienta o Ministério da Educação.

O atendimento educacional hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar devem estar vinculados aos sistemas de educação como uma unidade de trabalho pedagógico das Secretarias Estaduais, do Distrito Federal e Municipais de Educação, como também às direções clínicas dos sistemas e serviços de saúde em que se localizam (BRASIL, 2002, p. 15)

Desse modo, a educação e a saúde estão interligadas, visando o desenvolvimento integral da criança e do adolescente hospitalizado, possibilitando a aprendizagem com estratégias diferenciadas de ensino, diminuindo os prejuízos na aprendizagem escolar e assegurando direitos referentes à educação e à saúde.

Nesse cenário, surge a figura do pedagogo e sua prática educativa que, a partir desse momento, fará parte da equipe de saúde do hospital, e sua relação com esta deverá ser harmoniosa e rica em troca de saberes e principalmente de comunicação, além do compromisso profissional que, dentro de uma instituição para o tratamento de saúde, deve ser essencial, mas não substituindo o atendimento clínico, já que a criança e o adolescente estão em condições de internação para tratamento de saúde e não para estudar. A condição de estudante acontece para proporcionar exercício intelectual e acesso ao convívio externo, promoção e reinserção ao ensino regular. De acordo com Matos e Mugiatti (2009, p. 101):

[...] a assistência pedagógica, na hospitalização, sugere uma ação educativa que se adapta as manifestações de cada criança/adolescente, em diferentes circunstâncias, nos enfoques didáticos, metodológicos, lúdicos e pessoais. Neste sentido, ela apresenta, em todos os momentos, um alto grau de flexibilidade e adaptabilidade às estruturas.

Sendo assim, estimula-se o aluno para uma aprendizagem significativa e colaborativa, tendo em vista a união da educação e saúde para promover melhor qualidade de atendimento para as duas instituições.

Para adesão a esse projeto de garantir o direito à saúde e o direito à educação para todos, deve haver uma mobilização da sociedade civil em busca de tais atendimentos, já que estes são garantidos por lei e torna a criança hospitalizada um ser de direitos. A valorização deste favorece a abertura de novas classes hospitalares e um número maior de atendimentos e a possibilidade de atender a todas as crianças que, muitas vezes, moram em instituições hospitalares e são privadas do contato com a escola. Assim,

A escola hospitalar é o veículo pelo qual a criança hospitalizada, cidadã de direito, pode dar continuidade aos seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem. É preciso garantir que a escola no hospital exista para seu aluno e esteja focada nesses processos. Com este olhar, essa modalidade de ensino se mostra promissora, apesar das imensas dificuldades observadas na educação brasileira. Criar, de antemão, metodologias ou termos, não parece, de fato, contribuir para a validação dessa modalidade de ensino. Precisamos, por meio da documentação do trabalho cotidiano, mostrar como ele pode alterar positivamente o interesse da criança em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem e como contribuir para um retorno bem sucedido à sua escola de origem. Um olhar crítico sobre a prática de sala de aula à luz da fundamentação teórica que a respalda ou norteia nos mostrará o caminho mais adequado para não apenas implantarmos, mas eficientemente implementarmos essa modalidade de ensino para todas as crianças que dele necessitam. (FONSECA, 2008, p. 95)

Diante do exposto, é possível observar que há políticas públicas que favorecem a implantação e a implementação da educação no ambiente hospitalar, como também há pesquisas acadêmicas e discussões que buscam esclarecer o assunto. Observa-se que a área da saúde se beneficia com a atuação do pedagogo no sentido de cumprir a visão de que a finalidade da medicina é, essencialmente, proporcionar melhor qualidade de vida ao ser humano e curar, quando possível. A humanização hospitalar, sobretudo em relação à infância, surgiu pela compreensão desses objetivos: a classe hospitalar vem contribuir para concretização destes, considerando a educação em ambiente hospitalar como elemento importante na melhoria da qualidade de vida das crianças e dos adolescentes hospitalizados e colaborando para uma alta hospitalar precoce. Com base nisso, discutiremos a questão do pedagogo dentro dessa perspectiva de atuação no próximo tópico.

O pedagogo dentro da instituição hospitalar

A legislação garante à criança e ao adolescente enfermo direito à educação como também o paradigma atual de educação para todos. Diante dessa nova realidade, o pedagogo aparece considerando sua atividade educativa ferramenta de recuperação física, psicológica e social no ambiente hospitalar. Como afirma Carneiro (2010, p. 178):

Compreende-se que as atividades lúdico-pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais da educação no âmbito hospitalar podem contribuir significativamente para a saúde das pessoas que estão doentes, viabilizando um melhor desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social e, conseqüentemente, uma melhoria na qualidade de vida das pessoas.

Contribuindo para essa reflexão, a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar deve proporcionar ao aluno enfermo um acompanhamento escolar, mantendo o desenvolvimento cognitivo deste, o vínculo ao mundo exterior, a autoestima e a aceitação ao tratamento, devendo ser um trabalho que atenda às manifestações diferenciadas que podem ocorrer no ambiente hospitalar e às adaptações à hospitalização, diminuindo a tensão existente no fator internação. Por sua vez, o pedagogo deve conhecer o processo de internação do seu aluno e estar em constante busca por conhecimentos para desenvolver seu trabalho. Condições que são descritas pelo MEC (BRASIL, 2002, p.18):

[...] compete ao sistema educacional e serviços de saúde, oferecer assessoramento permanente ao professor, bem como inseri-lo na equipe de saúde que coordena o projeto terapêutico individual. O professor deve ter acesso aos prontuários dos usuários das ações e serviços de saúde sob atendimento pedagógico, seja para obter informações, seja para prestá-las do ponto de vista de sua intervenção e avaliação educacional.

A partir dessa ideia, observamos que a concepção do trabalho pedagógico deve ser multi/inter/transdisciplinar, já envolvendo os saberes constituídos no ambiente hospitalar e a relação conjunta com a equipe de saúde e outros profissionais do ambiente hospitalar como a "transdisciplinidade, que transcende a própria ciência, busca o vislumbre além-corpo" (MATOS; MUGIATI, 2009, p. 30), constituindo para o professor fonte de aprendizagem constante.

Sendo assim, é exigido do pedagogo um perfil profissional adequado à realidade hospitalar especialmente para lidar com a criança enferma, os familiares, a equipe de saúde, os materiais e sua higienização, as escolas de origem, a morte e esse ambiente diferenciado da sala de aula, sem perder a característica didática e pedagógica. Como destaca o documento do MEC (BRASIL, 2002, p. 22):

O professor que irá atuar em classe hospitalar ou no atendimento pedagógico domiciliar deverá estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos

impedidos de frequentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares. Deverá, ainda, propor os procedimentos didático-pedagógicos e as práticas alternativas necessárias ao processo ensino-aprendizagem dos alunos, bem como ter disponibilidade para o trabalho em equipe e o assessoramento às escolas quanto à inclusão dos educandos que estiverem afastados do sistema educacional, seja no seu retorno, seja para o seu ingresso.

Dada a importância para o pedagogo dentro da instituição hospitalar na continuidade do currículo escolar, vemos que sua ação não deve ser apenas recreativa ou lúdica, mas é apoiada em propostas educativas escolares, sendo indispensável que exista uma coordenação das atividades desenvolvidas e pesquisas para promover o desenvolvimento da aprendizagem, considerando o histórico do estudante e sua disposição física, as adaptações e adequações do ambiente e materiais a serem utilizados.

Quanto à formação do professor para atuar na educação hospitalar, o documento do MEC (BRASIL, 2002, p. 22) destaca:

O professor deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo.

Embora o MEC destaque a necessidade de formação na educação especial para o professor que trabalha na educação hospitalar, na realidade, verifica-se que em sua maioria os professores têm formação em pedagogia, o que, no exercício da profissão dentro do ambiente hospitalar, mesmo diante das diferenças do ambiente e sem a formação específica, não é um obstáculo para o professor, já que a prática pedagógica não é diferente da escola regular.

A formação e a preparação do professor para trabalhar no ambiente hospitalar é uma questão que deve ser amplamente discutida, já que a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia inclui a formação em contextos não escolares como a educação prisional e educação hospitalar. É preciso promover nos cursos já existentes mecanismos de formação e de qualificação para atuação em contextos não escolares, provendo a reflexão e competência para realização do trabalho pedagógico em um ambiente como o hospitalar. Assim como considera Calegari (2003, p. 16):

Dessa forma, caberia aos cursos de formação de educadores pensar o campo de atuação desse profissional numa vertente mais ampla, uma vez que a educação não está relacionada diretamente à escola e ao ensino sistematizado. É necessário pensar a educação vinculando a saúde e tantos outros campos onde o fazer pedagógico se faz necessário.

Considerando que a rotina hospitalar não pode ser comparada com a rotina do cotidiano de uma criança não hospitalizada, pois todas as ações como tomar banho,

alimentar-se, escovar os dentes e dormir são executadas de uma forma diferente e em um ambiente diferente.

As crianças e os adolescentes hospitalizados convivem diariamente com tristezas e medos por estarem distantes do aconchego do lar. Para atuar na classe hospitalar, é necessário um trabalho de reflexão. Os pedagogos devem considerar a faixa etária do aluno que, no ambiente hospitalar, é bem heterogêneo, e também o número de alunos e tempo de permanência deste na unidade hospitalar. As atividades devem ser propostas para que possam ser concluídas, já que nesse ambiente a criança e o adolescente hospitalizado podem sair para fazer um exame ou uma medicação de horário prevista ou não. Isso significa um planejamento flexível, adaptável, dinâmico e criativo como citado anteriormente. Sendo o hospital um lugar pouco comum ao pedagogo, é necessária uma adaptação do próprio a estas situações que acontecem no hospital, como observar o prontuário e fichas médicas de cada criança e adolescente hospitalizado, para que possa verificar a problemática da saúde e assim traçar um caminho para ação pedagógica, apresentar para o aluno e seus responsáveis o projeto e as suas propostas, sempre procurando avaliar o interesse de cada aluno, realizar o contato com a escola de origem do aluno e, assim, iniciar o processo de acompanhamento escolar, sempre havendo uma comunicação com a escola e a professora, se possível enviando atividades e provas, sendo que o processo de acompanhamento escolar no hospital deve levar em consideração que a prioridade é o atendimento à saúde, sendo necessária flexibilidade no trato de todo processo pedagógico.

Assim como deve haver um preparo emocional para a realização desse trabalho, já que o profissional pode lidar com sentimentos de tristezas, medos, incertezas e situações extremas como a morte de um aluno ou mesmo a possibilidade dela, o que leva o aluno enfermo e seus familiares a considerar o professor um profissional mais próximo do seu cotidiano ou alguém em que ele pode confiar e conversar e, portanto, os profissionais devem estar preparados para esses aspectos da atividade, que ele poderá exercer no ambiente hospitalar.

É importante como parte integrante da proposta pedagógica da classe hospitalar e do professor realizar programas de intervenção educativa adaptada à família e aos cuidadores, atingindo os seguintes objetivos: solicitar sempre apoio psicológico, procurando controlar os fatores de estresse da família, pondo em evidência os sinais de recuperação da criança e do adolescente hospitalizado, procurando envolvê-los nos cuidados para a recuperação da criança e promovendo a autoestima; ensinar e orientar os familiares e cuidadores a lidar com a doença e a adaptar-se às mudanças de estilo de vida exigido pelas circunstâncias em que a criança se encontra; promover e apoiar a comunicação familiar; e ilustrar os modelos de conduta que poderão ser úteis para recuperação e manutenção da saúde da criança no contexto familiar e a organização familiar.

A parceria entre pais, familiares, cuidadores e professores nas atividades desenvolvidas, na classe hospitalar, é extremamente importante, pois cria assim

uma integração e um convívio prazeroso entre todos esses elementos.

Os cuidados que os familiares recebem devem ser totalmente voltados para o bem-estar para que, mediante as circunstâncias que os cercam, mantenham-se firmes, confiantes e encorajados para que possam transmitir para seus filhos que, mesmo estando no hospital, são capazes, têm vida normal e, ao mesmo tempo, tornar o hospital um ambiente mais próximo de sua realidade.

O pedagogo hospitalar, na sua didática, necessita estabelecer um vínculo afetivo com a criança e o adolescente hospitalizado e seus responsáveis, minimizando a dor e a angústia que passam para que possa desenvolver com sucesso seu trabalho na construção do conhecimento e da continuidade do processo educacional.

Às vezes, é necessário sair um pouco do circuito meramente curricular e estabelecer uma relação de amizade, confiança, carinho com o aluno, seus familiares e cuidadores, pois se encontram em um estágio de fragilidade e emoção e necessitam de uma atenção de palavras de conforto para que, cada dia, possam se fortalecer e, além de tudo, não transmitir para o aluno o sentimento de angústia e tristeza.

Outro destaque na atuação do pedagogo no ambiente hospitalar é a adequação à higienização dos materiais utilizados de uma aula para outra, de um contato de aluno para outro e o uso de matérias individuais do aluno, como a própria higienização do profissional que é controlada pela comissão de infecções e higiene do hospital, e da organização do local de trabalho no qual o professor deve considerar as próteses, cadeiras de rodas, suportes de soro para a mobilização da criança e do adolescente hospitalizado. Além disso, o pedagogo deve estar atento aos registros das atividades e do comportamento dos alunos durante as atividades, registro esse que pode ajudar a equipe de saúde nas intervenções com o paciente e no retorno deste à escola de origem. Como orienta Fonseca (2008, p. 53):

O professor deve exercitar-se para que diariamente registre, nem que seja o mínimo, as suas impressões e observações sobre o desempenho de cada criança nas atividades propostas, conforme citado anteriormente. Desta forma o professor também adquire a habilidade de mais e melhor realizar esta tarefa, assim como percebe o quanto isso contribui positivamente para o aprimoramento e para a elaboração de um relatório de desempenho mais completo após a alta hospitalar da criança.

O professor deve considerar o prontuário médico como fonte de informação sobre o paciente e uma ferramenta de comunicação dele com a equipe de saúde, assim o registro e alguns conhecimentos com relação à terminologia médica se fazem indispensáveis para esse profissional no ambiente hospitalar.

Considerando esses aspectos da atividade pedagógica no ambiente hospitalar, faz-se necessária uma compreensão maior por parte do profissional do que em outras instituições, já que essa atuação é um desafio, um caminho novo que trabalha com conhecimentos diversos e

acontecimentos novos, sejam eles do ambiente, das relações existentes ou do aluno e sua patologia. Como afirma Matos e Mugiatti (2010, p. 341):

[...] a atuação do professor requer compreensão para a peculiaridade de que, mais do que em outras instituições, não existe uma receita pronta, um planejamento perfeito a ser executado. Existe sim, um desafio a superar, a partir de situações que geram, no próprio contexto, percursos individualizados.

A educação hospitalar comprova os avanços nos espaços de atuação profissional do pedagogo, que há pouco tempo eram restritas às instituições escolares, e vem comprovando a importância desse profissional na sociedade com a ideia e o compromisso com a transformação e de educação para todos.

Considerações

O presente trabalho teve por objetivo conhecer como atuam os profissionais da educação dentro das instituições hospitalares e quais as leis que corroboram para a prática dessa modalidade de ensino. Com essa breve exposição, aspira-se colaborar para a compreensão da educação no ambiente hospitalar, em especial da atuação do pedagogo que, nesse contexto, demonstra a sua importância na continuidade das atividades escolares do aluno enfermo bem como o retorno deste ao ensino regular, além de contribuir para que o ambiente hospitalar seja menos hostil e se torne um ambiente acolhedor.

Faz-se necessário dar destaque à importância social e política do atendimento educacional hospitalar, já que as políticas públicas buscam garantir a permanência e universalização do ensino. O espaço educacional dentro da instituição hospitalar vem contribuir para alcançar esse objetivo, unindo políticas de educação e saúde em prol do aluno enfermo.

Salienta-se aqui a grande importância que todo esse atendimento tem quando se fala em educação para todos. A pedagogia hospitalar e a classe hospitalar é um espaço que permite a relação direta com o saber dentro da unidade de saúde, proporcionando uma aprendizagem integradora, contribuindo para o pleno desenvolvimento emocional e cognitivo do aluno enfermo de uma forma positiva para sua inserção na escola de origem.

Quanto à atuação do pedagogo, cabe ressaltar algo mais que uma discussão sobre suas habilidades e competências: uma boa preparação profissional para lidar com a diversidade e os desafios existente no ambiente hospitalar. Sua presença pode trazer sempre alegria e conforto. É também a pessoa que pode ajudar a criança e o adolescente hospitalizado a entender o que se passa com ela nesse ambiente diferenciado, diminuindo assim sua insegurança e, com calma e delicadeza, pode apresentar sugestões, expondo possibilidades e fazendo com que o aluno enfermo se sinta capaz de realizar e de ser bem-sucedido nas suas atividades.

Pode estimular a criança e o adolescente hospitalizado desanimado a ser parceiro nas atividades, se assim o desejar, mas para que exerça o seu papel em toda sua abrangência, é conveniente que tenha formação

adequada para que não cause cansaço ou frustração ao aluno.

A formação do pedagogo para atender a essas diversidades e desafios deve estar voltada para a reflexão, porque requer uma visão mais ampla do profissional, compromisso, preparação emocional, flexibilidade e especialização, pois demanda práticas que atendam às necessidades do aluno enfermo e integre a educação e a saúde em favorecimento à transformação dessas duas realidades, à medida que auxilia o processo de ensino e aprendizagem.

Cabe aqui ressaltar que apesar de mencionar o atendimento pedagógico domiciliar nos documentos legais como no documento Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações, emitido pelo MEC, com a experiência vivida nesse contexto, não foi possível identificar registros referente a esse tipo de atendimento, seja partindo do ambiente hospitalar e empresas de *home care* e tem uma equipe de multiprofissionais da qual o pedagogo ainda não faz parte ou mesmo do ambiente domiciliar ou ainda na literatura referente aos temas, surge então um campo fértil para discussões e reflexões educacionais que podem ampliar as possibilidades do atendimento da criança e do adolescente hospitalizado, mediando com outros profissionais o processo de cura. Esse atendimento possibilita uma atuação ativa do pedagogo em um espaço pedagógico que estabelece uma ponte entre escola, hospital, família e sociedade.

Enfim, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação inseridos ou que pretendem trabalhar na educação hospitalar, pois ainda são poucos os espaços para debates a respeito de currículo, planejamento, avaliação, entre outras questões relativas ao processo educacional dentro de instituições hospitalares, porém os avanços e as contribuições para que essa atividade se efetive já se reconhece no amparo legal existente como exposto anteriormente, bem como nas contribuições da atuação do pedagogo no atendimento ao aluno enfermo para que seu desenvolvimento continue acontecendo mesmo no ambiente hospitalar.

Referências

- BIBIANO, B. Classe hospitalar. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano XXIV, n. 220, p. 80-83, mar. 2009.
- BRASIL. **Decreto - Lei nº 1.044/69**: dispõe sobre o tratamento excepcional para alunos portadores de afecções. Brasília: Diário Oficial da União, 1969.
- _____. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Resolução 41/95, Brasília: Diário Oficial da União, 1995.
- _____. Ministério da Educação/Seesp. **Resolução CNE/CEB**, n. 02. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001.
- _____. Ministério da Educação/Seesp. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília, 2002.
- CALEGARI, A. M. **As inter-relações entre educação e saúde**: implicações do trabalho pedagógico no contexto hospitalar. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/educacao/hospitalar/pdf/teseCompleta.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2009.

CARNEIRO, I. M. S. P. Trabalho pedagógico: a práxis de profissionais da educação no hospital. In: MATOS, E. L. M.; TORRES, P. L. (Orgs.). **Teoria e prática na pedagogia hospitalar**: novos cenários, novos desafios. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 177-193.

CASTRO, M. Z. Escolarização hospitalar: desafios e perspectivas. In: MATOS, Elizete. L. M. (Org.). **Escolarização hospitalar**: educação e saúde de mãos dadas para humanizar. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 35-51.

FONSECA, E. S. **Atendimento escolar hospitalar**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2008.

_____. Atendimento escolar no ambiente hospitalar. **Informativo UERJ**, v. 14, n. 25, 2012.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. M. T. F. **Pedagogia hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Tecendo algumas considerações sobre a pedagogia hospitalar. In: MATOS, E. L. M.; TORRES, P. L. (Orgs.). **Teoria e prática na pedagogia hospitalar**: novos cenários, novos desafios. Curitiba: Champagnat, p. 323- 344, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei nº 10.685**, de 30 de novembro de 2012.

A INFLUÊNCIA DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS PARA A CRIANÇA HOSPITALIZADA

Rafael Correia Lima¹

¹Licenciado em Arte Plástica (UBC) e Pedagogia (Uninove), e aluno do curso de pós-graduação em Pedagogia Hospitalar pela Faculdade Método de São Paulo.

Resumo

A hospitalização pode ter sérios causadores negativos para o desenvolvimento educacional e emocional da criança. Este trabalho tem como objetivo apontar a influência das linguagens artísticas, bem como as artes visuais, a musicalidade, a dança, os jogos teatrais e as brincadeiras como método de apoio ao pedagogo hospitalar para que possa se apropriar dessas modalidades junto com o trabalho desenvolvido na classe hospitalar. Traz algumas legislações e situações enfrentadas no âmbito legal do direito da criança hospitalizada. Abrange intervenções que a equipe hospitalar e o pedagogo podem desenvolver no resgate da infância elencada a enfermidade. Do cotidiano anterior ao internamento, social, passando pelo processo sofrido no ambiente hospitalar e o retorno à vida social comum, quando este acontece.

Palavras-chaves: Criança. Arte. Atenção. Hospital.

Introdução

Atualmente muito se fala em educação e saúde na sociedade contemporânea, associando uma parceria de valores físicos e emocionais ao tratamento patológico da criança. O crescimento elevado de descobertas tecnológicas e inovações tem trazido reflexos sociais parcialmente provocados na humanidade, impossibilitando e tornando o ser humano vulnerável e retirando paralelamente a estabilidade emocional-afetiva e saudável do indivíduo. É comum, hoje, a criança desenvolver seu psiquismo mais do que na Idade Média, porém a vida está com menos qualidade emocional.

Fundamentado nas leis brasileiras e em diversas obras bibliográficas e artigos da pedagogia hospitalar para a atuação em classe/escolarização hospitalar no Brasil, o profissional passa a atuar no campo psicossocial da vida da criança hospitalizada, influenciando suas habilidades artísticas para a vida social saudável.

Acredita-se que, quando o assunto se trata do estado emocional do ser humano, tudo pode e é possível para ser resgatado e até chegar à cura, pois segundo Ferreira, Remedi e Lima (2006), as instituições de saúde de todo o mundo já reconhecem o valor social e emocional que a arte possui. Aplicada à medicina, sua influência é comprovada e crescente nos hospitais.

Muitas formas de expressões artísticas podem ser desenvolvidas e vêm sendo realizadas como a pintura, o desenho, a música, o jogos, o teatro e as brincadeiras.

No exercício da vida, no cotidiano das pessoas em geral, tanto adulto ou criança, procura-se uma forma de afeto, um carinho ou um sentimento em tudo o que acreditamos que possa trazer uma satisfação plena de alegria, mesmo que esta seja passageira, momentânea. O importante para o ser humano é acreditar que a vida pode ser diferente e que o nosso amanhã pode ser melhor do que o de hoje.

Necessitamos de atenção² a todo instante, precisamos de estímulos, provenientes das mais diversas fontes, porém só atendemos a alguns deles, pois não seria possível e necessário responder a todos. É um processo de extrema importância em determinadas áreas como na educação, já que se exige, por exemplo, de um aluno que preste atenção às matérias lecionadas pelo professor, ignorando outros estímulos visuais, sonoros ou outros, como o que se está acontecendo fora da sala de aula. Quanto à fonte de estímulo, podemos ter estímulo visual, auditivo e sinestésico.

Grandes causas e tragédias ocorridas no meio da humanidade estão diretamente ligadas aos sentimentos emocionais. No entanto, serão abordados apenas os efeitos dos quais se levam ao desenvolvimento psicológico da doença que impossibilita a vida social em que o indivíduo foi inserido e deveria permanecer até a fase da internação.

O bom humor é uma peça fundamental para que a criança esteja sempre ativa, sendo um ponto de proteção e apoio à infância e à recuperação. Sendo assim, Kryminice e Cunha (2010) dizem que é possível oferecer atividades que incentivem a criatividade e o bom humor.

A importância de influenciar artisticamente no ambiente hospitalar precisa ser de forma construtiva para que a criança sinta-se capaz de enfrentar a sua vida social cotidiana junto com a escolarização e os sintomas que ela enfrenta patologicamente, tornando possível um vínculo mais humanizado e não de amizade entre o hospital e a criança.

Sendo assim, faz-se necessário um trabalho harmonioso entre os múltiplos profissionais que atuam em contexto hospitalar, pois cada um tem sua contribuição e valor neste processo de cura do enfermo; sendo um estímulo para a sua recuperação e a retomada à sua vida social (KRYMINICE; CUNHA, 2010, p. 177).

² Define-se atenção como um processo cognitivo pelo qual o intelecto focaliza e seleciona estímulos, estabelecendo relação entre eles. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Atenção>. Acesso em: 10 set. 2013.

Algumas legislações que regulamentam a educação e a arte no hospital

Podemos encontrar uma infinidade de leis e decretos que amparam e regulamentam a classe hospitalar no ensino básico obrigatório e em específico a arte no contexto hospitalar. Podemos encontrar na Constituição Federal de 1988, que dispõe em seu artigo 227, que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela lei 8.069 de 13 de julho de 1990 e suas atualizações, diz que:

Artigo 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2010)

Entende-se que a criança e o adolescente não perdem os direitos à educação, à cultura, ao lazer, nem quando ela está em fase de internação, apesar de não fazer menção à hospitalização.

Podemos então adaptar os espaços do hospital para a realização de uma apresentação de dança ou de teatro, de uma ópera, ou eventos orquestrais, até mesmo uma galeria de arte.

Assim, a criança tem total direito e “com absoluta prioridade” a tudo quanto está especificado na lei, que lhe assegura todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, descrito no artigo 3º do ECA. Ainda diz que é dever do Estado, artigo 54, assegurar à criança e ao adolescente o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, dentre outros, o transporte, a alimentação e a assistência à saúde (BRASIL, 2010).

Artigo 58 - No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (BRASIL, 2010).

É necessário fazer cumprir com as obrigações impostas e incumbidas ao poder público, ao estado e aos municípios que, por sua vez, têm a função de estimular a destinação de recursos e espaços para programações culturais conforme o artigo 59 do ECA (BRASIL, 2010) e

artigo 71: “A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”.

Cada criança é única e, para um bom relacionamento entre a educação e o tratamento médico, é bem-vindo em todas as circunstâncias da vida a união entre a equipe hospitalar e o trabalho pedagógico por meio do pedagogo hospitalar para o desenvolvimento do conteúdo e a criança internada. Em caso de necessidades educacionais especiais,

[...] expressas na LDB/1996, o Art. 13 da Resolução n. 02/2001 determina que os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o ‘atendimento educacional em ambiente domiciliar’ para os alunos impossibilitados de frequentar as aulas, por longos períodos, em razão de problemas de saúde (FONTANA; SALAMUNES, 2010, p. 54).

Analisando a Convenção sobre os Direitos da Criança, instituída pelo Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990, no artigo 75, diz que toda criança ou adolescente terá acesso às diversões e espetáculos públicos classificados como adequados à sua faixa etária e, no artigo 20, as crianças privadas temporária ou permanentemente do seu meio familiar ou cujo interesse maior exija que não permaneçam nesse meio terão direito à proteção e assistência especiais do Estado e incumbindo que os estados partes garantirão, de acordo com suas leis nacionais, cuidados alternativos para essas crianças.

Observamos também, no artigo 25, que:

Os Estados Partes reconhecem o direito de uma criança que tenha sido internada em um estabelecimento pelas autoridades competentes para fins de atendimento, proteção ou tratamento de saúde física ou mental a um exame periódico de avaliação do tratamento ao qual está sendo submetida e de todos os demais aspectos relativos à sua internação. (BRASIL, 2010, p. 111)

A legislação brasileira reconhece o direito das crianças e dos jovens hospitalizados ao atendimento pedagógico-educacional por meio da Declaração do Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizado, que decorreu da formulação da Sociedade Brasileira de Pediatria e da Resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, com a chancela do Ministro da Justiça em 1995, apontando que essa modalidade de atendimento denomina-se classe hospitalar, prevista pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1994, por meio da publicação da Política Nacional de Educação Especial (MEC; SEESP, 2002).

Podemos encontrar outras legislações no âmbito estadual e municipal desta nação que, para cada território, faz-se necessário de acordo com suas necessidades específicas e institucionais.

É importante que o pedagogo hospitalar utilize a prática das linguagens artísticas por meio de parcerias entre a Secretaria da Educação e da Saúde e até mesmo a Secretaria da Cultura, que possibilitará momentos mágicos, proporcionando à criança hospitalizada grande alegria, diversão e satisfação para amenização das dificuldades e do tratamento patológico.

O responsável pelo regimento escolar hospitalar é a secretaria que estiver ligada direta ou indiretamente ao hospital, sendo ela federal, estadual, municipal ou particular. Estas subsidiarão os custos financeiros para a contratação do professor para a execução do trabalho pedagógico com conforto e segurança, obedecendo às normas de saúde do hospital e do prontuário do paciente, abordando temas educativos para a vida social de qualidade.

O rompimento com a vida social

A criança hospitalizada – em qualquer fase de desenvolvimento, do hospital em que está inserido, da enfermidade, do grau de risco ou qualquer outro fator relevante que se faz necessária à internação – é sempre um ser humano que necessita de atenção mais aproximada que o ser humano não hospitalizado. A realidade histórica da medicina mostra que o hospital, apesar do nome, ainda é um espaço pouco hospitaleiro (FERREIRA; REMEDI; LIMA, 2006).

A criança, na maioria das vezes, sente-se incapaz, impotente e inconsciente de seus atos, pois não tem domínio sobre o próprio corpo, que anteriormente não necessitava de cuidados específicos, apesar de suas limitações diárias, enfrentada pela enfermidade. Após a entrada no quadro clínico hospitalizado, não se tem mais certeza de nada em sua vida, tanto dentro ou fora do hospital.

No caso das crianças, o adoecimento favorece alterações na sua vida, como um todo, podendo, muitas vezes, desequilibrar seu organismo interna e externamente, o qual, em consequência disso, gerará um bloqueio no seu processo de desenvolvimento e comportamento saudável, especialmente se a doença for longa. (VALLADARES; CARVALHO, 2006, p. 351)

O paciente só sabe o dia e a hora que faz a entrada na internação, mas a tão esperada e sonhada alta médica normalmente é incerta. Em determinadas circunstâncias, o próprio médico responsável pelo tratamento desconhece como serão as reações físicas e quando chegará à normalidade, quando este chegará ao retorno à vida social, pois há casos em que não existe esse retorno, chegando ao óbito. Para muitas crianças, a vida se finda no ambiente hospitalar.

A dor³ a que a criança é submetida a passar é, às vezes, sentida de forma inesperada e inconscientemente, pois esta sabe onde, em que intensidade, de qual espécie, ela vem e é sentida.

Tanto no caso físico como no psicológico, a dor é mais intensa em seu estado emocional, pois se relaciona com a falta de algo, com a ausência e o rompimento direto com a vida social ou as pessoas que a rodeiam.

Segundo Ferreira, Remedi e Lima (2006), a distância que o ambiente hospitalar coloca para a criança é notavelmente percebida, porque o espaço afasta a criança da vida social, de seus objetos pessoais, do seu ritmo de vida, causando grande aborrecimento e maus sentimentos, além de alterações psicopatológicas graves.

É válido lembrar que o paciente é único e sua dor é individual e, se não tratada emocionalmente, pode abalar de forma a piorar seu estado clínico.

[...] a hospitalização para a criança, já física e emocionalmente agredida pela enfermidade, representa o afastamento de seu ambiente doméstico, do seu cotidiano, local em que vinha ocorrendo o desenvolvimento de seu repertório motor, social, emocional e intelectual. (FERREIRA; REMEDI; LIMA, 2006, p. 690)

Faz-se necessário ocupar a mente de forma prazerosa, pois isso faz com que a criança esqueça parcialmente da dor, da tristeza, dos problemas enfrentados, visto que o pensamento é uma arma poderosa e deve ser muito bem utilizado. Se feito de forma negativa, acarreta uma série de outros problemas e consequências adversas ao tratamento patológico. Pensar e exercitar o poder da mente de forma positiva é sempre muito bem-vindo, favorece na recuperação da saúde e proporciona uma mente sadia.

Nem sempre a criança adquire essa ação de enxergar tudo de bom que lhe acontece, pois a serenidade é algo que se conquista após um árduo trabalho emocional e muita disciplina, que anteriormente ela não desenvolveu, frente à sua vida social, às brincadeiras e ao seu cotidiano.

A criança internada é um ser que precisa trabalhar muito o seu psicológico e suas habilidades, pois necessita de uma paciência extraordinária, uma vez que ela não detém mais seus poderes sobre o seu corpo e parcialmente sua vida está nas mãos dos outros como ouvimos popularmente.

A rotina passa a ser outra, pois as horas no ambiente hospitalar não costumam passar com a mesma velocidade que se passa no cotidiano anterior, onde outrora preenchido com idas e vindas à escola, à sua casa e no espaço familiar.

³ O conceito de dor adotado pela *International Association for the Study of Pain* (IASP), em 1979, é ao mesmo tempo uma experiência sensorial e emocional e, além disso, um fenômeno completamente subjetivo.

O desenvolvimento infantil é um processo complexo, que envolve as diferenças individuais e as específicas de cada período, como mudanças nas características, nos comportamentos, nas possibilidades e limitações de cada fase da vida, indistintamente. Por isso, a singularidade das crianças lhes é conferida por influências de seu ritmo próprio de desenvolvimento e por características pessoais que as diferenciam das demais (VALLADARES; CARVALHO, 2006, p. 351).

Até a alimentação têm outros horários que nem sempre é o vivenciado anteriormente, costumando antecipar-se desde o café da manhã, acordando mais cedo, pela manhã ainda servindo o almoço, após o lanche na tarde, ao horário do jantar e finalizando o chá da noite antes de dormir, sendo todos adiantados.

Autores de diversas áreas de conhecimento têm discutido os efeitos dos processos de hospitalização sobre o desenvolvimento infantil, destacando que além das mudanças na rotina e nos hábitos de sono, higiene e alimentação, a criança é submetida a situações sobre as quais não tem muita escolha [...] (FERREIRA; REMEDI; LIMA, 2006, p. 689).

Portanto, este rompimento, é executado inesperadamente com a vida social, sem um preparo, de forma que o psicológico da criança não foi trabalhado para o momento. É necessário incentivar o psicoemocional e educativo, de forma primordial para o tratamento da enfermidade, segundo Kryminice; Cunha com o objetivo de promover a saúde mental integral do enfermo, busca-se por meio da realização de atividades lúdicas e educativas, preservar o lado saudável da criança e adolescente, durante o processo de hospitalização (2010, p.179).

A realidade vivenciada pela criança internada é compartilhada com o seu leito, que anteriormente era compartilhado com uma cama. Ela perde o seu espaço, a sua identidade e passa a ser mais um quadro clínico em que necessita de atenção exclusiva de uma equipe que trabalha em prol da sua saúde.

Atenção emocional por meio da arte

"O ensino de Arte deve promover nos alunos o surgimento de um olhar diferenciado, capaz de transformá-los em leitores de verdade do mundo à frente deles". Mirian Celeste Martins

Estabelecer um paralelo entre o ensino regular e as linguagens artísticas, sendo elas a musicalidade, a dança, as artes visuais, os jogos teatrais e as brincadeiras, pode resgatar um avanço no tratamento físico da criança.

O pedagogo hospitalar pode organizar saraus literários, oficinas de arte e outras atividades, sempre partindo do professor-educador, especialmente liderado no

meio artístico, ligando o ensinar diretamente com as habilidades da criança, para que floresça no indivíduo interesse e conhecimento por algumas dessas linguagens.

Este novo papel com que se depara a Pedagogia Hospitalar compreende os procedimentos necessários à educação de crianças e adolescentes hospitalizados, de modo a desenvolver uma singular atenção pedagógica aos escolares que se encontram em atendimento hospitalar na concretização de seus objetivos (MATOS; MUGIATTI, 2006 *apud* KRYMINICE; CUNHA, 2010, p. 176).

Dar a oportunidade para a criança hospitalizada ter em sua nova residência a oportunidade de apreciar e compartilhar emoções e apreciações artísticas não é só fazer com que ela cresça em seu repertório cultural, é fazê-la sentir-se especial e viva, capaz de imaginar e criar, pois mesmo nesse momento em que ela se encontra, seu cognitivo está se desenvolvendo.

Levar cultura ao hospital não necessariamente precisa ter a mesma qualidade e produção de uma peça ou obra profissional, mas precisa ter o objetivo especial de reeducar para a vida sadia em perfeitas condições, pois a

Arte é vida e não se restringe a museus e exposições, concepção esta ultrapassada, poderá ser explorada de forma mais ampla e utilitária; além dos muros da escola, atingindo outros espaços, como os hospitais, podendo tornar-se um instrumento na recuperação de crianças hospitalizadas (KRYMINICE; CUNHA, 2010, p. 175).

A criança precisa se sentir especial psicologicamente, sabendo que uma equipe inteira trabalha a seu favor no momento em que ela está debilitada fisicamente.

Assim, atrair a atenção da criança internada para as linguagens artísticas é mudar o foco, pois a cultura diretamente inserida no hospital é um atrativo que age no fator emocional, possibilitando a troca mental da situação em que se encontra para outra vivenciada no momento mágico da arte, mesmo sendo ela momentânea.

Participando de atividades relacionadas às múltiplas linguagens artísticas, é possível que a criança internada conheça e entenda o momento em que está passando e possa enfrentar tudo de forma mais aceitável, resgatando assim sua autoestima e confiança [...]. (KRYMINICE; CUNHA, 2010, p. 178)

Ainda assim, possibilita o contato com o mundo real, da qual já não se vive mais, não faz parte mais da sua realidade.

O professor pode ir de encontro diretamente com o diagnóstico do aluno, enfatizando o respeito à diferença, trabalhando com as discriminações e as razões pelas quais ela aparece. Por exemplo, os atributos relacionados à sensibilidade artística costumam ser associados ao feminino e um garoto que mostra aptidão

muitas vezes sofre pelas gozações dos colegas (BRASIL, 1997).

O momento em que a arte funciona como uma terapia emocional possibilita a criação de novas ideias que sejam preferencialmente cheias de alegria para fluírem livremente em cada corpo.

Trabalhando com a musicalidade

Comida
*Bebida é água!
Comida é pasto!
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?...*
*A gente não quer só comida
A gente quer comida
Diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída
Para qualquer parte... Titãs*

O trecho da música acima é o exemplo da necessidade da criança hospitalizada, que necessita de diversão e arte. O psicológico do paciente pede comida, mas de uma comida diferente, certamente, a comida de sua casa ou de um restaurante mais gostoso que conheça, o mais relevante é que “a gente quer saída, para qualquer parte”. Do que você precisa? Você precisa de quê? Eu preciso viver e viver me dá o direito a cultura, diversão e arte.

A música⁴ é a nossa fala cantada, o nosso interior de forma mais do que especial, ela é feita para diversos estilos, fases, sabores e gostos, portanto, não há um sujeito, que não goste, não compreenda ou não aceite, apenas nossos queridos pacientes que já não dispõem do ouvir, por se tratar de um quadro clínico especial, mas lembrando de que mesmo assim, suas vibrações podem ser sentidas, no interior de cada um, diretamente ligados ao coração, se a mesma, estiver sendo executada num volume e vibração mais forte. A música

[...] pode ser um instrumento importante para o trabalho humanizador, sendo capaz de transmitir os sentimentos e traduzir os significados de suas relações com o mundo; utiliza bastante a sensibilidade, a criatividade, a inovação e o senso crítico, além de trabalhar a autoestima, que muitas vezes a criança internada pode estar carecendo (KRYMINICE; CUNHA, 2010, p. 177).

A melodia da música em outros momentos pode complicar, pois dependendo de seu estilo, pode causar irritação, raiva, revolta ou apelo contrário no qual está sendo proposto, fazendo necessária a consulta ao prontuário do

paciente e um prévio conhecimento do indivíduo quanto à aceitação dela.

Trabalhos recentes apontam que a música pode reduzir a tensão e a ansiedade ocasionadas por situações estressantes, como a hospitalização, além de contribuir para a diminuição da dor e melhorar a qualidade do sono, é, portanto, um valioso método de distração (FERREIRA; REMEDI; LIMA, 2006, p. 690).

Trabalhando com a linguagem da dança

É difícil associar a linguagem da dança quando tratamos com crianças que requerem um cuidado especial fisicamente, mas esta tem a função de alegrar, encorajar, desinibir, soltar, deixar livre, leve e solto, pois ela necessita de um desempenho para cada estilo que usa diretamente o corpo humano, que já não se dispõe no quadro clínico da pessoa internada. A dança,

[...] amplia a área de atuação do pedagogo, desafiando-o diariamente, pois trabalha com limitações corporais, com a dor e a doença, portanto, esta proposta deve acrescentar algo de positivo, contribuindo neste período de permanência no hospital, para esta criança/adolescente hospitalizada (KRYMINICE; CUNHA, 2010, p. 186).

No entanto, mesmo assim, tem a função de apreciação nos olhares, de encorajamento e fortalecimento, de leveza e delicadeza, para que possa a criança dispor de entusiasmo para a soltura, para a dedicação e a recuperação, que possa servir também de cobiça. Ela sempre vem acompanhada com a música que entra em outra linguagem artística fascinante, pois já traz uma aceitação melhor de uma linguagem a outra.

A dança não caminha sozinha literalmente, ela sempre está acompanhada com a música para que seja feito o seu sucesso e, na maioria das vezes, acompanhada de outro corpo, levando em consideração que:

O aspecto biológico da doença/hospitalização, portanto, não ocorre de forma isolada. Faz ele parte de um intrincado complexo de sistemas, dentre os quais os de natureza psicológica e social se associam num íntimo e intenso entrelaçamento (MATOS; MUGIATTI, 2006 *apud* KRYMINICE; CUNHA, 2010, p. 176).

Possibilita à criança grande interesse e curiosidade, mas que, segundo Fonseca (2003, p. 65), cada um tem seu próprio ritmo e absorve de forma diferente de acordo com seu interesse e necessidade. Lembrando que ela também necessita de uma consulta prévia ao prontuário, pois mesmo assim deve ser introduzida suavemente com um foco lúdico e apreciativo.

Trabalhando com artes visuais

⁴ Música é a arte de manifestar os diversos afetos da nossa alma mediante o som (BONA, 1999, p.5).

As artes visuais estão presentes na vida infantil. Ao desenhar, rabiscar ou pintar, a criança expressa suas interpretações e impressões sobre a vida.

As produções artísticas das crianças mostram-nos muita coisa. A criança revela-se diretamente e sem receio. Para ela, a arte é mais do que um passatempo, é uma comunicação significativa consigo mesma, é a seleção daqueles aspectos do seu meio, com que ela se identifica, e a organização desses aspectos em um novo e significativo todo. A arte é importante para a criança. É importante para os seus progressos de pensamento, para o seu desenvolvimento perceptual e emocional, para sua crescente conscientização social e para seu desenvolvimento criador (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977 *apud* KRYMINICE; CUNHA, 2010, p. 182).

As artes visuais são linguagens e, portanto, uma das formas mais importantes de expressão e comunicação humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação básica de um modo geral e na educação infantil principalmente.

O trabalho pedagógico com as artes visuais faz com que este entre em contato com o universo da arte. Após apreciar e ter informações sobre uma determinada obra, material ou técnica, a criança pode reproduzir esta, desenvolvendo suas habilidades com a imaginação e ampliando seu repertório cultural.

Além do valor educativo, ainda promove a criatividade e a sensibilidade, constituindo um meio de obter e de gerar conhecimentos, pois permite a transferência das ideias e imagens mentais para as representações caracterizadas pelas expressões simbólicas da arte.

[...] é um meio de expressão, comunicação e linguagem, pois além de ser terapêutica sob diversas formas, o simples fato de o indivíduo se expressar plasticamente já é uma catarse⁵. Através da arte pode-se, também, aliviar a tensão e o estresse como uma forma de dizer coisas não aceitas socialmente [...] (VALLADARES; CARVALHO, 2006, p. 353).

É necessário, nesse ambiente, trabalhar com a leitura de obra, para que o paciente internado possa falar sobre ela ao observá-la, desenvolvendo sua linguagem oral, trazendo o conhecimento de si mesma e associando a cena da imagem com a vida social comum em que ela está ou estava inserida.

É aconselhável que realizem uma observação livre das imagens e que possam tecer os conteúdos que quiserem, possibilitando o trabalho com imagens de produção artística regional, nacional ou internacional.

Também é relevante fazer exposições dos trabalhos artísticos no hospital, possibilitando que as crianças desenvolvam relação entre as representações visuais dos outros e suas produções pessoais, enriquecendo seu conhecimento de mundo, das linguagens das artes e instrumentalizando-as como leitoras e produtoras de trabalhos artísticos.

O trabalho com arte é uma proposta que humaniza o ambiente hospitalar, alegre, encanta, contagia, em meio a um momento em que o mundo passa por conflitos, e no contexto hospitalar se a luta é pela vida, nada como conquistar aliados nesta jornada pela qualidade no atendimento [...] (KRYMINICE; CUNHA, 2010, p. 186).

Quando a criança desenha livremente, expressa aquilo que pensa e sente. Por meio de suas criações/atividades, percebemos seu conhecimento intelectual, sua maturidade emocional e social, seu interesse e conflitos, assim como sua capacidade criadora. É por meio do papel expressando a arte que conseguimos determinar e conhecer o nosso público-alvo, trazendo consigo uma história, ocasião de vida vivida ou imaginária, despertando saudade ou esperança para o retorno ao ambiente social comum.

As artes visuais possuem várias vertentes e variantes, abrangem grandes opções para diversos gostos, lembrando que até mesmo a criança não alfabetizada consegue expressar suas emoções por meio do desenho e da pintura, sendo,

[...] uma forma de expressão livre, sendo uma tendência natural de comunicação; presente no ser humano, desde a mais tenra idade, os processos criadores refletiam nas brincadeiras, nos jogos e também por meio do desenho e da pintura. Sendo assim, poderá ser utilizada pela criança/adolescente como um meio para manifestar seus sentimentos, suas experiências e sua realidade (KRYMINICE; CUNHA, 2010, p. 181).

A figura da imagem está diretamente associada ao prazer, ao sentimento, só conseguimos expressar no papel, aquilo que temos de mais importante para nós, não é a toa que todo o indivíduo tem um desenho que faz com maior frequência, que se torna repetitivo em diversas ocasiões e momentos da nossa vida a execução do mesmo no papel, sendo por meio desta linguagem artística que conseguimos direcionar o olhar do nosso aluno internado para o gosto pela arte.

É possível criar um espaço na classe hospitalar que possibilite o contato com variadas formas de arte e que, assim, as crianças tenham a oportunidade de visualizar e conhecer o universo da arte. Além de decorar, torna o ambiente alegre, tranquilo e pacífico, atraindo os olhares para um mundo imaginário que age diretamente no repertório cultural de cada criança.

⁵ Catarse refere-se à purificação das almas por meio de uma descarga emocional provocada por um drama. Disponível: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Catarse>. Acesso em: 10 set. 2013.

Trabalhando com os jogos teatrais e brincadeiras

A linguagem teatral é, para cada cidadão de qualquer idade, o momento em que ele se vê em determinada situação da qual não faz parte da sua realidade, portanto, sua execução na classe hospitalar é de imenso valor. O tema deve nortear a realidade e não aplacar os problemas, deve educar para o retorno a vida social, aguçando a imaginação e a interpretação da criança.

Os jogos teatrais e brincadeiras, segundo Kryminice e Cunha (2010), são uma necessidade em todas as etapas do desenvolvimento. A recreação realizada no hospital pode oportunizar atividades que estimulem a criatividade e o bom humor.

Devemos lembrar que em qualquer situação o brincar associado à linguagem multimídia conhecida como cinema e suas vertentes são peças fundamentais na vida do ser humano, pois é no exemplo da vida do outro que direcionamos a nossa imaginação.

O teatro pode ser apreciativo, assistido e até mesmo participativo por meio de jogos teatrais e brincadeiras de rodas em que o paciente possa ser incluído.

Brincar é muito importante para a criança, pois é por meio desta ação que ela usufrui de plenas oportunidades que lhe possibilitam desenvolver novas competências e aprender sobre o mundo, sobre as pessoas, e sobre si mesma (DEBORTOLI, 2000). Tudo isso se dá no ritmo próprio de cada criança e de acordo com os seus interesses e necessidades, aspectos esses bastante relevantes para um desenvolvimento harmônico e equilibrado [...] (FONSECA, 2003, p. 65).

Os jogos teatrais e as brincadeiras trabalham muito a questão da ludicidade que apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana, tornando-se assim essencialmente necessária para a introdução das linguagens artísticas na sua função pedagógica. Toda criança mostra uma resistência do desconhecido quando o assunto é ensino/aprendizagem e até ao professor diretamente. No entanto, quando o pedagogo se apropria da ludicidade, suas aulas tornam-se mais prazerosas e vantajosas. Segundo Fonseca (2003), é importante encontrar diversas maneiras de estímulos para a aprendizagem do aluno hospitalizado.

"O lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação". Santo Agostinho

A presença do lúdico é constante no trabalho com os jogos teatrais, pois permite que a criança crie, imagine e faça de conta, invente personagens e momentos.

Por isso, ao utilizar propostas de jogos e atividades, é preciso ter definido os objetivos e saber escolher o jogo adequado ao momento educativo. Quando a criança se

expressa corporalmente, incorpora valores, conceitos e conteúdos. O que está sendo oferecido, em grande parte, já é bastante utilizado, porém o mais importante é possibilitar ao aluno a oportunidade de criar junto, discutir as regras e explorar ao máximo esse momento de conhecer as finalidades de cada jogo. E levar em conta a bagagem cultural de cada um (ALMEIDA, 2011, p. 05).

Trabalhar com as brincadeiras permite à criança fazer amigos, divertir-se, melhorar a interação, exaltar qualidades e melhorar a socialização do grupo nessa situação. Segundo Almeida (2011), quando uma criança se relaciona com a outra, elas buscam um consenso, tudo faz com que a criança aprenda.

A arte, como parte integrante fundamental desse trabalho no hospital, juntamente com as atividades literárias e pedagógicas, oportunizará a recuperação das moléstias enfrentadas no ambiente inserido, possibilitando nossas visões, ampliando o crescimento cultural, a situação encontrada e dando uma nova oportunidade a quem a vida não fechou as portas.

De acordo com Kryminice e Cunha (2010), fazer um elo harmonioso entre os profissionais no ambiente hospitalar em prol da evolução e cura da criança hospitalizada é um forte estímulo para seu retorno à vida social. Portanto,

[...] o papel pedagógico-educacional do professor da escola hospitalar, se definido ecologicamente (BRONFENBRENNER, 1979), não é restritivo, mas lhe assegura transitar lado a lado com os demais profissionais do hospital, auxiliando-os em suas percepções e nas decisões para efetividade das intervenções junto aos pacientes, que também são os alunos da escola hospitalar, e seus familiares [...] (FONSECA, 2003, p. 30).

Cada linguagem artística tem seu grau de importância, pois desenvolve habilidades diferenciadas no indivíduo para sua recuperação. A criança é movida por emoções e sentimentos e, nesse momento, necessita muito mais de atenção. Sendo ela um fator educacional amparado pelas linguagens artísticas no hospital, pode trazer sucesso para o tratamento psicológico da criança.

O trabalho continua...

O processo de internação é tão complicado para a criança hospitalizada que o emocional é mais afetado que o físico. É um processo muito gradativo e destrutivo,

[...] a hospitalização pode se constituir em obstáculo ao desenvolvimento psicossocial normal das crianças e, assim, frente ao exposto, considera-se que o trabalho de arteterapia junto às crianças hospitalizadas torna-se fundamental para amenizar os efeitos negativos da doença, da hospitalização e do tratamento que tanto ameaçam o seu desenvolvimento normal (VALLADARES; CARVALHO, 2006, p. 353).

O retorno ao meio social ocorre a partir da alta médica, em que a criança precisa de imediato mudar sua rotina para se readaptar a sua vida social pós-internamento e para que seu corpo físico não venha se sujeitar ao mesmo tratamento feito durante a hospedagem no hospital.

A partir de então, começa pouco a pouco a se restabelecer, num processo lento, e a praticar algumas atividades que fazia com menos intensidade e mais cautelas.

A criança começa a valorizar mais o grau afetivo entre as pessoas desde a primeira internação tanto para amigos, companheiros, filhos, familiares e pessoas do seu vínculo diário e escolar.

[...] essa criança ao retornar à sala de aula e aos seus familiares terá possivelmente melhores condições de prosseguir com o conteúdo escolar e sua volta ao meio social e ao espaço escolar poderá ser mais amena, sem rupturas abruptas [...]. (MARTINS, 2010, p. 107)

É só na fase da internação que podemos observar o quanto é fundamental a vida regularmente seguida e sem dores. A sensibilização emocional fica equilibrada somente com o passar do tempo e a reaproximação da vida cotidiana.

A internação prolongada e a sequência de internamentos em que a criança se submete no ambiente hospitalar também deixa o seu emocional um tanto fragilizado.

Considerações

Muito ainda precisa ser feito pela educação na classe hospitalar, ampliando espaços, valorizando o pedagogo hospitalar e dando suporte pedagógico, físico e material educativo para desenvolver um trabalho de qualidade.

A doença e a hospitalização trazem para a criança grandes barreiras no exato momento em que ela está se desenvolvendo intelectualmente, portanto, surge a necessidade da prática educativa e artística no ambiente hospitalar.

Segundo Fonseca (2003), a criança aprende por meio de tudo que ela faz, de tudo o que está ao seu redor. Então, o pedagogo hospitalar mostra que nesse momento existe a possibilidade de aprender, conhecer e se desenvolver. Este estudo buscou valorizar e incentivar a arte e suas linguagens no contexto hospitalar, mostrando valores e influências dessa prática para a recuperação e o desenvolvimento do psicológico e intelectual da criança hospitalizada.

Referências

ALMEIDA, Telma Teixeira de Oliveira. **Jogos e brincadeiras no ensino infantil e fundamental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo; BRITTO, Sérgio. **Comida**. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/titas/91453/>. Acesso em: 11 maio 2012.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal nº 8.069, 13 de Julho de 1990, v. 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC; SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Circular Nacional para a Educação Infantil**. v. 2. Brasília: MEC; SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

_____. **Constituição da República Federal do Brasil**, 05 de outubro de 1988.

BONA, Paschoal. **Método completo de divisão musical**. 20. ed. São Paulo: Imãos Vitale, 1999.

FERREIRA, Caroline Cristina Moreira; REMEDI, Patrícia Pereira; LIMA, Regina Aparecida Garcia de. A música como recurso no cuidado à criança hospitalizada: uma intervenção possível? **Revista Brasileira de Enfermeira REBEn**, 2006, set.-out., 59 (5): 689-93.

FIGUEIRÔ, João Augusto Bertuol; ANGELOTTI, Gildo; PIMENTA, Cibele A. de Mattos. **Dor e saúde mental**. São Paulo: Atheneu, 2005.

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.

FONTANA, Maria Iolanda; SALAMUNES, Nara Luz Chierighini. Atendimento ao escolar hospitalizado. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira (Org.). **Escolarização hospitalar**: educação e saúde de mãos dadas para humanizar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

KRYMINICE, Andressa Oliveira de Souza; CUNHA, Célia Regina Algarte da. As múltiplas linguagens artísticas e a criança enferma. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira (Org.). **Escolarização hospitalar**: educação e saúde de mãos dadas para humanizar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARTINS, Sônia Pereira de Freitas. Hospitalização escolarizada em busca da humanização social. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira (Org.). **Escolarização hospitalar**: educação e saúde de mãos dadas para humanizar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. T. F. **Pedagogia hospitalar**. Curitiba: Champagnat, 2001.

VALLADARES, Ana Cláudia Afonso; CARVALHO, Ana Maria Pimenta. A terapia e o desenvolvimento do comportamento no contexto da hospitalização. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 40, n. 03, p.350-355, 2006.

O PAPEL DO LÚDICO E DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Wanessa Lima dos Santos¹, Patrícia Rodrigues²

¹ Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Método de São Paulo

² Mestre em Educação (USP), Especialista em Educação a Distância (SENAC), Bacharel em Letras (USP), Licenciada em Língua Portuguesa (USP) e Pedagogia (UNINOVE)

Resumo

Este artigo tem como objetivo estudar a utilização dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras: como estes podem auxiliar no desenvolvimento da criança no Ensino Fundamental I e na prática docente, conhecer os perfis dos professores atuantes e como estes utilizam os recursos lúdicos. Para tanto, foram desenvolvidas pesquisas bibliográficas e um estudo de campo sobre a importância e a função social, especialmente na área educacional, desses recursos. Para fundamentar este trabalho acadêmico, foram seguidos os pensamentos e os postulados de vários autores, sobretudo de Kishimoto (2010), Fortuna (2012), Vidal (2012), Santos (1998), Valle (2008) e Teixeira (2012), que defendem que esses recursos são atividades lúdicas que, além de fazerem parte da vida da criança, auxiliam significativamente no processo de aprendizagem e no desenvolvimento global do indivíduo, desde que sejam inseridos de maneira direcionada e vinculada ao planejamento do curso e da disciplina. Já a pesquisa de campo, efetivada por meio de questionário respondido por professores atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental I, mostrou que os recursos lúdicos, embora sejam, muitas vezes, utilizados pelos educadores, não são conhecidos profundamente, gerando falhas em seu uso como, por exemplo, o tempo reduzido para a realização das propostas, o que não favorece a aprendizagem dos alunos. Esse restrito conhecimento pode tornar a atividade vazia, sem o devido tratamento pedagógico.

Palavras-chave: Jogos e brincadeiras. Desenvolvimento da criança. Ensino fundamental I.

Introdução

Quando criança, o brincar, o jogo e o brinquedo sempre estiveram presentes na rotina da pesquisadora, não como obrigação, mas como divertimento e aprendizado. Desse contexto de atividade livre, nasceram, principalmente ao ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia, a vontade e a necessidade de pesquisar sobre essa realidade educacional do brincar com foco em como esta poderia contribuir para o desenvolvimento da criança, além de poder ser uma ferramenta facilitadora para o profissional da educação.

Nesse contexto, a finalidade da presente pesquisa é refletir sobre a importância do uso dos recursos lúdicos (jogos, brinquedos e brincadeiras), na infância e no processo educacional das crianças; verificar se essas ferramentas efetivamente auxiliam os docentes, principalmente os atuantes no ensino fundamental I (anos iniciais); e analisar como tais recursos são percebidos e utilizados por esses professores.

Para tanto, este trabalho foi dividido em três partes fundamentais:

a) trajetória histórica da infância; b) conceituação e funcionalidade dos brinquedos, dos jogos e das brincadeiras; c) pesquisa de campo sobre a efetividade do uso dos jogos nos primeiros anos do ensino fundamental I. Na primeira parte, é apresentada a história da infância e sua evolução desde as antigas visões até nossos dias. Na sequência, é abordada a definição de jogo, brinquedo e brincadeiras, segundo estudiosos renomados nessa área do saber, além da relevância desses recursos para o desenvolvimento da criança e de como esses instrumentos auxiliam no processo de aprendizagem e alfabetização.

Para integrar, foi desenvolvida uma pesquisa com professoras atuantes em escolas públicas e privadas do estado de São Paulo, cujos dados foram analisados, sob a luz dos estudos de vários pesquisadores renomados na área educacional, seguido das considerações e referências.

Infância: breve trajetória histórica e social

Valle (2008) e Sebastiani (2009), ao abordarem os aspectos sociais e históricos da Educação, comentam sobre como era a concepção de criança/infância e especifica que, até a Idade Média, as crianças eram tratadas como se fossem miniadultos.

Acrescentando e reafirmando esse pensamento, Kishimoto (2010) ressalta a falta de espaço infantil nos séculos passados e afirma que as crianças não eram reconhecidas como sendo importantes e com necessidades específicas. Ou seja, as crianças não tinham espaço, oportunidade, muito menos atenção específica.

Nas pesquisas de Vidal (2012), especialmente em seu estudo sobre a história da infância e suas relações com o brincar e a instituição escolar, acompanha-se esta mesma linha de entendimento, que infância e criança, antigamente, não eram notadas, protegidas, observadas e educadas da forma como são hoje. Ela enfatiza a falta de sensibilidade em relação aos infantes, sendo que, muitas vezes, morriam por falta de cuidados básicos para a faixa etária.

Somente no século XVI, começa-se a mudar a visão sobre a infância. A partir de estudos principalmente com base psicológica e sociológica, a sociedade começa a

reconhecer que elas são frágeis e precisam dos adultos, o que vem modificar a base familiar. Em função disso:

[...] começaram a se perceber mudanças que oscilavam entre compreender a criança como inocente e necessitada dos adultos ou a criança despertava a idéia de um ser considerado incompleto, precisando de moralização pelo adulto (VALLE, 2008, p. 60).

No início dessas mudanças, houve alguns dilemas. Em muitas situações, as crianças passaram a ser mimadas por alguns adultos e, em contrapartida, em outros, despertava irritação por essa adulação. Como isso estava sendo um problema, tornou-se objeto de estudo para a psicologia e a sociologia, que buscaram conhecer mais sobre as crianças e, sobretudo, como elas entendiam o mundo ao seu redor. “Tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor se adequar a elas os métodos da educação” (VIDAL, 2012, p. 153).

Na idade Moderna (Iluminismo), com a condição de estado laico, observou-se mais renovação na forma de ver as crianças, surgindo, nesse momento, a educação infantil. A criança deixa sua condição de igualdade ao adulto, passando a ser dependente dele (VALLE, 2008).

Kishimoto (2010) também destaca que, com o passar do tempo, a visão sobre as crianças foi sendo mudada. No Renascimento, elas foram gradativamente valorizadas, sendo indicadas como boas e espontâneas. No Romantismo, o conceito de infância novamente sofre mudança, visão modificada pelo adulto “[...] por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, [...]” (p. 22).

Percebe-se que a concepção de infância e criança estava sendo construída e constantemente transformada, resultado das inúmeras mudanças que estavam ocorrendo na sociedade. Portanto, com a modernidade, observou-se que a criança passa a ser reconhecida como fruto e produtora da sociedade, e que precisava de atenção especial da família e da sociedade de modo geral. É, “[...] nessa época, que surge a educação de forma institucionalizada e sistematizada” (VIDAL, 2012, p. 153).

Segundo Valle (2008), com a valorização da educação, houve várias conquistas, porém a educação popular era vista como simples assistência às mães que trabalhavam e não tinham onde deixar seus filhos. Já para as crianças nobres, a educação era individualizada para atender às exigências da nobreza. Diante dessa dicotomia e diferença de tratamento, a sociedade começou a exigir atendimento e ensino que proporcionassem a seus filhos conhecimentos efetivos. Então, viu-se a necessidade da padronização das escolas e dos seus conteúdos, além da necessária expansão da rede para atender a todos que dela precisassem. Assim, foram elaboradas leis para garantir o currículo mínimo a ser estudado na escola.

Por meio das mutações, a sociedade mostrou que estava mais consciente da importância da infância, indo além de meras restaurações, gerando uma organização maior, criando uma educação institucionalizada para

crianças, desde sua primeira infância, cuja fase é de zero aos seis anos (BRASIL, 1998).

Sebastiani (2009) defende que essas mudanças só foram possíveis porque as escolas e as famílias perceberam que a criança é capaz de ler a realidade, ser a protagonista da sua própria história, interagir com as pessoas com quem tem referência e com outras crianças, assim como influenciar ambos significativamente.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento que fundamenta estudos feitos sobre a infância e as crianças, reforça a ideia da importância das instituições escolares, pois elas promovem ambiente e materiais propícios para auxiliar o desenvolvimento infantil. Com isso, é importante ressaltar que “[...] nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos [...]” (BRASIL, 1998, p. 11).

Contudo, hoje em dia, a função da Educação Infantil é o de auxiliar, facilitar, ajudar, ser a base para o trabalho no ensino fundamental, prioritariamente na qual a criança será alfabetizada. Assim, a criança precisa ser vista como um indivíduo completo (VALLE, 2008).

Foi possível observar os progressos em relação à criança/infância no decorrer dos séculos, desde o momento em que ela não era diferenciada do adulto e não tinha direitos, até quando lhe proporcionaram direitos, virando objeto de estudo, o que auxiliou no entendimento desse período da história e do desenvolvimento humano. Contudo, na infância, predomina a utilização de recursos lúdicos para o desenvolvimento e divertimento infantil. Materiais que as instituições educacionais e as famílias e, em síntese, as sociedades usam bastante. Nota-se que jogos, brinquedos e brincadeiras se fazem naturalmente presentes.

Jogos, brinquedos e brincadeiras

Quando se refere a jogos, brinquedos e brincadeiras, é preciso conceituá-los. Segundo o dicionário Aulete (2011), jogo é “[...] recreação individual ou em grupo (jogos infantis; jogo de palavras cruzadas, jogo de computador); atividade mental ou física regida por regras, [...]” (p. 825). Brinquedo: “[...] objeto fabricado ou improvisado com que as crianças brincam [...]” (p. 242). Brincadeira: “[...] ação ou resultado de brincar; divertimento; ou jogo de criança” (p. 242).

Segundo Kishimoto (2010), o jogo, a brincadeira e o brinquedo são inerentes ao âmbito social, principalmente do universo infantil e, por vezes, apresentam diferentes significados, variando de cultura, sociedade e costumes. Por isso, defini-los não é tarefa simples, pois o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. O jogo é um objeto utilizado dentro de um conjunto (cultural, social, e linguístico), portanto, as pessoas da sociedade se apropriam dele facilmente, uma vez que associam ao cotidiano, pois ele é um elemento de uso diário e simbólico, necessitando de atenção e respeito às suas regras.

Para Teixeira (2012, p. 21), os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são fundamentais, principalmente na infância, “[...] são instrumentos importantes, capazes de modificar os processos de desenvolvimento e aprendizagem quando interagem no cotidiano infantil”. Essa estudiosa também nos apresenta com definição de jogos, brincadeiras e brinquedos:

JOGO: designa tanto uma atitude quanto uma atividade estruturada que envolve regras. BRINQUEDO: define o objeto de brincar, suporte para a brincadeira. BRINCADEIRA: refere-se basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada (p. 21).

O manual didático: jogo de alfabetização, do MEC, também define os jogos como uma expressão cultural e que estão em tudo, em uma sociedade. “Os jogos são práticas culturais que se inserem no cotidiano das sociedades em diferentes partes do mundo e em diferentes épocas da vida das pessoas” (BRASIL, 2009, p. 9). Nele, encontra-se a defesa de que jogos são para todas as pessoas, crianças e/ou adultos. Em função disso:

Concebemos, ainda, que o jogo, além de constituir-se como veículo de expressão e socialização das práticas culturais da humanidade e veículo de inserção no mundo, é também uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos se engajam num mundo imaginário, regido por regras próprias que geralmente são construídas a partir das próprias regras sociais de convivência (BRASIL, 2009, p. 10).

O brinquedo, Para Kishimoto (2010) o brinquedo é o recurso que a criança utiliza para representar, reproduzir suas fantasias, imaginação e realidade. É por meio dele que ela se sente produtora, autônoma, pois cria situações, manipulando ações e reações. A autora ainda defende que esse recurso auxilia no desenvolvimento das crianças e na acomodação⁶ e a prática de regras, que antes não as tinham ou ignoravam. Assim, o jogo e o brinquedo representam a visão da sociedade, é produzido pelo adulto, usa referências pessoais e projeta em seus projetos de brinquedos. Portanto, o brinquedo está cheio de passado e perspectivas futuras.

Como citado, cada sociedade utiliza o jogo, a brincadeira e o brinquedo da maneira que prefere. O que difere é o significado que a sociedade lhes atribui, já que também é fruto cultural, regional. “O brinquedo é um objeto concreto capaz de fazer fluir o mundo imaginário da criança, é um vínculo entre a fantasia e a realidade, entre o mundo da criança e o mundo do adulto” (PINTO, 2003 *apud* TEIXEIRA, 2012, p. 18). Com o brinquedo, a criança cria o que quiser, reproduz a realidade ou constrói o que gostaria que fosse, podendo até fazer parte do universo dos adultos, uma vez que é brincadeira.

Por isso, Santos (1998) defende que o jogo faz parte da infância, que é uma ferramenta de comunicação social

do qual as crianças podem participar do que quiserem. Para ele, o jogo é um fenômeno eminentemente cultural e uma atividade espontânea do ser humano. “A essência do jogar é o elemento lúdico, ou melhor, o prazer proporcionado durante a atividade” (HUIZINGA, 1990 *apud* SANTOS, 1998, p. 51).

Sobre a importância das brincadeiras, Freud (1920 *apud* Fortuna, 2012, p. 20) defende que “[...] todas as brincadeiras são influenciadas por um desejo que as domina o tempo todo: o desejo de crescer e fazer o que as pessoas crescidas fazem”. Para Winnicott, “[...] a brincadeira estabelece o elo entre a realidade interna e externa do sujeito, mantendo-o íntegro” (WINNICOTT, 1982 *apud* FORTUNA, 2012, p. 21).

Com base no material didático, os jogos são fundamentais, porque é uma atividade que proporciona prazer ao mesmo tempo em que ensina por meio de suas regras explícitas ou implícitas; a língua local é conhecida e ou aprimorada; estimula a interação social por ser um recurso lúdico; e facilita o aprendizado especialmente infantil, desenvolvendo assim as pessoas envolvidas. Com isso, os jogos, a utilização de brinquedos e as brincadeiras são fundamentais para as práticas escolares (BRASIL, 2009).

As crianças crescem e com elas aumentam a complexibilidade dos jogos e das brincadeiras, sendo as regras inseridas com melhor facilidade (VALLE, 2008). É necessário, pois, destacar que:

O jogo é uma atividade social em que a criança recria a realidade, usando sistemas simbólicos, com contexto cultural. É uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outras crianças e adultos. É também com o brinquedo que a criança aprende a agir na esfera cognitiva, internalizada, utilizando as contingências do meio com a possibilidade de passar do que sabe fazer para o que não sabe. As brincadeiras, então, devem estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que ela se encontra e estimular para o desenvolvimento do ir além (VALLE, 2008, p. 108).

Sendo assim, Kishimoto (2010) dá exemplos de jogos que podem ser utilizados para ensinar noções de conjunto, de pares e ímpares, por exemplo, as quadrinhas, também o boliche para o aprendizado sobre números, destaca-se que o jogo possibilita às crianças desenvolverem diferentes tipos de habilidades e conhecimentos, mesmo sendo utilizado um único jogo, assim podendo potencializar o desenvolvimento infantil.

O desenvolvimento infantil relacionado aos jogos, aos brinquedos e às brincadeiras

Para melhor compreensão do tema, decidiu-se por apresentar a explanação do desenvolvimento humano (PIAGET, 2007) relacionado às interações sociais (VYGOTSKY, 1998; WESTBROOK 2010) já relacionando diretamente com a interferência dos recursos lúdicos no

⁶ “Acomodação na terminologia de Piaget, são as mudanças em uma estrutura cognitiva existente para incluir novas informações” (PAPALIA; OLDS, FELDMAN, 2006, p. 70).

processo de desenvolvimento: Kishimoto (2010), Valle (2008), Rosa (2010) e Santos (1998).

Piaget (2007) defende que o processo de desenvolvimento humano é gradativo, que pode ser dividido em seis estágios, sendo o primeiro, o período de lactância, marcado pelos reflexos ou mecanismos hereditários.

Nos estudos de Kishimoto (2010), nesse período, identifica-se ainda a defesa sobre a influência da parte biológica das crianças, que utilizam desses mecanismos, inda bem instintivo, também em seu ato de jogar. A autora cita a teoria de Groos que, nesse eixo, considera o jogo pré-exercício de instintos herdados, uma ponte entre a biologia e a psicologia. Já nos estudos de Westbrook (2010), baseados nos escritos de Dewey, encontra-se sobre o mesmo estágio a afirmação sobre a área biológica atuante e importantíssima no aprendizado e desenvolvimento humano, visto que aprender é uma função permanente do seu organismo.

Rosa (2010) também disserta sobre a importância das experiências que o indivíduo vivencia desde muito pequeno. Ela ainda alerta que as crianças não podem sofrer opressão ou não estimulação.

Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento das crianças depende de suas experiências sociais somadas com sua percepção individual. Teixeira (2010), também estudioso do autor Dewey, ao analisar seus estudos sobre a primeira infância, defende que “a primeira condição para crescimento é imaturidade. Não entendamos, porém, imaturidade como simples ausência ou falta, mas como uma força de desenvolvimento” (p. 51).

Nesse contexto, aproveitando as afirmações dos estudiosos, salienta-se a descrição de Piaget (2007), sobre o segundo e terceiro estágios, onde as crianças são pueris:

[...] dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados. 3º O estágio da inteligência senso-motora ou prática (anterior à linguagem) das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade. Estes três primeiros estágios constituem o período da lactância (até por volta de um ano e meio a dois anos, isto é anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento) (p. 15).

Em relação a esses estágios de desenvolvimento, Kishimoto (2010) ressalta que os conhecimentos adquiridos pelas crianças são responsabilidade dos processos sociais que vivenciam, e que o jogo e a brincadeira fazem parte desse, influenciando no desenvolvimento das crianças.

Como sequência, Piaget (2007, p. 15) apresenta “[...] o quarto estágio, o da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (de dois a sete anos, ou segunda parte da “primeira infância”.

Teixeira (2010) defende também a importância da interação social e da afetividade, pois a criança depende delas e tê-las é extraordinário, visto que as desenvolve

muito mais do que quando estão sozinhas ou independentes. O autor afirma que:

[...] poderíamos dizer que os dotes de independência física diminuem à medida que crescem os dons sociais de mútua dependência, mútuo auxílio e mútua colaboração. Dependência é, portanto, capacidade social, capacidade de vibrar simpaticamente com os semelhantes, [...] (p. 51).

Vygotsky (1998) ratifica a relevância dessa relação social no processo de aprendizagem e evolução humana:

De acordo com sua visão, a experiência social exerce seu papel através do processo de imitação a forma pela qual o adulto usa instrumentos e manipula objetos, ela está dominando o verdadeiro princípio envolvido numa atividade particular (p. 29).

A partir da interação das crianças com as pessoas ao seu redor, com os objetos e com o ambiente, somada aos movimentos das próprias, ocorre o desenvolvimento global. Santos (1998) destaca que atividades lúdicas são importantes, pois auxiliam na exploração do ambiente, na interação com outras pessoas, na comunicação e na troca de conhecimento, que colaboram com a criança na construção de sua visão de mundo e de si mesmas, resultando no seu desenvolvimento.

Kishimoto (2010) também aborda a afetividade, a socialização e a espontaneidade das crianças, elementos presentes que interferem diretamente no desenvolvimento infantil, a autora ainda disserta sobre estes, juntamente com o tema recursos lúdicos, destacando a importância dos jogos, das brincadeiras e das brincadeiras na infância e escola.

Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (p. 40).

Tamanha a importância destes aspectos, Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento das crianças depende de suas experiências sociais e de sua percepção individual. Esse estudioso defende que o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem nesse processo.

Com vistas no que fora explanado, Kishimoto (2010) apresenta que há recursos importantíssimos para ajudar as crianças a crescerem em todas as áreas. O jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Portanto, o “[...] desenvolvimento, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de equilíbrio inferior para um superior” (PIAGET, 2007, p. 13). Por sua vez, Kishimoto (2010) não utiliza o termo equilibração como Piaget (2007), mas reconhece que existe um processo de descoberta, que ocorre em um exercício, que sai do habitual para o diferente. Nesse contexto, as brincadeiras infantis estimulam esse processo. Elas crescem física e intelectualmente, aprendem a falar, imitando, decodificando as situações

que vivenciam. É durante a brincadeira que encontram esse momento oportuno.

Kishimoto (2010, p. 37) complementa que a “[...] aprendizagem da língua materna é mais rápida quando inserida no campo lúdico”. Ela defende que o jogo faz parte do instinto humano, sendo necessário e espontâneo. Piaget (2007), por sua vez, defende essa necessidade com base no jogo, que remete ao natural, universal e biológico, sendo este imprescindível à espécie para o treino de instintos herdados.

Dando continuidade aos estágios de desenvolvimento, o quinto estágio, de acordo com os estudos de Piaget (2007), refere-se ao intelecto e à capacidade dos indivíduos de agirem cooperativamente, aprendendo e ensinando simultaneamente. Trata-se do estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (de 7 a 11 anos).

Durante o crescimento das crianças, elas também frequentam escolas e, nessa etapa, não é diferente: os recursos lúdicos fazem-se presentes e aumenta-se a complexidade (VALLE, 2008).

Por último, confere-se o sexto e último estágio de acordo com Piaget (2007, p. 15). “Este período se refere às operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência), no qual o lúdico, ao contrário do que muitos pensam, ainda se faz presente”.

Percebe-se que a figura do adulto/professor destaca-se quando se fala em desenvolvimento e/ou aprendizagem das crianças, também quando levantado sobre a importância dos recursos lúdicos na escola/educação.

Papel do professor/mediador e os recursos lúdicos

Segundo Kishimoto (2005 *apud* Teixeira, 2012), o adulto (sendo ou não professor) deve utilizar os jogos, os brinquedos e as brincadeiras para promover a aprendizagem, desde que mantidas as condições para a expressão desses instrumentos, ou seja, preservada a ação intencional da criança para brincar. Assim, o educador está potencializando as situações de aprendizagem.

De fato, o brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e a buscar alternativas de ação, porque enquanto brinca, ela concentra a sua atenção na atividade em si e não em seus resultados e efeitos, e a ênfase é dada na atividade e não nos fins. Sendo assim, a incorporação desses objetos e/ou das ações lúdicas na prática pedagógica pode desenvolver diferentes habilidades que contribuem para as inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados da criança (TEIXEIRA, 2012).

Valle (2008) também destaca que o profissional da educação é fundamental ator nesse processo, pois deve conhecer diversos tipos de brincadeiras, brinquedos e jogos e também os indicados para cada faixa etária para que a escolha respeite o crescimento natural das crianças.

Rosa (2010, p. 112) defende que o professor tem a tarefa de continuar aprimorando-se, pois esse processo não acaba: “[...] sabemos que a posse do diploma não

encerra, mas dá início a uma nova etapa no processo de formação de indivíduo que a rigor, nunca se conclui”. Então, se o profissional não possui algum conhecimento ou não o tem de forma sólida, ele precisa buscar aprender. Como a construção do saber não se consegue concluir, essa tarefa é para sempre. O professor necessita de aprimoramento contínuo, e sobre recursos lúdicos, não é diferente, pois se modificam constantemente, seguindo sua sociedade.

Dewey (1897 *apud* WESTBROOK, 2010) também salienta o papel do professor no processo educacional das crianças. Ele orienta que os docentes devem compreender suas responsabilidades e criar, em suas aulas, um ambiente adequado para que seus alunos sintam-se integrantes do grupo e motivados a participarem das atividades propostas.

Santos (1998) afirma que o jogo auxilia o trabalho do professor, sobretudo quando este propõe atividades que despertem o interesse dos alunos, com a finalidade de promover aprendizado, sendo este prazeroso e significativo. Para “[...] trabalhar pedagogicamente numa visão libertadora é preciso respeitar e resgatar o movimento (agir) humano” (p. 41). Segundo esse estudioso, as atividades lúdicas propostas devem atender às necessidades e aos anseios da realidade dos alunos.

Segundo Sebastiani (2009), para que os professores utilizem jogos, brinquedos e brincadeiras, primeiramente precisam acreditar que eles são fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos. Após essa reflexão, cada professor deve organizar a rotina das atividades e incluí-los. A estudiosa destaca que o docente também deve definir sua função durante a realização da atividade, porque a postura que o professor tem interfere diretamente no desenvolvimento da proposta e consequentemente no das crianças.

Corroborando com o desenvolvimento desse pensamento, Rosa (2010, p. 111) orienta que “[...] a centralidade do papel do professor se deve ao fato de que é ele quem lança o “convite” e promove as condições de sustentação da experiência lúdica que está na origem do processo de conhecer”. A autora destaca que o professor deve participar do processo. Ausentar-se e/ou omitir-se é covardia, pois assim não assegura o lugar do educando e deixa-o perdido.

Valle (2008) alerta que o ato de proporcionar aos alunos tempo para brincarem não significa tempo aproveitado que ensine algo resultando na aprendizagem, pois pode ser uma simples e vazia reprodução de uma tradição. É necessária a mediação de um profissional que fundamente a atividade lúdica, direcionando, orientando os alunos a fim de que aprendam. Esse momento deve ser levado a sério pelos profissionais da área de educação, não devem utilizar da ludicidade para preencher tempo no final da aula de qualquer maneira, pois para gerar conhecimento, os recursos precisam estar dentro de um contexto coerente. Essa organização deve ser pensada pelo professor.

Os jogos funcionam como grande auxiliador na aprendizagem e como material docente. Há grande

contribuição desses recursos lúdicos para a alfabetização dos alunos, com ênfase às parências que estimulam a linguagem, podendo também ser utilizada para a reflexão sobre o sistema de escrita, resultando em aprendizagem significativa e prazerosa. Ao jogarem e/ou brincarem, as crianças melhoram seu raciocínio e adquirem novos conhecimentos. “Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas” (BRASIL, 2009, p. 13).

Nesse contexto educacional, a figura do professor se faz necessária no planejar e durante a brincadeira ou o jogo, pois os alunos nem sempre conseguem absorver o conteúdo todo durante o processo. Nesse caso, o educador deve escolher tais recursos de acordo com os objetivos e coordenar as ações de forma mediadora a fim de alcançar seus alunos. Uma possibilidade de ação é a pesquisa antecipada com os alunos, ou seja, conversar com as crianças sobre quais jogos, brincadeiras conhecem e, partindo destes, planejar, acrescentando novos ou trabalhando os conhecidos de outra maneira (BRASIL, 2009).

Dessa forma, tem-se que, quando os jogos e as brincadeiras são utilizados pelo mediador do conhecimento, tendo objetivos, esses recursos lúdicos efetivamente auxiliam na promoção de situações de convivência e reflexão. Assim, são fortes aliados em todo processo de ensino e aprendizagem geral.

Como complementação, destaca-se que no material didático (BRASIL, 2009) existem muitas sugestões para os profissionais da educação, principalmente os que lecionam para o ensino fundamental I.

Também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), há afirmações sobre o quanto as relações das crianças com o professor e os materiais (recursos lúdicos) fazem a diferença na construção do saber e do indivíduo. É necessário, pois, analisar que:

O desenvolvimento [...] depende de suportes materiais, intelectuais e emocionais. No início da escolaridade, a intervenção do professor é mais intensa na definição desses suportes: tempo e forma de realização das atividades, organização dos grupos, materiais a serem utilizados, [...] (BRASIL, 1997, v.1, p. 62)

O documento supracitado mostra o tema de maneira integrada, em que a criança desenvolve várias habilidades, no momento em que está interagindo com outras e com seu educador ao mesmo tempo em que está em contato com diversos materiais, os quais auxiliam o processo de aprendizagem (objetivo do professor), e dá possibilidade de interação e troca de experiências (objetivo das crianças). Por isso, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são fundamentais para as salas de ensino fundamental, principalmente nos anos iniciais.

Fortuna (2012) ressalta que a maneira de o docente tratar os recursos lúdicos influencia nos resultados com as crianças. Ela ressalta que o professor deve realizar seu trabalho, na perspectiva lúdica, para facilitar sua prática. No entanto, o docente que utiliza os recursos lúdicos

precisa perceber o melhor do jogo, do brinquedo e da brincadeira. Somente com o conhecimento do potencial dos recursos lúdicos e relação destes com o desenvolvimento humano é que o educador conseguirá fazer intervenções coerentes e diretas, estimulando e direcionando seus alunos.

É necessário, portanto, que o professor insira o brincar em um projeto educativo, o que supõe intencionalidade, ou seja, tendo claros seus objetivos e a consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil (FORTUNA, 2012, p. 41).

Portanto, os recursos lúdicos só contribuem com o trabalho docente, segundo Valle (2008), se este selecionar e escolher os materiais que estejam de acordo com a faixa etária e a realidade de seus alunos e os objetivos para cada atividade. “As brincadeiras, então, devem estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que ela se encontra e estimular para o desenvolvimento do ir além” (p. 108). O docente é o grande articulador e estimulador do conhecimento, porém deve obtê-lo primeiramente para que consiga utilizar os recursos lúdicos disponíveis e, se necessário, buscar outros para contribuição em sua prática.

Ao observar as ideias defendidas pelos estudiosos e pelos documentos oficiais, nota-se que os recursos lúdicos (jogos, brinquedos e brincadeiras) são uma ferramenta pedagógica auxiliadora no processo de desenvolvimento da criança e no processo de ensino e aprendizagem, com destaque no ensino fundamental, foco deste estudo. Para tanto, o educador precisa conhecer as especificidades e potencial de cada recurso, bem como entender e respeitar os estágios do desenvolvimento das crianças e, assim, inserir as ferramentas lúdicas na rotina educacional de forma proposital e coerente com objetivos gerais e específicos de cada processo educativo.

Pesquisa de campo

Objetivos da pesquisa

Objetivo geral

- Verificar o uso dos recursos lúdicos no ensino fundamental I.

Objetivos específicos

- Conhecer os diferentes perfis dos docentes que lecionam atualmente no ensino fundamental I;
- Verificar se os recursos lúdicos são conhecidos e usados pelos professores como ferramenta auxiliadora em sua tarefa de mediar o conhecimento;
- Averiguar as diferentes formas de os professores utilizarem os jogos, as brincadeiras e os brinquedos.

Metodologia

As perguntas foram pensadas ao mesmo tempo em que se desenvolvia a pesquisa bibliográfica. Optou-se por realizar um questionário impresso, com seis questões, dirigido aos docentes do ensino fundamental I, entregue a

dez professoras, pois esse é o foco da pesquisa. As questões foram elaboradas pensando no mediador, ou seja, no profissional que está trabalhando diretamente com os alunos.

Para que ocorresse essa pesquisa, com base nos objetivos anteriormente citados, foram elaborados os questionários de perfil dos entrevistados, as perguntas sobre a formação inicial e continuada dos docentes e as perguntas diretivas relacionadas aos jogos, aos brinquedos e às brincadeiras e seu uso nos anos iniciais do ensino fundamental I. Decidiu-se por uma pesquisa qualitativa. As questões foram feitas com o objetivo de conhecer um pouco da trajetória dos participantes e sua progressão na área educacional e também verificar a metodologia de ensino de cada profissional, dentro da rotina em sala de aula em relação aos recursos lúdicos.

Após a finalização do termo de consentimento (Anexo 1) e do questionário (anexo 2), pensou-se nas professoras que seriam voluntárias/sujeitos da pesquisa. Para eficácia no processo, optou-se por docentes de escolas estaduais, municipais e particulares.

A pesquisa consiste em dados obtidos de um questionário distribuído a dez docentes atuantes no estado de São Paulo. A partir dos dados extraídos da pesquisa, observa-se que todos participantes são do sexo feminino, com idade superior a 30 anos. Além disso, metade das participantes afirma lecionar em mais de uma escola, sendo que 7 das professoras atuam em escolas públicas (estaduais e/ou municipais) conjuntamente com privadas; e três declararam que trabalham somente na rede particular.

Analisando as respostas das participantes que relataram sobre tempo de formação, as entrevistadas demonstraram diferenças, tanto que foi possível observar, mediante a análise da coluna, que algumas têm menos de sete anos de formadas e outras com dez anos ou mais de formação. Também nota-se que nenhuma participante relatou só ter cursado magistério, todas revelaram ter curso superior e a maioria em Licenciatura em Pedagogia. Também afirmaram que conhecem os recursos lúdicos e os utilizam em sua prática pedagógica.

Sujeitos

Apresenta-se a seguir o quadro dos sujeitos pesquisados, com foco no perfil dos entrevistados organizados por sujeito, idade, gênero, formação, tempo de formação e instituição onde atua. Apoiada no termo de consentimento firmado com os participantes, em ter sigilo absoluto de seus nomes, optou-se em numerar os perfis, tendo como critério a ordem alfabética. O quadro tem como objetivo apresentar aos leitores os participantes de forma simples e clara para melhor entendimento.

Tabela 01: descrição dos sujeitos da pesquisa.

SUJEITOS	IDADE	GÊNERO	TEMPO DE FORMAÇÃO	FORMAÇÃO	ESCOLA
1	41	Feminino	3 anos	Licenciatura em Pedagogia	Privada
2	35	Feminino	15 anos	Licenciatura em Pedagogia	Municipal
3	35	Feminino	12 anos	Magistério e Licenciatura em Pedagogia	Estadual e Privada
4	48	Feminino	9 anos	Licenciatura em Pedagogia	Privada
5	39	Feminino	20 anos	Licenciatura em Pedagogia	Municipal e Privada
6	N/E	Feminino	Não especificou	Magistério, Licenciatura em Pedagogia e Ciências Sociais	Municipal e Privada
7	49	Feminino	3 anos	Licenciatura em Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia	Estadual e Municipal
8	48	Feminino	6 anos	Magistério e Licenciatura em Pedagogia	Estadual
9	36	Feminino	15 anos	Magistério e Licenciatura em Letras	Estadual e Municipal
10	39	Feminino	4 anos	Licenciatura em Letras	Privada

Análise de dados

Para facilitar a verificação dos dados, optou-se em apresentar, individualmente, as perguntas e respostas seguidas de suas análises.

1. Em seu curso de formação, você se lembra de ter estudado sobre a importância dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras em relação ao desenvolvimento social, afetivo e intelectual das crianças?

Ao analisar as respostas para essa questão, notou-se que todas as participantes acreditam na contribuição dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras no desenvolvimento global das crianças e afirmam ter estudado no seu curso de formação esses recursos e sua importância.

A entrevistada sete (7) justificou sua resposta da seguinte maneira, “[...] através de leituras seminários, apresentações em grupo [...]”, resposta que nos leva à reflexão sobre a importância de os professores aprenderem na prática, pois o exercício de estudarem, vivenciarem jogos, brinquedos e brincadeiras desperta o interesse dos próprios, que levam esse encantamento aos seus alunos.

Já a entrevistada três (3) explana que:

No Magistério, pouco se falava de jogos e brincadeiras, e a metodologia tradicional pouco permitia essa abertura ao lúdico. Já na Licenciatura em Pedagogia, o brincar já era considerado no processo de aprendizagem. Porém, só na pós-graduação que tive uma formação que considerasse o brincar como essencial na formação e aprendizagem dos educandos.

De acordo com a literatura estudada e as respostas dos sujeitos, é essencial unir ao processo de formação de professores o estudo sobre os recursos lúdicos. Isso vai ao encontro do pensamento da estudiosa Teixeira (2012), defensora dos recursos lúdicos no processo de ensino aprendizagem, colaborando com o que fora explanado em todo este estudo: as crianças em contato com os recursos lúdicos desenvolvem-se melhor e de maneira prazerosa, visto que os jogos, brinquedos e as brincadeiras, “[...] são instrumentos importantes, capazes de modificar os processos de desenvolvimento e aprendizagem quando interagem no cotidiano infantil” (p. 21). Em função disso, é fundamental o estudo dos recursos lúdicos, principalmente aos professores que pretendem lecionar para crianças, pois estes fazem parte do universo infantil e contribuem significativamente para o desenvolvimento dos alunos.

2. No tempo em que estudou sobre a temática citada acima, você sente que o tempo e o conteúdo foram suficientes para você efetivamente utilizá-los em suas aulas? Por quê?

O presente questionamento buscou desvendar a relação existente entre os cursos de formação (conteúdos) com a prática docente (utilização) por entender que essa investigação permite uma reflexão sobre a realidade.

Ao analisar as respostas coletadas para essa questão, nota-se uma grande diferença entre elas. Três participantes responderam que foi suficiente o estudo em seu curso de formação, sendo que uma delas, a professora número 9, respondeu sim, porém sua justificativa revela que ela se empenhou para que se tornasse suficiente: “Sim, pois tive uma dedicação exclusiva do assunto”. As outras seis voluntárias responderam não. O participante número 10 destacou-se por relatar que não, “[...] porque a abordagem do assunto foi superficial.”

Com isso, reforça a ideia abordada neste trabalho sobre a importância da mediação do professor (BRASIL, 2009). Para tanto, é essencial que este saiba selecionar os materiais necessários, respeitando a faixa etária das crianças e os objetivos preestabelecidos, já que, segundo Kishimoto (2010), uma das competências do professor é a capacidade de promover situações ou ambiente propícios para ocorrer o processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

Para tanto, o docente precisa ser preparado e se sentir apto para trabalhar com recursos lúdicos, ou seja, conhecer o universo infantil e saber como utilizar os materiais que são recursos ricos em possibilidades pedagógicas. Vale ressaltar que na interação com jogos, brinquedos e brincadeiras, as crianças reproduzem e criam, interferindo no meio em que estão. Esse momento é essencial, pois possibilita aos alunos exercitarem suas habilidades sociais. Portanto, se a formação do docente for inadequada, sua atuação interferirá negativamente no desenvolvimento dos alunos, visto que os recursos lúdicos fazem parte deste processo. A partir desta reflexão, cabe reafirmar que:

O desenvolvimento [...] depende de suportes materiais, intelectuais e emocionais. No início da escolaridade, a intervenção do professor é mais intensa na definição desses suportes: tempo e forma de realização das atividades, organização dos grupos, materiais a serem utilizados (BRASIL, 1997, vol.1, p. 62).

3. Você participa de cursos de formação continuada? Quais? Por quê?

Nas respostas para essa pergunta, nota-se que oito de dez professoras participa de cursos de formação continuada, sendo eles, de modo geral, promovidos pela instituição de ensino em que trabalham.

As docentes que responderam sim a questão relataram nomes de cursos que já realizam. Duas participantes responderam não, sendo que uma destas justificou: “Atualmente não, mas já fiz vários”. Isso demonstra consciência sobre o seu papel de educador, em que o professor deve se apropriar cada vez mais do vasto repertório de temas na área educacional.

Enriquecendo a reflexão, Teixeira (2012) defende que o professor é importantíssimo no processo de ensino e aprendizagem. É o estimulador, incentivador e desafiador. Entretanto, esse docente deve conhecer e continuamente atualizar-se sobre o modo das crianças se desenvolverem e aprenderem para então proporcionar aos seus alunos o melhor. Portanto, o professor deve buscar conhecer tudo sobre o universo infantil, atualizar-se sobre recursos utilizados, tecnologias, jogos, brinquedos e brincadeiras. Enfim, tudo que contribui em sua tarefa de mediar e articular conhecimentos.

4. Se a resposta para a pergunta anterior foi sim, em algum dos cursos de aprimoramento contínuo, o tema foi sobre jogos, brincadeiras ou brinquedos como recursos benéficos e facilitadores da aprendizagem?

Ao analisar essa questão, percebeu-se que, das oito docentes que afirmaram participar de cursos de formação continuada, seis delas responderam não a essa pergunta, ou seja, as docentes que fazem curso de formação continuada não conseguiram até então estudar continuamente sobre o tema recursos lúdicos ou até mesmo algum deles.

Nota-se uma falha nos cursos de formação continuada das professoras que fazem, pois não foi trabalhado o tema recursos lúdicos.

No entanto, independentemente de os cursos realizados não abordarem o tema proposto, Rosa (2010, p. 112) defende que o professor tem a tarefa de continuar aprimorando-se, pois esse processo não acaba. “[...] sabemos que a posse do diploma não encerra, mas dá início a uma nova etapa no processo de formação de indivíduo que a rigor, nunca se conclui”. Valle (2008) reitera essa ideia, ratificando que o docente tem que procurar conhecimento, aprender sempre sobre o universo das crianças para maior compreendê-las para então aprimorar sua prática pedagógica.

5. Você oportuniza momentos de brincadeiras para seus alunos? Se sim, com que frequência? Por quê?

Para esse questionamento, analisou-se que as dez participantes afirmaram que oportunizam algum momento durante o período escolar para os alunos terem experiências com o lúdico. Observou-se, por meio das respostas, que os recursos lúdicos estão na prática pedagógica das docentes entrevistadas, de modo geral, mediante cantigas, jogos e brinquedos, sendo a frequência, em média, apenas uma vez por semana.

Entretanto, de acordo com Teixeira (2012), os professores devem compreender, realmente, a importância dos recursos lúdicos e utilizá-los em suas aulas constantemente, pois a partir deles, o educador consegue desenvolver qualquer atividade que pretender e ir além.

A docente três (3) respondeu que sim e justificou que “a frequência é diária, pois, as crianças têm necessidades de brincar (necessidades sociais, motoras, psicológicas)”. Essa resposta vai ao encontro do que é defendido por Rosa (2010). Assim, torna-se oportuno recolocar que “a centralidade do papel do professor se deve ao fato de que é ele quem lança o ‘convite’ e promove as condições de sustentação da experiência lúdica que está na origem do processo de conhecer” (p. 111). Também Teixeira (2012) afirma que o professor deve oferecer materiais, espaço e tempos adequados para que a brincadeira ocorra em sua essência. Da mesma forma, Santos (1998) defende que para os jogos, os brinquedos e as brincadeiras contribuírem efetivamente com a prática pedagógica, é preciso que o professor crie situações favoráveis à interação dos alunos entre os demais colegas e o educador.

6. Você participa de brincadeiras ou jogos com seus alunos? Ou só se aproxima para mediar conflitos e brigas?

Analisando as respostas para essa pergunta, todas entrevistadas responderam sim. Com isso, identifica-se que, de modo geral, as professoras participam dos momentos em que propõem a utilização dos recursos lúdicos. Entretanto, algumas docentes relataram participarem, mas não com frequência. A docente nove (9), por exemplo, respondeu “às vezes me aproximo sim, porém sei que precisava me aproximar mais”. Já a docente cinco (5) respondeu: “Sim, elaboramos juntos algumas regras, fazemos a leitura das instruções do jogo e brincamos juntos”. Essa resposta revela que ela participa, mediando a construção do conhecimento sobre o que deve ser feito (jogo), desde a elaboração das regras sociais e do jogo em si, até o ato de jogar/brincar.

Sobre esse ponto, Santos (1998, p. 53) explica que a “postura do professor durante os jogos será fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e a tomada de decisões”. Valle (2008) observa que o professor deve valorizar esse momento, não ignorá-lo, pois é uma excelente oportunidade de mediação e estimulação das crianças.

Considerações

Os objetivos iniciais deste trabalho foram compreender o uso dos recursos lúdicos e sua contribuição no desenvolvimento infantil, bem como analisar o quanto são conhecidos e utilizados por professores atuantes no ensino fundamental I (anos iniciais), sendo uma das perguntas do questionário: Você oportuniza momentos de brincadeiras para seus alunos?, com a finalidade de perceber se os professores inserem os recursos lúdicos em sua prática.

A hipótese inicial era mostrar que o professor possui papel fundamental quando se refere à utilização de recursos lúdicos como facilitadores da aprendizagem.

A partir do estudo bibliográfico, apresentou-se a importância de jogos, brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento infantil, também a relação professor-mediador do conhecimento, e se de fato essa relação é importante para a aprendizagem dos educandos.

Pode-se constatar inicialmente que há um resultado positivo nessa pesquisa. As descobertas feitas nesse trabalho mostram que jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte do currículo formal e/ou oculto dos docentes e que eles estão cientes de que esses recursos fazem parte do desenvolvimento das crianças e que sua utilização é importante para elas.

O presente trabalho demonstrou eficácia nas relações estabelecidas entre a pesquisa bibliográfica e a de campo, enfatizando o papel dos recursos lúdicos mediados pelo professor, em ambiente escolar, no ensino fundamental I, sendo facilitadores e auxiliares no desenvolvimento e aprendizado do aluno.

Assim, quando os alunos encontram o docente capaz de atuar com auxílio de recurso lúdico a favor da mediação do conhecimento, esses discentes contam com todo material (recursos e profissional) adequados para um bom caminho escolar ser trilhado.

Contatou-se que o papel do professor é fundamental e próprio para mediar as interações das crianças umas com as outras e com a ludicidade, a fim de promover aprendizagem significativa e prazerosa. O professor escolhe, seleciona e apresenta os materiais que os alunos terão contato, ensina a usá-los e medeia as interações com a finalidade de estimular o desenvolvimento.

Portanto, considerando o estudo, os docentes que buscam ensinar com qualidade, devem estar comprometidos em sempre aprender. Também precisam entender seu papel, que é visto neste trabalho como fundamental desde seu conhecimento até a prática em sala ou ambiente escolar.

Finalizando, espera-se que a elaboração deste trabalho possa promover reflexão sobre a importância dos recursos lúdicos (jogos, brinquedos e brincadeiras) e o papel do professor no desenvolvimento e aprendizado dos educandos.

Referências

AULETE, C.; GEIGER, P. (Orgs.). **Novíssimo Aulete**: dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
BRASIL. **Manual Didático**: jogos de alfabetização. Brasília: MEC, 2009.
_____. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. v. 2. Brasília: MEC, 1998.

- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC; SEF, 1997.
- FORTUNA, T. R. A importância de brincar na infância. In: HORN, C. I. et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ROSA, S. **Brincar, conhecer, ensinar**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (coleção Questões da nossa época; v. 19)
- SANTOS, C. A. **Jogos e atividades lúdicas na alfabetização**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.
- SEBASTIANI, M. T. **Cultura da Infância**. 2. ed. atualizada. Curitiba: IESDE, 2009.
- TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey. In: WESTBROOK, R. B. et al. **John Dewey**. Recife: Massangana, 2010.
- TEIXEIRA, S. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca:** implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- VALLE, L. E. L. R. **Brincar de aprender:** uni-duni-tê o escolhido foi você! Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- L. F. F. Aprender Brincando? In: HORN, C. I. et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- VYGOTSKY, L. S.; COLE, M. (Orgs.). **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WESTBROOK, R. B. John Dewey. In: WESTBROOK, Robert B et al. **John Dewey**. Recife: Massangana, 2010.

INDISCIPLINA DO ALUNO NA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Andreia Aparecida Paim¹, Ivan Claudio Guedes²

¹ Aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Método de São Paulo

² Mestre em Geociências, Geógrafo, Pedagogo. Professor da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. icguedes@ig.com.br.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar a discussão sobre a indisciplina escolar no ensino fundamental I, trazendo uma visão de disciplina em diferentes contextos históricos, dos pontos de vista filosófico, sociológico e psicológico, cotejando com as concepções atuais. Trata também de como são vistos os alunos tidos como indisciplinados, o aspecto de pais e escola onde cada qual julga seus culpados. Apresenta-se a opinião de autores, pensadores e estudiosos de diferentes contextos sobre o conceito de indisciplina e as concepções de que esses alunos ainda em formação de caráter, personalidade e moral possam ser conjecturados como indisciplinados, bem como a discussão de que se realmente há indisciplina nessa idade ou se a criança está se formando como indivíduo. O trabalho é seguido de pesquisa de campo realizada com professores por meio de entrevista, apresentando a visão destes, atuantes no ensino fundamental I, sobre esse tema. A indisciplina é vista na escola como um problema em que a culpabilidade principal é da formação do indivíduo, sendo o maior responsável a família que, muitas vezes, não compartilha com a instituição a educação escolar do aluno e discute-se a cumplicidade entre ambos para que se possa ter uma solução viável para esse percalço. A pesquisa de campo traz a opinião de educadores, que é composto por questionário com perguntas abertas e fechadas. Cada professor deu seu ponto de vista sobre a indisciplina e as comparações com o pesquisado por meio bibliográfico. Espera-se que este trabalho tenha contribuído com a discussão sobre a indisciplina e que possa servir de referencial teórico para aprofundar o entendimento sobre esse problema, que não é novo.

Palavras-chaves: Disciplina. Escola. Indisciplina.

Introdução

Discutir indisciplina escolar é confrontar diferentes concepções sobre o que é disciplina. O conjunto de valores morais, éticos e culturais de um indivíduo trará diferentes concepções sobre esse conceito. Ainda que possa haver alguma coerência dentro de um tempo histórico, percebe-se que os valores vão se modificando com o tempo. O choque de gerações também é um fator que influencia o entendimento desse conceito.

Questionamentos feitos sobre a indisciplina na escola (tema esse de suma importância, pois muito se comenta e as soluções são insólitas) trouxeram a problemática para a pauta tratada neste trabalho. Via de regra, os alunos considerados indisciplinados são os mais conhecidos na instituição escolar e, a partir dessas observações, é que foi idealizado este trabalho, uma vez que muito se fala sobre esses alunos e raramente são tomadas as providências de acordo com o ocorrido.

Este trabalho pretende demonstrar uma visão ampla sobre a escola no que diz respeito a esse tema, como é vista e se realmente nas séries iniciais toda controvérsia de comportamento pode ser julgada como indisciplina. O intuito é compreender melhor esse tema bastante significativo e com opiniões, muitas vezes, parecidas sobre o aluno tido como indisciplinado. Alunos esses que são considerados de personalidade forte e imponente, que não acatam opiniões contrárias às suas.

Primeiramente é apresentado um levantamento bibliográfico para tentar entender, por meio de diferentes autores, quais os possíveis motivos que levam os alunos a terem o comportamento fora dos padrões estipulados pela sociedade e sucessivamente pela escola e, assim, idealizar intervenções que possam servir de base para se

trabalhar esses alunos que, muitas vezes, podem estar apenas expressando seus pensamentos e sentimentos de uma maneira que acham devida, já que se trata de estudantes que estão iniciando suas vidas escolares. Em seguida, há a discussão sobre os autores e o que se presencia no ambiente escolar. Há ainda a discussão sobre dados coletados em campo, bem como seu tratamento. Por fim, são apresentadas as considerações finais sobre este trabalho, em que se espera que possa ser minimamente significativa para compreensão desse tema e contribuir com mudança dos paradigmas que envolvem esse choque de concepções.

Conceito de disciplina e indisciplina

Para falar sobre indisciplina, é necessário situar-se sobre o que é disciplina, pois se trata do oposto do que se espera do comportamento em uma sociedade. Segundo o dicionário Aurélio:

Disciplina é um regime de ordem imposta ou mesmo consentida, ordem que convém do bom funcionamento de uma organização e também de relações de subordinação do aluno ao mestre, submissão a um regulamento, entre outros. (FERREIRA, 2001, p. 239)

Sendo assim, entende-se a indisciplina como procedimento, ato ou dito contrário à disciplina. Mediante o conceito acima, entende-se que a indisciplina na escola pode ocorrer quando não há regras de convivência criadas em conjunto com o aluno; quando não oferece a interação de ambos; não explica as necessidades dessas regras para o convívio coletivo e sua importância para a sociedade; ou simplesmente quando as regras e normas postas não são identificadas pelo aluno como um fato social.

Outros fatores que corroboram para a indisciplina podem ser quando o professor não prepara sua aula de acordo; não frisa a importância das regras; não coloca limites necessários para convivência; há falta de respeito dos alunos para com o educador; há discrepância entre o que quer passar de conteúdo e a necessidade social do aluno; ou há transmissão equivocada da realidade da escola.

Por fim, podem ser apontados os fatores internos, tais como: fatores ambientais (calor ou frio intenso ou ansiedade por algo); quando este não tem a postura correta e necessária para o ambiente escolar; quando há uma distorção em sua criação; ou quando se tem modelos de educação familiar autoritária ou demasiadamente liberal.

A disciplina e indisciplina no contexto histórico

Para que se entenda a indisciplina, há que se esclarecer em quais prováveis épocas históricas estabeleceu-se a disciplina e, assim, entender por qual motivo quando alguém foge às regras ou então não as segue habitualmente é considerado indisciplinado.

No contexto social (regra geral), a indisciplina é observada quando o indivíduo foge às regras impostas pela sociedade, regras ditadas para que o convívio seja harmônico.

Os mecanismos disciplinares são antigos e fragmentados até meados do século XVII. Durante o século XVIII, o poder disciplinar foi aperfeiçoado como nova técnica de gestão de homens.

A educação liderada na idade média era feita pelos jesuítas, dentro de preceitos religiosos da época, e tinha como base os alunos ficarem isolados e em constante observação. Eram incentivados por meio de penalidades ou recompensas, e o estímulo para o cumprimento de regras vinha da intensa submissão e temor a Deus.

Aranha (1996) afirma que a submissão da criança à severa disciplina nas escolas, com a aplicação inclusive de castigos corporais, tinha como objetivo proteger as crianças de más influências. No entendimento da autora, a escola não só é responsável pela transmissão de conhecimentos, mas também pela formação moral. Sobre o castigo físico, é possível encontrar em Comenius (2006) a crítica sobre essa prática.

Somente no surgimento do protestantismo, quando a educação religiosa foi reformada na época de Lutero é que começou a se repudiar os castigos que, muitas vezes, eram corporais e dolorosos. "De acordo com o espírito humanista, Lutero repudiava os castigos e criticava o verbalismo da escolástica" (ARANHA, 1996, p. 91). Ainda segundo essa autora, na época dos jesuítas, para que se combatesse o protestantismo, o colégio dos jesuítas incentivava a criação de ordens religiosas que tinham rígida disciplina militar para com os alunos, para proteção e vigilância e estas concediam férias curtas para que o contato com a família não atrapalhasse os hábitos morais. A obediência era considerada virtude para aqueles que desobedeciam as regras. Havia um homem somente para aplicar castigos, contratado para esse serviço que era

chamado de corretor. Para estimular a disciplina, eram aplicadas atividades recreativas para proporcionar um ambiente mais alegre e saudável.

Entre os séculos XVI e XVIII, alguns movimentos religiosos (protestantismo), culturais (iluminismo) e científicos (psicologia) deram mais importância à infância, considerando-a como etapa diferente da adulta e, assim, a educação começou a ser diferenciada, fazendo com que a razão e a autonomia do indivíduo comessem a ter um peso maior. Dessa forma, as pessoas começaram a sentir-se protagonistas de sua própria história (PALACIOS, 2004).

No século XVIII, conhecido como o século das luzes, o objetivo do iluminismo era libertar o pensamento das pessoas do domínio terrorista sobrenatural, estabelecer a personalidade moral do indivíduo e demonstrar a liberdade intelectual e a independência do homem (MONROE, 1979).

No século XIX, Lancaster lançou o sistema mútuo escolar: as aulas eram ministradas em um galpão onde o professor ensinava somente alguns alunos. Os que se sobressaíssem ensinavam os demais. Para que funcionasse esse sistema, havia rígida disciplina. Após soar o sinal, eram formadas filas na entrada e os alunos indisciplinados eram chamados com um apito. Em sala de aula, devia-se falar baixo. Esse sistema de ensinar era barato e conseguia impor rígida disciplina, mas os resultados não eram satisfatórios, pois os alunos que ensinavam eram escolhidos pelos próprios colegas. O treinamento dos escolares tinha que ser feito da mesma forma, com disciplina de soldado, em que teria que ter poucas palavras, nenhuma explicação, silêncio total, e só poderiam ser interrompidos por sinos, palmas, gestos ou olhar do mestre ou por um aparelho de madeira (usado por irmãos das escolas cristãs) que era chamado de sinal e significava brevidade maquinal, sendo ao mesmo tempo técnica de comando e moral de obediência (ARANHA, 2006).

O ponto de vista de pensadores sobre a disciplina

Aranha (1996) diz que o filósofo Rousseau defendia que, à criança, não deveria ser imposta os saberes dos adultos e que, quando ela se tornasse adulta, aprenderia a conhecer seus próprios limites para ser dona de si, que descobriria por si mesma as leis das coisas e das relações interpessoais. Monroe (1976) afirma que, para Rousseau, as ideias religiosas e morais não poderiam ser desenvolvidas na infância e que se aprende mais em contato com a natureza do que com os livros ou por meio de outras pessoas e que as tendências naturais devem manifestar-se livremente.

Dessa forma, outros educadores se convenceram que, para ter maiores chances de se formar adultos felizes, a educação deveria ocorrer de forma harmoniosa e sem coações para ter mais eficácia.

Kant (*apud* ARANHA, 1996) defende que o homem tem que ter autonomia moral, que é o único capaz de determinar o que as leis estabelecem, tem que ter liberdade da vontade e que essa liberdade tem que ser

baseada na autonomia para que haja uma moral formal e, assim, aprenda a controlar o desejo para a disciplina. Para Kant, a criança é mandada à escola para que se habitue a ser ordenada, para que se submeta a uma disciplina.

Segundo Aquino (1996), Kant afirma que a disciplina é uma forma de se educar o homem, deixando-o menos selvagem e com postura mais humana. Este afirma que a lei moral resulta entre as inclinações individuais e a lei universal, o dever. Para Kant, manda-se a criança para a escola em primeiro momento para que se habitue a observar o que lhes é ordenado, para que ela aprenda a agir com planos e pela submissão às regras. Aranha (2006) completa que Kant valoriza o controle e aprimoramento da razão, que faz com que o indivíduo liberte-se da tradição e da autoridade.

Sendo a influência religiosa marcante na educação, vê-se o porquê de a disciplina ser prioritária em sala de aula, tendo visto que a igreja, presa por uma disciplina rígida, faz seus seguidores também optarem por esse segmento e acreditarem estar fazendo o correto.

Já Herbart (*apud* ARANHA, 2006), um pedagogo alemão do século XIX, cita que a conduta pedagógica segue três procedimentos básicos, que é o governo, a instrução e a disciplina. O governo é a forma de controle da agitação da criança que deve ser primeiro aplicado pelos pais e só depois pelos professores, fazendo com que ela se submeta às regras do mundo adulto. A instrução é o procedimento principal da educação, e é a disciplina que mantém firme a vontade educada no propósito de virtude. Para Herbart, enquanto o governo é exterior e heterônomo, a disciplina é a autodeterminação característica do amadurecimento moral, que leva à formação do caráter da criança.

Por fim, Durkheim (*apud* ARANHA, 2006) visa à educação moral, e a disciplina moral é um instrumento para agir de acordo com as normas estabelecidas na sociedade. Para ele, a “disciplina e adesão ao grupo são elementos indicadores da superioridade [...], a autonomia moral consiste no reconhecimento pessoal da necessidade de cumprir normas morais da sociedade” (p. 176).

O que o autor salienta é que a moral requer autonomia de personalidade, e que a autonomia supõe a criatividade moral e a consciência pessoal. Sendo assim, pode-se destacar que:

Para Durkheim, a educação exerce coerção sobre os indivíduos, obrigando-os a se conformarem aos seus conteúdos, costumes e hábitos, desenvolvidos na escola e presentes na sociedade, isto é, para que sejamos aceitos na coletividade em que vivemos, é preciso que nos adaptemos às posturas por ela demandadas (ATISANO, 2006, p. 30).

Século XX e a disciplina da escola nova com desenvolvimento da autonomia

No século XX, já com o advento da escola moderna, a chamada escola nova, surge o contexto de educar para o improvável, o necessário preparo para a autonomia, amenizando assim as normas rígidas. O objetivo é educar para a responsabilidade e a capacidade de crítica no intuito de se alcançar a disciplina voluntária, sendo

estimulada as discussões para permitir que o aluno compreenda o significado e a necessidade das normas coletivas (ARANHA, 2006).

As questões de disciplina passam a ser resolvidas pela assembleia geral da escola, em que os próprios alunos decidem sobre as regras da comunidade, podendo decidir em conjunto com a escola suas próprias regras e aderindo ao antiautoritarismo.

Vale ressaltar que um dos focos dessa escola nova é o desenvolvimento da autonomia do ser, fazendo o indivíduo perceber que se pode ter voz ativa com responsabilidade e que isso é um direito e que “a disciplina resulta da autonomia e nunca é imposta externamente, nada de prêmios, castigos ou qualquer tipo de sanção artificial” (ARANHA, 2006, p. 246).

Indisciplina ou construção da autonomia e personalidade

Pode-se dizer que a alteração de comportamento inicia-se na infância. Como a criança forma sua personalidade por volta dos oito anos, tem que ser trabalhado esse comportamento para que não se agrave mais tarde. O que conta bastante para essa formação são os exemplos que a criança tem em seu entorno, ou seja, a influência do meio. A criança absorve o comportamento dos adultos, pois são espelhos para os pequenos. Para Aquino (1998), a família é a primeira referência para a criança, então tem que passar valores, responsabilidade a seus filhos para que consigam exercer sua cidadania de acordo com o imposto pela sociedade.

Em ambiente escolar, são apresentadas as regras daquele ambiente e a criança deixa de ficar somente com a família, passando a fazer parte de uma comunidade em que pessoas diferentes seguem as mesmas regras. Como é um local onde coexistem pessoas com diferentes vivências, tem que haver regras para que se consigam conviver entre si e para que se habituem a elas.

Em função disso “podemos ressaltar que as instituições escolares estão interessadas em uma ética diretamente associada aos interesses institucionais imediatos voltados para a questão da disciplina e da indisciplina na escola” (VASCONCELOS, 2003, p. 466).

Para Canivez (1991), este é um primeiro problema, pois as crianças acostumam-se a se sujeitarem à autoridade, visto que o cidadão é obrigado a respeitar a lei porque participa direta ou indiretamente da elaboração dessas leis, pois vai obedecer sem compreender o porquê e sem julgar.

Para Durkheim (*apud* LA TAILLE, 2002), os professores são melhores educadores que os pais, porque são melhores em colocar limites nas crianças. Para o sociólogo, a criança não consegue dominar seus próprios desejos, sendo assim, cabe à educação fazer com que ele tenha disciplina, que são hábitos e condutas que centralizam esses desejos.

Vasconcelos (2003) diz que os professores estão preocupados em estabelecer limites para o comportamento dos alunos, e buscam uma orientação urgente para lidar com as condutas que dizem incorretas. O autor afirma que

a escola é vítima de uma clientela inadequada e o aluno é visto como sujeito passivo moldado pelo meio em que vive e completa dizendo que o comportamento indisciplinado vem de casa, que a culpa dessa indisciplina é responsabilidade da família, pois não souberam estabelecer limites.

Outra variante do referido autor é que esse comportamento é traço de personalidade e não há como mudá-lo. No entanto, resume que dentre essas possibilidades da indisciplina, dentre outras tantas, costuma-se relacionar ética à disciplina, e a indisciplina é vista de forma reducionista, que pode ser interpretada como desacato à autoridade e comportamento inadequado, que a finalidade da disciplina é ter tranquilidade em sala de aula, conseguindo-a por meio da obediência, do silêncio e da passividade dos alunos.

Então, mostra-se como a criança está na fase heterônoma. Quando começa a ter autonomia para opiniões e comportamento, é vista como indisciplinada. Necessita-se de uma visão mais apurada do educador para saber se tem algum problema que está refletindo no comportamento ou se está formando sua autonomia (LA TAILLE, 2002).

Nota-se que a criança muito birrenta, sem limites, que não aceita ser contrariada e não obedece a ordens, por vezes, é considerada indisciplinada. O que é entendido como indisciplina pode ser considerado uma autoafirmação do indivíduo. Como estudado em Piaget (1994), é nessa fase da criança que surgem as simpatias e antipatias duradouras e a valorização ou a consciência de si. Mostra-se com maior compatibilidade do gostar e do não gostar. Valorizando a si mesma, ela começa a opor-se ao outro. Essa oposição ocorre pela necessidade de afirmação e independência.

Piaget (2007) afirma que, nas relações individuais, a criança, depois dos sete anos, torna-se capaz de cooperar, porque já não confunde mais seu ponto de vista com o dos outros, dissociando-os mesmo para coordená-los. Para Wallon (apud Galvão, 2008, p. 54):

Os exercícios da oposição somados aos progressos de função simbólica fazem com que a criança deixe de confundir sua existência com tudo o que ela participa, isto é, reduzem o sincretismo da personalidade, a qual ganha autonomia e deixa de ser tão facilmente modificada pelas circunstâncias.

Palacios e Hidalgo (2004) dizem que, para Freud, o id (instintos, impulsos orgânicos, desejos inconscientes), o ego (razão, racionalidade, o equilíbrio entre o id e o superego) e o superego (a parte moral da mente humana, representa os valores) determinarão a personalidade de cada sujeito. Para Erikson, as crianças se dedicam a explorar o mundo que as rodeiam, provando por si só e constatando os limites em que o ambiente social impõe. Se os pais favorecerem essas iniciativas, as crianças podem desenvolver um sentimento de autonomia. Se for ao contrário, quando exigências e restrições de autocontrole são excessivas, as crianças desenvolvem o sentimento de culpa relacionado à transgressão das normas estabelecidas.

A criança tem que construir sua autonomia (autogoverno), pois assim ela desenvolve sua identidade, tendo seu próprio modo de se relacionar, agir, sentir, pensar e construir conhecimento, podendo conhecer e criar o senso de responsabilidade e entendendo a necessidade de ter respeito às regras. Nessa fase, a regra para ela tem que existir e não pode ser quebrada. Já na adolescência, ela pode ser negociada.

Algumas crianças, a partir dos seis anos, compreendem as ordens da mãe como injustas, mesmo assim as obedecem. Nessa etapa, as crianças já estão na fase de transição, sentem-se injustiçadas, mas mesmo assim não se opõem por não se acharem moralmente lícitas.

Piaget (1994, p. 266) diz que “na escola, pelo contrário, é preciso regras. Estas regras devem ser cultivadas por si próprias: constituem um instrumento dificilmente substituível, na educação moral”.

Freud (apud PALACIOS; HIDALGO, 2004) destaca que a partir dos seis anos (hoje é a idade que se ingressa no Ensino Fundamental I) ocorre o fortalecimento do superego (a parte moral da mente humana que representa os valores). É quando se intensificam os processos de identificação das normas e dos valores presentes em seu meio social. Para o autor, são dadas como concluídas as personalidades da criança, como se já estivessem formadas em consequência das experiências dos anos anteriores e que essa personalidade pode ser alterada, só que a partir do que já foi construído.

Freire (1996) afirma que ninguém tem primeiramente autonomia para se decidir depois. A construção da autonomia ocorre na experiência de decisões que vão sendo tomadas.

Como mencionado, na escola, é necessário que haja regras e elas têm que ser seguidas. Cabe ao professor, como autoridade dentro de sala, passar essas regras para o discente de forma clara, mas sem se exceder na autoridade, pois pode virar autoritarismo, acarretando em desentendimentos.

A autoridade e o autoritarismo, os opressores e oprimidos

A autoridade se conceitua segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2001, p. 77), no “direito ou poder de fazer-se obedecer, dar ordens, tomar decisões etc. Aquele que tem esse direito ou poder. Influência, prestígio”.

Já autoritário, no dicionário Aurélio (FERREIRA, 2001), é: “Relativo à, ou que se baseia na autoridade, ou por ela se impõe”.

Para Rousseau (apud CANIVEZ, 1991), a relação de autoridade tem efeitos negativos sobre as crianças. O filósofo afirma que a criança é incapaz preceder os motivos de lhe que ordenaram. Por isso, ele interpreta a ordem dada como uma vontade pessoal do adulto. A criança se submete a essa ordem ou se rebelará. Se obedecer ao adulto incondicionalmente, mais tarde, submeter-se-á sem refletir. Se for ao contrário, haverá confronto direto ou indireto. Como a criança não é a parte mais forte, ela contornará as exigências do mestre, obedecendo somente

nas aparências, mas achará uma forma de fazer o que lhe agrada. Assim, aprenderá a dissimular e mentir. Ele ainda afirma que “a autoridade que se exerce sobre a criança deve ser tão impessoal quanto a autoridade da lei a qual se submete o cidadão” (CANIVEZ, 1991, p. 36).

Não se pode deixar a criança fazer o que bem entender, mas se tem que organizar o quadro de vida para que saiba o que é bom para ela.

Para Kant (*apud* CANIVEZ, 1991), a criança pode se prejudicar pela ausência de imposição de uma ordem e de uma medida de seus movimentos.

Foucault (*apud* CANIVEZ, 1991) diz que a disciplina tem a função econômica que é voltada para o trabalho, é política na qual se controlam grandes massas. Para Foucault, a disciplina “[...] deve ser fundada na ideia de direito, e não no poder das normas” (p. 52).

Falando em autoridade e autoritarismo, pode-se dizer que se está entrando no campo de opressores e oprimidos, uma vez que o autoritário também é opressor, pois excede na sua autoridade, deixando seus comandados na condição de oprimidos.

Freire (1987) trata sobre os opressores, em que um dia foram oprimidos e, para sair dessa condição de oprimido, busca uma forma de combater esse comportamento, mas acaba virando também opressor. “É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em vez de buscar a liberdade na luta e por ela, tendem a serem opressores também” (p. 32).

Finda que o oprimido, aquele injustiçado, busca por suas próprias mãos a libertação dessa condição e se transforma num deles. Como foram assim tratados, não conseguem enxergar o outro lado, o da libertação. Sendo assim, não conseguem libertar-se de tal condição.

Os que se oprimem, pode-se dizer, são aqueles que não conseguem expor suas ideias e opiniões e, quando o fazem, são considerados indisciplinados por simples motivo de sempre obedecerem e não serem ouvidos. Expõem-se suas condutas e são meramente podados por não possuírem o comportamento dito como correto. O aluno é considerado oprimido, uma vez que o professor é a autoridade máxima em sala, mas o professor também é oprimido, pois está regido por leis, normas e decretos que nem sempre visam ao bem maior da educação.

A impressão é como se o aluno não tivesse vontade própria e, quando a tem, é considerado indisciplinado. Ou o professor não consegue ter intimidade ou tino para lidar com esse indivíduo, não conseguindo se entender, deixando a sensação de inimizade ou talvez de incompreensão de tal comportamento. A partir dessa reflexão, salienta-se “[...] que a luta dos oprimidos se força para superar a contradição em que se acham. [...] não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 1987, p. 43).

A indisciplina na atualidade e o desenvolvimento moral da criança

Para alguns autores (ARANHA, 1996; TIBA, 1996), a criança não consegue enfrentar sozinha seus preconceitos

e desejos, então ela não conseguiria tecer sua própria disciplina, tendo assim que ser delimitada por um adulto.

Durante os anos de 1964 a 1986, o Brasil passou pela ditadura militar. Durante essa época, a disciplina tomou caráter militarizado. O medo era confundido com o respeito e as relações sociais eram extremamente hierarquizadas. No pós-1988, instaurou-se o início da democracia moderna, trazendo a mudança de paradigmas e posturas sociais. Hoje, o profissional da escola deve ter autoridade inerente ao papel de docente. No currículo escolar, havia inclusive uma disciplina específica para tratar dessas questões, denominada Educação Moral e Cívica.

Independentemente do contexto geográfico ou histórico, o que se percebe é que a preocupação em se disciplinar a criança no ambiente escolar sempre foi em educar para a moralidade. Aranha (2006, p. 173) afirma que “a moral é o conjunto de regras de conduta adotado por indivíduos de um grupo social com finalidade de organizar as relações interpessoais segundo os valores do bem e do mal”.

O que a autora entende é que cada sociedade estimula alguns comportamentos por considerá-los adequados e visam outros como negativos. Ser moral não significa receber regras do grupo passivamente, mas as aceitar ou recusá-las livre e conscientemente. O ser humano não nasce moral, torna-se moral, precisa aprender a ser moral, e que isso, segundo a autora, não depende das aulas de moral e sim de interação entre os seres sociais, que é adquirida pelo convívio humano. Para tornar-se moral, não basta somente inserir regras, mas que o ser possa examiná-las de modo que seu desenvolvimento moral aconteça. Essa conscientização de valores é que fará a ponte entre a escola e a vida. Educa-se para formar pessoas que, a partir dos critérios morais, consiga agir com princípios.

A indisciplina e suas possíveis relações

A indisciplina pode estar relacionada a problemas sociais, baixa qualidade de vida, conflito nas relações familiares, relação professor-aluno, currículo oculto, entre outros. Nas palavras de Durkheim, “[...] os fatos morais são fenômenos determinados exclusivamente por fatores sociais” (ARANHA, 2006, p. 176).

A conversa em sala de aula é entendida pelos professores como indisciplina. Para a escola, essa ação do aluno impede a conscientização dos objetivos decisivos de sua existência.

A escola procura aplicar suas regras e normas, e aquele que não as cumpre rompe com elas. Para instituição de ensino, via senso comum, bons alunos são aqueles que não questionam nem conversam.

É importante a busca de caminhos e estratégias que mantenham a indisciplina em níveis aceitáveis dentro da escola e não ser resolvido esse impasse com a retirada do aluno da sala de aula. Pode-se dizer que a educação escolar ainda está refletida na escola pretérita, em que o aluno tinha que ser obediente e comportado. Caso fugisse às regras, era posto em castigos dolorosos como

palmatórias, ajoelhado no milho, puxões de orelha e até ridicularizado em sala e, na maioria das vezes, obtinham o aval dos pais, pois era um fator cultural. Como achavam que o aluno era uma tábula rasa, que não tinha conhecimento algum, que só a escola passava o conhecimento e que muitos alunos não tinham condições suficientes para frequentá-la, deixava-os assim à margem da ignorância e sem o conhecimento necessário a qualquer ser humano.

A escola exigida pela sociedade hoje é diferente. Exige-se que todos tenham o direito à educação, que possam estar dentro dela, serem respeitados, entre outros, é o que consta no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Para Tiba (1996), o professor tem que se atualizar, levar em consideração os alunos da atualidade, que estão conectados com as novidades, vivem em ritmo acelerado, entre outros. Para ele, se o professor não se renova e torna-se prisioneiro do próprio comportamento, prejudica os alunos que perdem o poder de participação.

A instituição escolar passa por reinvenções. Deve ser concedido ao aluno um papel ativo dentro da escola. O educador tem que ser mediador no processo do aluno com o conhecimento, deixar de ser somente o detentor do saber e ser um estimulador de conhecimento e opiniões. Somente fazendo essa troca é que o docente pode conhecer melhor seu aluno e auxiliá-lo em suas dúvidas e anseios, deixando-o no ensejo da disciplina.

A indisciplina escolar é considerada um problema e seu público possui diferentes concepções e culturas, diferentes opiniões e decisões, mas a forma de tratá-los continua a mesma. O modelo tradicional ainda é vigente em suas organizações e tratamentos. Sendo assim, há uma falta de interpretação com os discentes dos novos tempos. O choque de culturas e gerações faz com que não consiga haver consenso e é refletida nos comportamentos dentro da escola: uma parte querendo impor ordens e outra não querendo cumpri-las, deixando-os em conflitos.

Ao longo da história, o que se pôde notar é que o indivíduo sempre foi educado para seguir os padrões de sociedade do que para formação pessoal do ser. O choque de opiniões e gerações se reflete também na educação familiar em que:

A primeira geração educou seus filhos de maneira patriarcal, com autoridade vertical – o pai no ápice e os filhos na base. Esta era obrigada a cumprir tudo o que o ápice determinava. Com isso, a segunda geração foi massacrada pelo autoritarismo dos pais, e decidiu refutar esse sistema educacional na educação dos próprios filhos. Na tentativa de proporcionar a eles o que nunca tiveram, os pais da segunda geração acabaram caindo no extremo oposto da primeira: a permissividade (TIBA, 1996, p. 17).

Como se convive em conjunto, algumas regras têm que ser seguidas, ditadas por outrem e pouco optadas pelo indivíduo. O que se espera é formá-los, não somente para atender certos preceitos, mas para obter pessoas que possam ser não somente autônomas, porém produtores de sua própria disciplina.

O que para alguns é normal, para outros, nem tanto. Tratando-se de indisciplina, não é diferente: cada pessoa comporta-se de acordo com sua concepção de vida. Se certas opiniões ou comportamentos são discordados, pode não ser por indisciplina, mas talvez por pontos de vista opostos, o que faz com que esteja sendo exercida a autonomia e a formação de opinião do indivíduo.

A indisciplina, os educadores e as possíveis soluções

Aquino (1996) afirma que hoje se tem uma visão romântica da escola como lugar de florescimento das potencialidades humanas. Às vezes, a impressão que se tem é que é substituída pela imagem de pequenas batalhas civis, mas visíveis o suficiente para incomodar. O autor se atenta que, para esse problema de indisciplina visto dessa forma, deve-se aprofundar nas discussões e se ter um recuo estratégico do pensamento. Deve ser pensada qual a melhor maneira de se enfrentar esse problema.

Não se deve atentar para a indisciplina como um mal sem solução e sim como solucionar esse dilema e, se é de significativo desconforto, qual a real causa dela. Em função disso, pode-se ressaltar que “embora o fenômeno da indisciplina seja um velho conhecido de todos, sua relevância teórica não é muito nítida” (AQUINO, 1996, p. 40).

Aquino (1996) salienta que a temática disciplinar passou a se configurar como um problema interdisciplinar, transversal à pedagogia e deve ser trabalhado na maioria das áreas das ciências da educação. Afirma que mesmo a escola não sendo uma instituição independente e autônoma em relação ao contexto sociohistórico, o que ocorre em seu interior tem articulação aos movimentos externos. Ela é vista como uma peça no tabuleiro social em que vão sendo desenhadas novas configurações. Para uma boa relação aluno-professor, tem que haver uma posição perante ambos e devem ser criados vínculos para que haja um melhor relacionamento e posteriormente um melhor comportamento.

Segundo Garcia (2013), a indisciplina pode modificar a direção do currículo em uma instituição. Essas mudanças podem ser qualitativas ou quantitativas por meio de ênfases e omissões. Ele afirma que há um papel produtivo e reflexivo exercido pela indisciplina, pois podem atender às necessidades e expectativas em relação ao aluno. Com base nessas afirmações feitas pelos autores anteriores, vem a completar com as de Bernstein (*apud* SANTOS, 2011, p. 613) que diz:

A noção de indisciplina é algo socialmente construído nas escolas e a noção de aluno indisciplinado reflete um conjunto de valores, atitudes e crenças que perpassam as culturas das instituições. A leitura da indisciplina como uma construção social possibilita a abertura para práticas pedagógicas mais democráticas.

Intervir de forma precisa é fundamental para que aluno ouça o que lhe está sendo solicitado e tentar saber por qual motivo ele tem ou está com esse comportamento para que possa ser trabalhado com ele uma forma de

melhora e fazer com que consiga uma mudança significativa no comportamento.

Para tentar fazer com que esse aluno compreenda as normas escolares, primeiramente deve-se ganhar sua confiança e aprofundar-se nos motivos que o levam a tais atitudes, que podem ser interpretadas como negativa.

Para combater a indisciplina, é preciso entrar em acordo com os atores escolares e alunos por meio de trocas, experiências e opiniões. Para que a disciplina seja uma realidade, a escola necessita conhecer seus alunos e suas necessidades e, assim, poderem agir de acordo com o problema.

Metodologia da pesquisa de campo

Este trabalho foi dividido em três etapas. A primeira tratou da compilação bibliográfica em que diferentes autores trazem à luz do problema concepções filosóficas, sociológicas e psicológicas sobre o tema. Procurou-se, nessa etapa, reconstruir uma breve linha do tempo com o objetivo de compreender a indisciplina em diferentes contextos históricos.

Finalizada a primeira etapa, deram-se os trabalhos em campo feito por questionário com cinco perguntas, abertas e fechadas, de cunho qualitativo. O questionário foi enviado a 20 professoras e a devolutiva foi de apenas 8, sendo metade das entrevistadas com 20 anos ou mais de atuação e a outra metade com menos de 10 anos de atuação.

O objetivo da pesquisa foi comparar a opinião de educadores com o que foi pesquisado para que se tivesse uma melhor abrangência sobre o assunto.

A escolha por professoras para responderem ao questionário foi porque poderiam responder com mais conveniência sobre o assunto, pois estão mais próximas do aluno e da instituição.

Na terceira etapa, empreendeu-se a análise dos dados e o cotejamento com a bibliografia auferida. Nele, estão descritas as concepções dos educadores e confrontados com os devidos autores, que se seguem.

Análise dos resultados

Diante das pesquisas realizadas, o consenso em que se chegou com o resultado é que o professorado analisado ainda tem a concepção de que indisciplina escolar é a contradição do aluno em qualquer aspecto que desfavorecerá a autoridade do educador. Não foi possível notar se em algum momento a escola leva em consideração se o aluno tido como indisciplinado o é realmente ou se está se autoafirmando como indivíduo e se há preocupação em entender a posição desse aluno dentro do contexto escolar.

Os relatos coletados confluem-se com

"o fato de reconhecer o papel positivo destas condutas não resolvem totalmente o problema, é preciso ainda descobrir os procedimentos práticos que permitam ao professor lidar melhor com a situação" (GALVÃO, 2008, p. 107).

Notou-se que a responsabilidade é transferida incondicionalmente aos pais e responsáveis pelo aluno,

eximindo-se de qualquer culpa por parte da instituição. Para a escola, a indisciplina é tida como algo que se vem de casa e não adquirida na escola. Portanto, há vezes em que o educador tem dificuldade em lidar com esse percalço, isto é, para ele, tudo que foge ao convencional (referente ao comportamento em sala de aula) é tido como indisciplina. A imprecisão é se realmente qualquer característica de comportamento tido pelo discente em sala de aula considerado como indisciplina é procedente. Como se pode conjecturar algo se não é reconhecido ou entendido como parte do desenvolvimento e sim mau comportamento?

A pesquisa empreendida corrobora com Guzzoni (1995, p. 98) em que alguns educadores "[...] culpam os pais, os problemas familiares, a pobreza e suas consequências pela indisciplina. Nessa ótica, é como se a indisciplina fosse causada por situações alheias à sala de aula".

A primeira pergunta feita no questionário foi o que o pesquisado entendia como indisciplina. Na maioria, foi descrito a não aceitação das regras e o comportamento que atrapalha os colegas e a escola e, em restrito, um que disse que é a ausência dos pais com os filhos.

O que se pôde notar é que, para os entrevistados, a disciplina é totalmente relacionada com regras e que estas é que conduzirão o bom andamento de uma instituição. Essas respostas vêm ao encontro do que se quer. A partir desse levantamento, é pertinente afirmar que:

A noção de indisciplina é algo socialmente construído nas escolas e a noção de aluno indisciplinado reflete um conjunto de valores, atitudes e crenças que perpassam as culturas das instituições (SANTOS, 2011, p. 613).

Para Vasconcelos (2003), a escola é vítima de uma clientela inadequada e o aluno é visto como sujeito passivo moldado pelo meio em que vive, e completa que o comportamento indisciplinado vem de casa, que a culpa dessa indisciplina é responsabilidade da família, pois não souberam estabelecer limites.

Em função disso, a família é a primeira referência para a criança, então tem que passar valores, responsabilidade a seus filhos, para que consigam exercer sua cidadania de acordo com o imposto pela sociedade (AQUINO, 1998).

A segunda questão abordava se a indisciplina escolar é um dos fatores que mais atrapalha a sala de aula, em que o pesquisado teria que responder sim ou não. A maioria respondeu sim, em exceção a um. Com base nas respostas, pode-se assegurar que a temática disciplinar passou a se configurar como um problema interdisciplinar (AQUINO, 1996).

Na terceira pergunta, a indisciplina foi relacionada à falta de conhecimento mais aprofundado entre escola e professor para com o aluno, cujo conhecimento da vida dele fora da escola, da educação familiar e da construção moral e do pensamento do educando estava em evidência. A pergunta era quali-quantitativa (sim ou não, seguida de justificativa). A grande maioria respondeu sim e a maioria das justificativas foi a ausência da família na escola, em

ressalva a dois que responderam não, mas com as mesmas justificativas (a falta da família na escola) e um acrescentou que a culpa também é da escola que não se modificou com o passar do tempo.

Em função dessas respostas e como já foi tratado nesse trabalho, é pertinente afirmar que alguns educadores “[...] culpam os pais, os problemas familiares, a pobreza e suas consequências pela indisciplina. Nesta ótica, é como se a indisciplina fosse causada por situações alheias à sala de aula” (GUZZONI, 1995, p. 98).

Vale ressaltar que “o fato de reconhecer o papel positivo destas condutas não resolvem totalmente o problema, é preciso ainda descobrir os procedimentos práticos que permitam ao professor lidar melhor com a situação” (GALVÃO, 2008, p. 107).

A quarta pergunta foi se o educador já presenciou algum indisciplinado na escola e qual foi a resolução do problema, em que teriam que colocar sim ou não e comentar sobre. Todos responderam sim e as justificativas foram: encaminhados para a direção (terceirizando, por vezes, a responsabilidade pelo andamento em sala de aula), a maioria respondeu que os pais foram chamados e um disse que conversar com o aluno é primordial e outra que relatou que a prevenção ainda é o melhor a ser feito.

Corroborando com o que já foi descrito acima, as evidências coletadas apontam que antes os alunos tinham respeito por causa da educação militarizada, na qual era preciso ser submisso e obediente. Hoje, o profissional deve ter autoridade inerente ao papel de docente. Assim sendo, salienta-se que:

A saída possível está no coração mesmo da relação professor-aluno, isto é, nos nossos vínculos cotidianos e, principalmente, como nos posicionamos perante o nosso outro complementar. Afinal de contas, o lugar de professor é imediatamente relativo ao de aluno, e vice-versa (AQUINO, 1996, p. 50).

A quinta e última pergunta era sobre a possibilidade de melhorar a indisciplina escolar, levando em consideração a participação do aluno na formação de uma instituição preocupada com o desenvolvimento moral e ético, na construção das regras em conjunto com o aluno para que ele fique ciente da importância para a convivência coletiva, na qual teriam que responder sim ou não. O sim foi unanimidade.

Sendo a resposta sim unânime, pôde-se comprovar por meio do que já foi escrito que a indisciplina pode modificar a direção do currículo em uma instituição. Essas mudanças podem ser qualitativas ou quantitativas por meio de ênfases e omissões (GARCIA, 2013).

É importante ressaltar que ser moral não significa receber regras do grupo passivamente, mas as aceitar ou recusá-las livre e conscientemente. Para tornar-se moral, não basta somente inserir regras, mas que o indivíduo possa examiná-las de modo que seu desenvolvimento moral aconteça. Essa conscientização de valores é que fará a ponte entre a escola e a vida, que se educa para formar pessoas que a partir dos critérios morais se consigam agir com princípios (ARANHA, 2006).

A partir dessas afirmações, se o aluno puder participar dessa construção em conjunto, ele tornará um ser autônomo e sucessivamente consciente de seus atos. Freire (1996) afirma que a construção da autonomia ocorre na experiência de decisões que vão sendo tomadas.

O que se notou é que a indisciplina no seu contexto é apresentada quando não se tem a participação dos pais na vida escolar da criança, a falta de regras que se julgam vir de casa.

Tais afirmações vêm ao encontro do que foi esperado sobre o tema da indisciplina e, para tal, considera Tiba (1996), que afirma que a disciplina escolar é um conjunto de regras que devem ser obedecidas tanto por alunos quanto por professores. Os comandos dos professores dentro da escola devem ser unificados, pois se cada professor delegar suas regras, não haverá um consenso dentro da instituição escolar.

Para o referido autor, o ambiente também interfere na disciplina, pois se a classe for barulhenta, com salas escuras com outros obstáculos, é menos propensa para que se consiga obter boa disciplina.

Tiba (1996) defende que há pais que delegam a educação à escola e acham que a instituição é responsável pela educação de seus filhos. Quando a instituição reclama de indisciplina ou mau comportamento, eles jogam a responsabilidade para a escola. Não tendo tempo para seus filhos, não os educam e o que fazem é deseducá-los. Nos momentos de convivência, deixam-nos fazer tudo que querem e não fazem nenhuma cobrança. O autor ainda afirma que os pais e a escola devem ter princípios próximos para beneficiar o aluno. Para isso, tem que haver uma interação entre pais e escola e, assim, conseguir educar a criança de forma semelhante e fazer com que a disciplina escolar aconteça de forma natural. O que acontece naturalmente não precisa ser imposto e, sendo assim, tudo fluirá como se deve, de forma que o benefício seja para ambas as partes.

Considerações

Considera-se que a indisciplina é vista como um comportamento negativo no meio escolar e não há outra visão, não se vê algo positivo sobre o assunto. Entende-se como indisciplinados os alunos que não estudam, não acatam o professor, aqueles que conversam, entre outros.

Será que se deve considerar como conclusivo que a indisciplina só tem o lado negativo ou tem como refletir se há o lado positivo? Pode-se afirmar que somente a culpa é dos pais e do ambiente em que convivem?

Ao interpretarmos a indisciplina, não temos como refletir se realmente o aluno, principalmente do ensino fundamental I, está indo contra as regras impostas pela escola, uma vez que esse estudante está iniciando-se em sua fase escolar e ainda está em formação ou se realmente está apenas desenvolvendo suas habilidades, o autoconhecimento, a personalidade etc.

Piaget fala que a criança forma sua personalidade até os oito anos. Como se pode conjecturar uma criança como indisciplinada se a personalidade dela ainda está em construção?

Os conceitos de indisciplina têm que ser revistos, pois não é só por que o indivíduo por vezes vai contra algumas regras ou não as segue que não quer dizer que ele é um indisciplinado, mas pode ser, quem sabe, um formador de opinião.

Impor regras não é difícil, fazer com que as sigam tem seus obstáculos. Para aqueles que não as segue, impõem-se reparações. No entanto, ao invés de julgá-los como indisciplinados, tentar compreender o real motivo de sua oposição poderia, quem sabe, entender o outro lado de um ser não indisciplinado, mas com ponto de vista diferente.

Ao contrário de culpar a família como um dos impulsionadores dessa imposição, dever-se-ia trabalhar em conjunto com essa família, ser atrativa para que esses pais possam vir à escola e trabalhar esse aluno de forma a contribuir para o recinto, como formador de opinião, autônomo e crítico. Assim, quem sabe, poderia avançar nesse quesito. Ao invés de pausar a escola, poderia progredir, pois não se tem mais aqueles alunos de anos passados, e a escola não pode comportar-se como outrora onde impunham obediência, regras, subordinação etc.

A instituição escolar deve ser atualizada, pois os alunos de hoje diferem dos de anos atrás, com outros pensamentos e não é pertinente tratá-los como se estivessem nos tempos passados, tem que ser adaptada ao século XXI, onde tudo e todos estão além.

Devem-se haver normas e regras, mas plausíveis com os alunos da atualidade, que requerem suas autonomias e opiniões. A escola tem que conhecer seu aluno mais profundamente e não rotulá-lo, pois uma vez rotulado, não se há muito interesse por parte dos atores escolares em conhecer este mais verdadeiramente e, assim, é tratado como um problema na instituição, sendo considerado um indisciplinado.

Não tem como proceder com a mesma educação se os alunos são outros, dos novos tempos, então, a visão de indisciplina deve ser revista. Como se pode julgar o indivíduo de hoje da mesma forma que os indivíduos de outras épocas? Hoje, requerem autonomia, tem que ser ensinada essa autonomia de maneira responsável e em conjunto com a família e a escola e, assim, a disciplina acontecerá de forma apropriada.

Por fim, há que se propor uma educação voltada para a cidadania. Se a sociedade ainda está absorvendo o que significa a cidadania, cabe à escola traçar suas linhas em uma educação solidária e participativa, levando em consideração diferentes opiniões e deixando os resquícios do período da ditadura militar para a história.

Referências

- AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 13. ed. São Paulo: Summus, 1996.
- _____. A indisciplina na escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 2, n. 2, jul.-dez., 1998.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- _____. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ATISANO, Regiane Aparecida. **Sociologia e educação**: leituras e interpretações. São Paulo: Avercamp, 2006.

- BRASIL. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Trad. Estela dos Santos Abreu, Claudio Santoro. Campinas: Papirus, 1991.
- COMENIUS, 1592/1670. **Didáctica magna**. Aparelho crítico Marta Fattori. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **MiniAurélio século XXI escolar**: o minidicionário da Língua Portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GARCIA, Joe. A indisciplina e seus impactos no currículo escolar. **Revista Nova escola**, São Paulo, n. 261, p. 95-97, abr. 2013.
- GARCIA, Joe de Assis; SEBACH, Jeferson Francisco; SANTOS, Silvia Maria Barreto dos (Orgs.). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 26, 2011. **Anais...** Cachoeira do Sul: 2011.
- GUZZONI, Margarida Abreu. **A autoridade na relação educativa**. São Paulo: Annablume, 1995.
- LA TAILLE, Yves de et al. **Piaget, Vygotski, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- _____. **Limites**: três dimensões educacionais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- MONROE, Paul. **História da educação**. V. 34. Trad. Idel Becker. 14. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- PALACIOS, Jesús; HIDALGO, Victoria. **Desenvolvimento psicológico da educação**. V. 1. Trad. Daisy Vaz de Moraes. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral da criança**. Trad. Elzon Leonardon. São Paulo: Summus, 1994.
- _____. **Seis estudos da psicologia**. 24. ed. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- SANTOS, Lucélia Gonçalves. Docência nos seus múltiplos espaços. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 26, 2011. **Anais...** Cachoeira do Sul: 2011.
- TIBA, Içami. **Disciplina**, limite na medida certa. São Paulo: Gente, 1996.
- VASCONCELOS, Mario Sérgio. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. Unesp, 2003.

AS BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS INCLUÍDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: revisão de literatura.

Conceição Aparecida Defendi de Oliveira¹; Maria Madalena Moraes Sant'Anna²

¹Terapeuta Ocupacional, especialização em terapia ocupacional: uma visão dinâmica em neurologia, UNISALESIANO, Lins, SP - conceicaodefendi@bol.com.br

²Terapeuta Ocupacional, doutoranda do programa de Pós-Graduação em Educação na UNESP, Marília; coordenadora pedagógica do curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Terapia Ocupacional: uma visão dinâmica em neurologia, FAMESP, SP - madasantanna2@gmail.com

Resumo

A partir de uma revisão da literatura sobre as brincadeiras de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) na educação infantil inclusiva, objetivou-se conhecer o valor do brincar para a aprendizagem, descrever os parceiros dos professores no planejamento dessas brincadeiras e demonstrar como acontece o brincar na educação infantil. Realizou-se uma revisão crítica de literatura: de uma seleção inicial de 26 artigos, após as exclusões necessárias, restaram 13. Os autores pesquisados referem que para uma educação infantil efetivamente inclusiva faz-se necessária a valorização do brincar para o desenvolvimento infantil; os professores não têm formação específica e adequada para o trabalho pedagógico com crianças com NEE; as crianças com NEE não têm os estímulos necessários que promovam o seu desenvolvimento educacional e biopsicossocial; nas escolas onde essa estimulação ocorre, há maior integração social dessas crianças e um nível de aprendizagem mais elevado; os terapeutas ocupacionais são parceiros dos professores em consultoria colaborativa; o uso de tecnologia assistiva mostrou-se ferramenta inestimável na adaptação de recursos e materiais às necessidades especiais das crianças, bem como para propiciar os meios tecnológicos para uma inclusão de qualidade; e, por fim, o brincar permite às crianças com NEE contato com sua realidade interna e expressão de suas emoções, o que sedimenta a aprendizagem. Os resultados da pesquisa evidenciam que o professor tem importante papel no contexto da educação infantil inclusiva e que o brincar, além de parte fundamental no processo de aprendizagem, é elo de interação social entre as crianças e seus pares, como também ponte para um desenvolvimento biopsicossocial efetivo e carregado de significados.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Crianças com Necessidades Educacionais Especiais.

Introdução

O brincar faz parte da vida do ser humano e se torna fator de extrema importância para o desenvolvimento saudável da criança. É impossível separar o brincar do desenvolvimento, seja ele de ordem física, cognitiva e psíquica, se o que se almeja é que a criança possa desenvolver-se em sua totalidade (TAKATORI, 2012).

Ferland (2006, p. 18) define o brincar como “uma atitude subjetiva em que o prazer, a curiosidade, o senso de humor e a espontaneidade se tocam; tal atitude se traduz por uma conduta escolhida livremente, da qual não se espera nenhum rendimento específico”.

Por meio do brincar, a criança inicia o aprendizado para compor sua trajetória de vida. Brincando, ela percebe que os objetos possuem texturas, formas, sons, cheiros e que se trata de algo externo a ela, porém carregado de elementos de seu mundo interno (VENÂNCIO; COSTA, 2005).

Pelos objetos, pelos materiais que usa para brincar, a criança passa a compreender o funcionamento deles, como usá-los e combiná-los. Essas descobertas desenvolvem suas habilidades, estratégias de ação e adaptação no mundo. O domínio da realidade ocorre quando ela percebe que tem o poder de decisão, assume o risco de fracassar e, com isso, aprende a solucionar problemas que possam surgir no decorrer da ação lúdica (FERLAND, 2006).

Sendo assim, a principal ação da criança é o brincar, pois quando brinca, vive situações que compõem seu desenvolvimento. O prazer que a atividade do brincar proporciona é fundamental para esse processo. No brincar, a criança desenvolve sua criatividade, colocando em ação seu poder de imaginação, surge a expressão dos sentimentos que ocorre quando, na brincadeira, a criança os exterioriza (FERLAND, 2006).

Sabe-se que há um desenvolvimento sequencial do brincar que vai de zero a seis anos de idade. Do nascimento aos dezoito meses, o bebê mostra interesse pelo rosto da mãe, por seu próprio corpo, por objetos que geram estímulos sensoriais (visuais, auditivos, gustativos, táteis, vestibulares), desenvolve as habilidades de motricidade fina, inicia exploração do ambiente de diversos ângulos. Dos dezoito meses aos três anos, passa a ser o grande explorador, movido pela curiosidade do descobrimento, busca novas experiências, interessa-se pelas outras crianças e pelo brincar destas para, depois, participar das brincadeiras. Os objetos passam a ter simbologia e o humor passa a fazer parte de suas ações. De três a seis anos, torna-se mais ágil motoramente, possui brincadeiras mais criativas, reproduz situações, imagina, brinca em associação e, gradualmente, de forma cooperativa com outras crianças (FERLAND, 2006).

Até os dezoito meses, a criança organiza a sua realidade física, concreta; conseqüentemente vai lidar

melhor por meio do lúdico, da fala e de imagens com o que diz respeito ao seu dia a dia. Com o desenvolvimento da imaginação, a brincadeira simbólica ainda se mantém no campo do concreto como, por exemplo, ao assumir o papel de ser a mãe, reproduzindo sem alterações o que vivencia e possibilitando dinamicamente uma ampliação progressiva de seu meio e a internalização e externalização de sua realidade. No período dos dois aos quatro anos, a criança passa a usar a linguagem e a imagem mental para se afirmar, isto é, o brincar simbólico a auxilia a expressar a forma como ela vê sua realidade (OLIVEIRA, V., 2000).

Esse desenvolvimento saudável torna-se comprometido na criança com deficiência. Ela não vivencia a experiência do brincar porque, na maioria das vezes, passa o dia envolta em cuidados e terapias ou ainda porque a própria família, a sociedade e o ambiente arquitetônico a impedem (MISSIUNA; POLLOCK, 1991 *apud* TAKATORI, 2012).

Nos primeiros anos de vida, o cérebro da criança possui tamanha plasticidade e flexibilidade que a deficiência torna-se a força propulsora de seu desenvolvimento, e uma intervenção clínica eficiente faria com que potenciais de compensação viessem na direção contrária a essa deficiência (SKLIAR et al., 1997).

O terapeuta ocupacional pode promover experiências que levem a criança a um espaço seguro, dando-lhe condições de ser criativo para que possa vivenciar momentos de singularidade e originalidade. Cada um tem seu próprio jeito de fazer atividades e, quando esse fazer passa a ser reconhecido por outros, ele é compartilhado e, conseqüentemente, leva à inclusão social, da qual faz parte a inclusão educacional (TAKATORI; BOMTEMPO; BENETTON, 2001).

A brincadeira é a atividade-eixo da educação infantil. Com a promulgação da Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), as creches e pré-escolas passaram a fazer parte da educação básica e toda criança, com desenvolvimento normal ou com necessidades especiais, a ter direito à cidadania e ser acolhido na educação infantil (BRASIL, 2009; 1998).

Em conformidade com a legislação, foram publicadas as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – com o objetivo, de cunho obrigatório, de direcionar os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino – e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – para uma formação qualificada dos profissionais que atuam nessa área (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

O exercício da docência possui competências fundamentais que devem ser fomentadas ao longo dos processos de formação, levando a práticas educativas significativas (MONTEIRO, 2007).

Muitas vezes, a falta de formação dos profissionais leva a um desconhecimento sobre o desenvolvimento infantil. O brincar é realizado de forma desestruturada, sem planejamento e sem objetivos, com brinquedos em número

insuficiente, em condições insatisfatórias, recebidos em sua maioria por meio de doações (VITTA, 2004).

Os profissionais que atendem a crianças com necessidades especiais mostram ideias preconcebidas sobre deficiências, relatam dificuldades e consideram que o trabalho deve ser realizado com cada criança individualmente, porém a rotina torna esse trabalho tão individual quanto coletivo, favorecendo uma prática automatizada, com o empobrecimento das interações sociais (VITTA, 2004).

Diante disso, faz-se necessário pensar no brincar das crianças, que são população-alvo da educação especial, como um dever do Estado, numa ação conjunta entre professores, terapeutas ocupacionais, outros profissionais da área da saúde e familiares das crianças, pois, como diz Oliveira, Z. (2008, p. 53), “o direito de gozar plenamente a infância e o de construir-se como cidadão devem ser somados ao direito das crianças com necessidades especiais de serem incluídas no sistema de ensino”. E assim formar pessoas justas, que venham a entender as diferenças e a combater preconceitos.

Uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente deve, necessariamente, promover o convívio com a diversidade, que é marca da vida social brasileira. Essa diversidade inclui não somente as diversas culturas, os hábitos, os costumes, mas também as competências, as particularidades de cada um (BRASIL, 1998, p. 35).

Crianças que desde cedo convivem com as diferenças, com certeza, serão cidadãos mais comprometidos com a tolerância e o respeito, pois aprenderão que cada um tem uma forma e um tempo próprio para aprender, e o uso dos brinquedos e brincadeiras na educação infantil é uma prática que promove esse convívio de modo prazeroso, permitindo avanços culturais, afetivos e educacionais.

No aprimoramento dos processos de educação e práticas pedagógicas, a Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e estabelece que a primeira etapa da educação básica oferecida em creches e pré-escolas se caracteriza no cuidado e na educação de crianças de zero a cinco anos, quando as interações e as brincadeiras são consideradas eixos norteadores para a prática pedagógica (BRASIL, 2010).

Diante do exposto, por ser o brincar fator natural e de extrema importância para o desenvolvimento e aprendizado na infância, o presente trabalho, por meio de uma revisão de literatura, tem como finalidade sistematizar como são desenvolvidas as brincadeiras de crianças da população-alvo da educação especial na educação infantil.

Método

Sabe-se que a revisão crítica da literatura é considerada como a síntese de um tema, com a análise e o resumo das evidências sobre determinado assunto, sem seguir uma metodologia preestabelecida, dentro de um

determinado período de tempo sobre um assunto de interesses relevantes que direciona para novos elementos relacionados ao contexto (CROSSETTI, 2012; MANCINI; SAMPAIO, 2006).

Partindo dessas definições, optou-se pela terminologia revisão crítica de literatura, seguindo os passos metodológicos dos autores citados anteriormente, sendo realizado um levantamento de artigos científicos nacionais, teses e dissertações do banco de dados do IBICT, os quais contemplavam pesquisas sobre as brincadeiras de crianças incluídas na educação infantil dentro do período de 2005 a 2012.

A busca pelos artigos ocorreu por meio das seguintes bases de dados virtuais: IBICT (3 dissertações, 1 tese), *Scielo* (2 artigos), *Google Acadêmico* (2 artigos) e periódicos pesquisados manualmente como: Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCAR (11 artigos), Revista de Terapia Ocupacional da USP (2 artigos), Revista Temas sobre Desenvolvimento (3 artigos), Revista de Terapia Ocupacional da Bahiana (1 artigo), Revista de Educação Especial (1 artigo), Criar - Revista de Educação Infantil (1 artigo), Revista Brasileira de Educação Especial (2 artigos), Revista Arquivos Brasileiros de Paralisia Cerebral (1 artigo), utilizando as palavras chaves: brincar, educação infantil e crianças com necessidades educacionais especiais.

Em uma primeira busca bibliográfica, foram selecionados 26 artigos pelos sites de busca: *Scielo*, *Google Acadêmico* e por meio dos periódicos: Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCAR, Revista de Terapia Ocupacional da USP, Revista Temas sobre Desenvolvimento, Revista de Terapia Ocupacional da Bahiana, Revista de Educação Especial, Criar - Revista de Educação Infantil, Revista Brasileira de Educação Especial, Revista Arquivos Brasileiros de Paralisia Cerebral, pelos respectivos títulos. Em seguida, foram lidos os resumos para verificar se se enquadravam no tema da pesquisa, os quais estão dispostos no Quadro 01 por ordem de publicação.

Quadro 01: Relação de artigos por ordem de publicação.

AUTOR / ANO
Costabile c.; Brunello, M. I. B. (2005)
Araújo, S. C. (2005)
Carrasco, B. G. (2005)
Pfeifer, I.; Eufrazio, M. C. (2006)
Lima, f. C. De; Marino, E. E.; Palhares, M. S. (2006)
Santos, C. A.; Marques, E. M.; Pfeifer, I. I. (2006)
Rocha, E. F. (2007)
Kishimoto, T. M. (2007)
Martinez, C. M. S.; Neófiti, C. C. (2007)
Cruz, d. M. C. Da; Emmel, M. L. G. (2007)
Marins, S. C. F.; Palhares, M. S. (2007)
Toyoda, C. Y.; Mendes, E. G.; Lourenço, G. F.; Akashi, I. T. (2007)
Pfeifer, I. I.; Tatsuguchi, J. M.; Rocha, S. I. C.; Eufrazio, M. C. (2008)
Dischinger, M.; Savi, E.; Silva, I. C.; Innecco, C. V. (2008)
Batista, C. V. M. (2008)
Oliveira, C.; Castanharo, R. C. T. (2008)
Alves, H. C.; Tebet, G. G. (2009)
Pfeifer, I. I.; Rombe, P. G.; Santos, J. L. F. (2009)
Anhão, P. P. G.; Pfeifer, I. I.; Santos, J. L. (2010)
Takatori, M.; Bomtempo, E.; Pereira, F. S. D.; Lin, I. W.; Bansi, I. O.; Correia, R. L. (2010)
Sekkel, M. C.; Zanelatto, R.; Brandão, S. B. (2010)
Pfeifer, I.; Pereira, I. C. R. S.; Silva, D. B. R.; pinto, M. P. P. (2011)
Ide, M. G.; Yamamoto, B. T.; Silva, c. C. B. (2011)
Paula, A. F. M.; Baleotti, I. R. (2011)
Navarro, M. S.; Prodócimo, E. (2012)
Rocha, A. N. D. C.; Deliberato, D. (2012)

Dos artigos acima, cinco foram excluídos por não abordarem o brincar no ambiente educacional. Após essa etapa, os artigos foram lidos na íntegra e foram excluídos aqueles que não se aprofundavam no brincar, não se referiam a esse assunto ou eram revisões bibliográficas. Foram selecionadas para este estudo, por meio da base de dados do IBICT, 3 dissertações e 1 tese: Vitta, F.C.F. (2004), Siaulys, M. O. C. (2006), Zortea, A. M. (2007) e Zuttin, F. S. (2010).

Análise dos resultados

Com as exclusões anteriormente relacionadas, este estudo ficou restrito aos artigos mencionados no Quadro 02, totalizando 13 artigos:

Quadro 02: Apresentação dos artigos selecionados.

AUTORIAO	OBJETIVOS	METODO	PROCEDIMENTO	CONCLUSAO
CARRASCO, B. G. (2005)	Verificar possibilidades de atuação da terapia ocupacional no contexto da educação infantil.	Qualitativo, por meio de estudo de caso.	Desenvolveu-se no período de março a setembro em uma creche municipal localizada em um bairro de periferia com crianças de zero a dois anos.	Envolvimento dos profissionais nos projetos, utilizando-se, assim, nos contextos do desenvolvimento infantil e de uma função educativa da creche.
PFEIFER, L. I., L. L. F. RIBEIRO, M. C. (2006)	Analisar a aplicação das brincadeiras em crianças institucionalizadas de ambos os sexos e avaliar a contribuição do brincar para o desenvolvimento do comportamento lúdico dessas crianças.	Qualitativo, por meio de estudo de caso.	Dois institutos que abrigam crianças abandonadas e em risco em cidades diferentes do interior de São Paulo.	As intervenções da terapia ocupacional colaboram com o enriquecimento do desenvolvimento lúdico dessas crianças, gerando disposições de estímulos suficientes.
LIMA, F. D. P., MARINO, A. E. C., PALHAES, M. B. (2006)	Relatar o início de uma experiência de uso do computador como meio de inclusão e alternativa de comunicação e aprendizagem com duas crianças de quatro anos portadoras de paralisia cerebral.	Qualitativo, por meio de estudo de caso.	Foram utilizadas e pesquisadas jogos eletrônicos e adequados à faixa etária das crianças e adaptações para melhorar no desempenho individual.	Observou-se maior intimidade com o computador, melhor no atendimento, no desenvolvimento de habilidades, levando a maior independência.
KISHIMOTO, T. M. (2007)	Diagnosticar por meio de observação as regras para a escolha e utilização de determinados brinquedos e materiais pedagógicos.	Qualitativo/quantitativo, por meio de estudo de caso.	Foi realizada coleta de dados com uso de questionário estruturado produzido por pesquisadores e coordenadores das EMEIs da cidade de São Paulo, perfazendo um total de 84 escolas.	A instituição infantil oferece a expressão grata e as escolas municipais de educação infantil possuem uma sala em condições escolares, mantendo uma interação das crianças com seus pares.
MARTINEZ, C. M. S., NEÓFITI, C. C. (2007)	Identificar e desenvolver as formas de intervenção utilizadas por terapeutas ocupacionais para trabalhar o processo de capacitação de educadores de bebês (0 - 1 ano) que frequentam creches.	Qualitativo, por meio de estudo de caso.	Pesquisa qualitativa e quantitativa com questionário para coleta de dados. Seis respostas revelaram sete experiências de capacitação de educadores, no entanto, nos temas, brincadeiras, desenvolvimento, convívio e socioemocional das crianças.	Mostrou a importância da capacitação do terapeuta ocupacional na formação de educadores de bebês em creches, no entanto, as estratégias de interação nas propostas de estimulação e nos processos de inclusão de crianças com NEE.
PIRESEN, L. I., TATSUOKA, M., ROCHA, C. L., SILVA, C. G., ESPARDO, M. C. (2008)	Descrever as atividades lúdicas utilizadas para avaliar aspectos psicoemocionais de crianças pré-escolares, refletindo suas atitudes e desejos de brincadeiras.	Qualitativo, por meio de estudo de caso.	Foram avaliadas 15 crianças na faixa etária de três e seis anos, utilizando a escala psicossocial de Vitor da Fonseca (1995), com foco para as áreas de motricidade global e fina.	A utilização de brincadeiras ofereceu oportunidades para as crianças, a prática permitiu maior acesso e interação das crianças participantes.
DISCHINGER, M., SILVA, A. E., SILVA, L. C., INACIO, C. V. (2008)	Elaborar um parquinho infantil com brinquedos que promovam a inclusão de crianças com deficiências.	Qualitativo, por meio de estudo de caso.	Foi realizado um processo de avaliação com visitas exporcionais, entrevistas e reunião bibliográfica, para a área de brincar da Escola Básica de Florianópolis (EBF).	Constatou-se que com gestos simples, materiais de baixo custo, aliados a práticas pedagógicas adequadas, é possível promover a interação entre as crianças e promover uma educação inclusiva.
PFEIFER, L. I., RIBEIRO, P. G., SILVA, J. L. F. (2009)	Analisar as diferenças entre os brinquedos utilizados por crianças de duas diferentes classes socioeconômicas.	Qualitativo/quantitativo, por meio de estudo comparativo.	Os dados foram coletados com 50 mães de crianças com idades entre três e seis anos, sendo pertencentes à classe econômica A2 (Grupo 2) e a outra metade pertencente à classe econômica U (Grupo 1).	Dos 31 brinquedos e brincadeiras, sete apresentaram diferenças significativas entre os grupos. As crianças do Grupo 2 possuem mais acesso a brinquedos mais estruturados, de maior qualidade. As crianças do Grupo 1 têm mais acesso a brinquedos menos estruturados e de baixo custo.
ANHAO, P. P. G., PFEIFER, L. I., SANTOS, J. L. (2010)	Verificar e analisar a interação social de crianças com Síndrome de Down (SD) e crianças com desenvolvimento típico no modo de brincar de educação infantil em um município do interior do estado de São Paulo.	Qualitativo/quantitativo, por meio de estudo comparativo.	Participaram seis crianças com Síndrome de Down, na faixa etária de três a seis anos, e seis crianças com desenvolvimento típico, na mesma faixa etária, que frequentavam a mesma sala de aula.	As condutas observadas mostraram que as crianças com SD não apresentaram características de interação social muito diferentes das crianças com desenvolvimento típico.
SEKKEL, M. C., ZANELATO, B., BRANDÃO, S. B. (2010)	Identificar os indicadores de envolvimento no trabalho com as crianças e avaliar como se dá a construção de um ambiente inclusivo em uma escola municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo.	Qualitativo, por meio de estudo de caso.	A coleta de dados foi realizada por meio de observações das três salas de educação infantil e do levantamento da documentação pedagógica.	Constatou-se que a instituição apresenta condições em sua prática educativa na medida em que expressa desigualdade de inclusão. A falta de formação dos profissionais e a falta de recursos materiais dificultam a construção de um ambiente inclusivo.
PFEIFER, L. I., PFEIFER, L. I., P. R. R. PINTO, M. P. (2011)	Avaliar as habilidades de desempenho de crianças pré-escolares com paralisia cerebral durante o brincar.	Qualitativo/quantitativo, por meio de estudo de caso.	Pesquisa de caráter qualitativo e descritivo. Participaram cinco crianças com paralisia cerebral do tipo espástico, com comprometimento motor leve a moderado, de 36 meses de idade, sendo 31 e 60 meses, pertencentes a famílias de baixa renda.	Houve variação dos índices de desempenho entre os participantes. O comprometimento motor leve a moderado não influenciou nas habilidades das crianças para o brincar, sendo que outros fatores que podem contribuir positivamente ou negativamente para esse desempenho.
NAVARRO, M. S., PROCCIMO, E. (2012)	Trabalhar sobre a questão da mediação do brincar na escola, como as diferentes formas de mediação do professor tem influência no estado do brincar das crianças.	Qualitativo, por meio de estudo de caso.	Pesquisa em uma turma de 18 crianças de três e quatro anos em creche municipal de educação infantil de São Paulo, num período de dois meses.	Observou-se que existem incentivos e preocupação com a importância da mediação para o brincar. Percebe-se diferença no comportamento das crianças quando a professora participa das brincadeiras.
ROCHA, A. M. D., DELIBERATO, (2012)	Identificar as necessidades de recursos, materiais e estratégias tecnológicas assistivas para o aluno com paralisia cerebral na escola.	Qualitativo, por meio de estudo de caso.	Participaram de estudo duas crianças (do três e seis anos de idade) com paralisia cerebral e seus professores nas salas de aula, com entrevistas semiestruturadas com os professores, preenchimento de protocolo de identificação da rotina escolar e observação dos participantes em sala de aula com filmagem e áudio de campo.	Foi demonstrado que com o atendimento da situação do aluno com NEE no âmbito da sala de aula, é possível desenvolver suas capacidades e habilidades para a inclusão dos recursos de tecnologia assistiva que sejam adequados ao desenvolvimento do professor e favorecendo a aprendizagem.

O estudo realizado por Carrasco (2005), em uma creche, mostrou que os educadores não possuíam formação adequada, não tinham o preparo necessário para cuidar e educar tais crianças. Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010) também constataram em seu estudo que muitos profissionais não possuíam o entendimento do processo de socialização e de desenvolvimento da criança, além de profissionais desses educadores impactam de forma direta e negativa nas crianças, visto que, muitas vezes, elas permanecem longos períodos em berços, o que diminui as possibilidades de estímulos que lhes proporcionariam um desenvolvimento saudável.

Esses estudos demonstram uma grave realidade das escolas de educação infantil.

Carrasco (2005) desenvolveu um estudo utilizando-se de técnicas da terapia ocupacional com crianças da educação infantil que levou a uma valorização na interação entre as crianças e os educadores, em que construíram de maneira participativa suas funções, além de melhorar a proposta educacional da creche.

Martinez e Neófiti (2007) revelam em seu estudo que a atuação da terapia ocupacional pode auxiliar na formação dos educadores de creches por meio de

consultoria colaborativa para inclusão escolar, pois a terapia ocupacional abrange conhecimentos sobre o brincar e suas relações com o desenvolvimento infantil.

Lima, Marino e Palhares (2006); Dischinger e colaboradores (2008); Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010); e Rocha e Deliberato (2012) relatam o direito das crianças com NEE e o dever do Estado em garantir acessibilidade ao ensino. Além disso, descrevem a importância de um trabalho conjunto entre professores, terapeutas ocupacionais, outros profissionais da área da saúde e familiares para garantir a inclusão dessas crianças no sistema de ensino.

Nesse sentido, Carrasco (2005) e Martinez e Neófiti (2007) concordam com a importância do terapeuta ocupacional na educação infantil como parceiro do educador, pois compreende a dinâmica e os objetivos pedagógicos e planeja a intervenção adequada para os processos educacionais, promovendo um convívio pautado em um brincar prazeroso, respeitando os avanços culturais, afetivos e educacionais.

Siauly (2006) relata que a atividade lúdica é fundamental em todas as ocasiões vivenciadas pela criança com necessidades educacionais especiais para sua comunicação, compreensão do mundo e aquisição de competências e capacidades.

Reconhecendo as vantagens neuropsicomotoras da prática lúdica, especialmente para crianças com NEE, Dischinger e colaboradores (2008) produziram uma pesquisa sobre ambiente inclusivo com a criação de um parque com tema de via férrea, proporcionando estímulos sensoriais e de orientação. O estudo concluiu que um ambiente escolar lúdico, planejado e organizado influencia as capacidades e as potencialidades das crianças, especialmente as com NEE, garantindo mais segurança, independência, conforto e adequação às brincadeiras desenvolvidas, bem como inclusão e participação de todos, independentemente de suas limitações.

Em relação a como ocorre o brincar das crianças com NEE incluídas na educação infantil, pode-se destacar os avanços tecnológicos no brincar como propõem Lima, Marino e Palhares (2006) em estudo realizado com crianças entre três e seis anos com diagnósticos de paralisia cerebral. No estudo, ficou evidente que as crianças com NEE, ao fazerem uso de computadores, mostraram maior concentração, melhor reconhecimento de letras e cores e melhor interação social. Nesse contexto, destaca-se o estudo de Rocha e Deliberato (2012) que ressaltou a importância da tecnologia assistiva como forma de adaptar recursos tecnológicos desde computadores até materiais mais simples como engrossar um lápis para facilitar a preensão para a escrita.

Pfeifer e colaboradores (2011) avaliaram o desempenho do brincar com crianças de idade entre 51 e 60 meses, com paralisia cerebral, incluídas na educação infantil, e apontaram que quanto maior o comprometimento motor, menor a capacidade de brincar, menor o desempenho no domínio material devido à limitação na função bimanual e pior o desempenho lúdico. Tais resultados influenciam negativamente no desenvolvimento

neuropsicomotor, devendo ser considerados no planejamento da inclusão de crianças com NEE.

Discussão

Conforme já relatado, o brincar é fator de extrema importância para a criança durante as várias fases de seu desenvolvimento. É por meio do contato com brinquedos e brincadeiras que a criança se apropria de sua realidade e passa a experimentar sensações novas.

Observa-se também um paradigma na educação infantil, ou seja, as crianças são incluídas cada vez mais cedo nas creches e pré-escolas, estabelecendo uma relação de excelência entre educador e criança. No entanto, as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais estão expostas a uma educação frágil e, muitas vezes, despreparada (PAULA; BALEOTTI, 2011).

Carrasco (2005); Kishimoto (2007); Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010); e Navarro e Prodócimo (2012) mencionam esse despreparo e a falta de formação de alguns profissionais, geralmente rígidos com a rotina, que dividem o brincar como atividade de área externa, e a sala de aula apenas como lugar de estudo e trabalho ou que entendem as brincadeiras apenas com fins didáticos.

As creches e pré-escolas possuem a função de cuidar e educar. No entanto, as formas de cuidado como higiene e alimentação na educação infantil são consideradas práticas menos nobres (MONTEIRO, 2007). Assim, a docência na educação infantil é considerada atividade de pouca qualificação e, por não ser valorizada, leva a um esvaziamento do conteúdo profissional (KRAMER, 2005).

Pfeifer e Eufrazio (2006); Dischinger e colaboradores (2008); Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010); e Anhão, Pfeifer e Santos (2010) relatam que é nos momentos de brincadeiras que ocorrem as interações entre as crianças com NEE, seus pares e professores. Ao vivenciar situações simbólicas, enriquecem as relações e compõem seu aprendizado para a realização de ações construtivas. Sendo assim, faz-se necessária a inclusão do brincar no processo de educar para que a aprendizagem seja efetiva, eficaz e eficiente.

Para uma educação infantil de qualidade, fazem-se necessárias ações conjuntas entre educador, terapeuta ocupacional, familiares, comunidade, profissionais de outras áreas, bem como dos próprios alunos na busca de soluções que facilitem a inclusão e o aprendizado das crianças com NEE pautada em uma consultoria colaborativa.

É esse trabalho conjunto que favorecerá o desenvolvimento das habilidades necessárias ao aprendizado das crianças com NEE por meio da adequação do ambiente, adaptação de materiais, bem como orientações ao educador e à equipe escolar (PAULA; BALEOTTI, 2011).

Considerações

Esta revisão de literatura teve como objetivo estudar as brincadeiras de crianças incluídas na educação infantil.

Os artigos pesquisados abordaram o brincar como atividade norteadora para um desenvolvimento infantil saudável tanto individual quanto social. Igualmente, demonstraram sua importância para que os processos de aprendizagem atinjam seu mais alto grau de eficiência por meio de um fazer pedagógico eficaz e não excludente.

Constatou-se que o brincar das crianças que são a população-alvo da educação especial é efetivado com brincadeiras que necessitam de diversas formas de adaptações, sejam elas ambientais e/ou materiais de modo que contemplem as individualidades da criança. Para isso, faz-se necessária a união entre educadores, outros profissionais, família e a própria criança.

O ambiente inclusivo deve ser planejado e organizado oferecendo recursos, materiais e também condições estratégicas para que as crianças população-alvo da educação especial possam exercer seu papel de cidadãos com oportunidades igualitárias às de seus pares, o que pode ser facilitado pelo uso dos recursos de tecnologia assistiva.

No contexto de uma educação inclusiva de qualidade para todos, os professores devem ser incentivados a buscar capacitação adequada para essa prática. Ademais, faz-se necessário que se reconheça o valor de sua profissão para o pleno desenvolvimento da sociedade humana. Esse fazer se complementa com o auxílio de parceiros como profissionais da saúde, família e comunidade, respeitando-se a criança como ser ativo de seu desenvolvimento.

Finalmente, ficou demonstrado que uma educação inclusiva eficiente não pode prescindir do brincar como uma forma de promover a inserção efetiva da criança com NEE no processo de aprendizagem, na comunidade, levando-a a ser ativa na construção de sua história de vida.

Referências

- ALVES, H. C.; TEBET, G. G. C. A formação de professores no paradigma da inclusão: a educação infantil e a educação especial em pauta. **Cadernos de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos**, São Carlos, v. 17, n. 1, p. 7-23, jan./jun. 2009.
- ANHÃO, P. P. G.; PFEIFER, L. I.; SANTOS, J. L. Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 31-46, jan./abr. 2010.
- ARAÚJO, S. C. Brincar é preciso: considerações sobre a atividade lúdica da criança deficiente visual. **Revista de Terapia Ocupacional da Bahiana – Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 17-22, 2005.
- BATISTA, C. V. M. A importância do brincar para a emergência da função simbólica. **Revista Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 16, n. 93, p. 136-141, jul./ago. 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&ms_g=1&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 06 out. 2012.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V. 1. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC; SEB, 2010.
- CARRASCO, B. G. de. Retrato de uma creche: possibilidades da atuação da Terapia Ocupacional na educação infantil (0-2 anos); **Cadernos de**

Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, v. 13, n. 2, p. 117-122, jul/dez. 2005.

COSTABILE, C.; BRUNELLO, M. I. B. Repercussões da inclusão escolar sobre o cotidiano de crianças com deficiência: um estudo a partir do relato das famílias. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 124-130, set/dez. 2005.

CROSSETTI, M. G. O. Revisão integrativa de pesquisa na enfermagem: o rigor científico que lhe é exigido. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v.33, n.2, jun/2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983->. Acesso em: 15 dez. 2012.

CRUZ, D. M. C.; EMMEL, M. L. G. O brinquedo e o brincar na estimulação da função manual de crianças pré-escolares com deficiência física. **Cadernos de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos**, São Carlos, v. 15, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2007.

DISCHINGER, M. et al. Incluir brincando. **Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 38-45, jul./out. 2008.

FERLAND, F. O modelo lúdico: o brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional. Tradução Maria Madalena Moraes Sant'Anna et al. São Paulo: Roca, 2006.

IDE, M. G.; YAMAMOTO, B. T.; SILVA, C. C. B. Identificando possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional na inclusão escolar. **Cadernos de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos**, São Carlos, v. 19, n. 3, p. 323-332, set./dez. 2011.

KISHIMOTO, T. M. Materiais pedagógicos. **Criar - Revista de Educação Infantil**, São Paulo, v. 3, n. 15, p. 6-11, maio/jun. 2007.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-132.

LIMA, F. C.; MARINO, A. E. E.; PALHARES, M. S. Iniciação ao uso do computador: um relato de experiência com crianças com paralisia cerebral. **Cadernos de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos**, São Carlos, v. 14, n. 1, p. 33-42, jan./jun. 2006.

MANCINI, M. C.; SAMPAIO, R. F. Quando o objeto de estudo é a literatura: estudos de revisão. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 10, n. 4, p. 361-472, out./dez. 2006.

MARINS, S. C. F.; PALHARES, N. S. Educação inclusiva: relato de uma experiência a partir da visão dos gestores municipais. **Cadernos de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos**, São Carlos, v. 15, n.1, p. 69-89, 2007.

MARTINEZ, C. M. S.; NEÓFITI, C. C. Contribuições da Terapia Ocupacional no processo de capacitação de educadores de bebês em creches. **Cadernos de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos**, São Carlos, v. 15, n. 1, p. 55-68, jan./jun. 2007.

MONTEIRO, A. P. S. O trabalho docente na Educação Infantil. **Criar - Revista de Educação Infantil**, São Paulo, v. 3, n. 16, p. 7-11, jul./ago. 2007.

NAVARRO, M. S.; PRODÓCIMO, E. Brincar e mediação na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul/set. 2012. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?start=40&q=brincar+e+media%C3%A7%C3%A3o+na+escola&hl=pt-BR&as_sdt=0>. Acesso em: 09 dez. 2012.

OLIVEIRA, C.; CASTANHARO, R. C. T. O terapeuta ocupacional como facilitador do processo educacional de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Cadernos de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos**, São Carlos, v. 16, n. 2, p. 91-99, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, V. B. et al. O brincar e o ingresso no tempo histórico e cultural. In: OLIVEIRA, V. B.; **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. Cap. 4.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação).

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?start=10&q=a+historia+da+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil+no+brasil&hl=pt-BR&as_sdt=0,5>. Acesso em: 19 jan. 2013.

PAULA, A. F. M.; BALEOTTI, L. R. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: contribuições da Terapia Ocupacional. **Cadernos de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos**, São Carlos, v. 19, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2011.

PFEIFER, L. I. et al. Atividades lúdicas na avaliação psicomotora de pré-escolares. **Revista Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 16, n. 91, p. 3-7, mar./abr. 2008.

_____. Habilidades de desempenho no brincar de crianças com paralisia cerebral. **Revista Arquivos Brasileiros de Paralisia Cerebral**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 4-11, jul./dez. 2011.

PFEIFER, L. I.; EUFRAZIO, M. C. Influência do brincar para o desenvolvimento de crianças institucionalizadas de 3 a 6 anos. **Revista Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 15, n. 85-86, p. 14-23, mar./jun. 2006.

PFEIFER, L. I.; ROMBE, P. G.; SANTOS, J. L. F. A influência socioeconômica e cultural no brincar de pré-escolares. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 43, p. 249-255 maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2009000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 set. 2012.

ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 18, n. 1, p. 71-92, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 fev. 2013.

ROCHA, E. F. A Terapia Ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 122-127, set./dez. 2007.

SANTOS, C. A.; MARQUES, E. M.; PFEIFER, L. I. A brinquedoteca sob a visão da Terapia Ocupacional: diferentes contextos. **Cadernos de Terapia Ocupacional da Universidade de São Carlos**, São Carlos, v. 14, n. 2, p. 91-109, jul./dez. 2006.

SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S. B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 dez. 2012.

SKLIAR, C. (org.). Introdução: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C. et al. **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 5-14.

SIAULYS, M. O. C. **Inclusão social e escolar de pessoas com deficiência visual: estudo sobre a importância do brinquedo e do brincar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>> <http://tede.mackenzie.com.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=178>. Acesso em: 15 fev. 2013.

TAKATORI, M. **O brincar na terapia ocupacional: um enfoque na criança com lesões neurológicas**. São Paulo: Zagodoni, 2012.

TAKATORI, M. et al. O lúdico no atendimento de crianças com deficiência: uma reflexão da produção cultural na infância. **Revista O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 148-157, 2010. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?q=artigo+o+ludico+no+atendimento+de+crian%C3%A7as++com+deficiencia+uma+reflex%C3%A3o+da+prod+u%C3%A7%C3%A3o+cultural+na+infancia&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5>. Acesso em: 05 dez. 2012.

TAKATORI, M.; BOMTEMPO, E.; BENETTON, M. J. O Brincar e a criança com deficiência física: a construção inicial de uma história em terapia ocupacional. **Cadernos de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 91-105, jul/dez. 2001.

TOYODA, C. Y. et al. O Contexto multidisciplinar da prática da Terapia Ocupacional frente ao paradigma da inclusão escolar. **Cadernos de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos**, São Carlos, v. 15, n. 2, p. 121-130, jul./dez. 2007.

VENÂNCIO, S.; COSTA, E. M. B. O movimento humano e o brincar. In: VENÂNCIO, S.; FREIRE, J. B. (Orgs.) **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, Faculdade de Educação Física da Unicamp, 2005, p. 32 (Estudo Dois).

VITTA, F. C. F. **Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e**

inclusão da criança de 0 a 18 meses. 2004. Tese (Doutorado em Educação especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>

<http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=216>. Acesso em: 13 fev. 2013.

ZORTÉA, A. M., **Inclusão na educação infantil: as crianças nos (des)encontros com seus pares.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>> <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13735>>. Acesso em: 05 fev. 2013.

ZUTTIN, F. S. **Efeitos dos recursos de baixa tecnologia assistiva nas atividades lúdicas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>

<http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4767>. Acesso em: 13 fev. 2013.

EFEITOS DA ASSOCIAÇÃO DA GALVANOPUNTURA À LASERTERAPIA DE BAIXA INTENSIDADE EM ESTRIAS NACARADAS: estudo de caso.

Raquel Levin¹, Kelly Oliveira¹, Maria Goreti Vasconcelos²

¹ Alunas do Curso de Pós-graduação em Estética da faculdade Método de São Paulo (FAMESP)

² Coordenadora do Curso de Pós-graduação em Estética da faculdade Método de São Paulo (FAMESP) e Orientadora do trabalho.

Resumo

Estrias são caracterizadas como uma desordem estética consequente do rompimento de fibras de colágeno e elastina presentes na derme. A técnica de galvanopuntura é apontada como uma alternativa para o tratamento de estrias, uma vez que gera uma lesão no tecido e uma consequente resposta inflamatória local que estimulará a atividade dos fibroblastos. Paralelamente, a laserterapia é uma técnica que, entre outras ações, aumenta a produção de energia e estimula a síntese proteica na derme, porém necessita que o tecido esteja fora de seu estado de homeostase para produzir esses efeitos. Nesse contexto, o objetivo desse trabalho foi avaliar os efeitos da associação da galvanopuntura à laserterapia no tratamento de estrias brancas. Realizamos um estudo de caso em uma paciente de 24 anos com estrias brancas na região abdominal. Um lado do abdômen foi tratado apenas com galvanopuntura e o outro, com galvanopuntura e laserterapia. Após oito sessões de tratamento, verificamos uma melhora significativa no aspecto das estrias, porém não detectamos diferenças entre os lados. Nossos dados sugerem que a melhora observada no aspecto das estrias seja consequência da ação da corrente galvânica no tecido tratado e que oito sessões de laserterapia não são suficientes para produzir uma melhora no aspecto das estrias do que aquele já produzido pela galvanopuntura.

Palavras-chaves: Estrias. Laser de baixa intensidade. Galvanopuntura.

Introdução

Estrias são caracterizadas como uma desordem estética consequente do rompimento de fibras de colágeno e elastina presentes na derme. A técnica de galvanopuntura é apontada como uma alternativa para o tratamento de estrias, uma vez que gera uma lesão no tecido e uma consequente resposta inflamatória local que estimulará a atividade dos fibroblastos. Paralelamente, a laserterapia é uma técnica que, entre outras ações, aumenta a produção de energia e estimula a síntese proteica na derme, porém necessita que o tecido esteja fora de seu estado de homeostase para produzir esses efeitos. O objetivo do presente trabalho foi avaliar os efeitos da associação da galvanopuntura à laserterapia em estrias brancas ou nacaradas.

Pele

A pele é composta por três estruturas distintas unidas fortemente entre si – a epiderme, a derme e a hipoderme (OBAGI, 2004) –, apesar de alguns autores discordarem sobre a participação dessa última (NOGUEIRA et al., 2008). É um órgão resistente, flexível, relativamente impermeável e possui diversas funções no organismo humano, tais como servir como barreira contra agressões químicas, físicas ou biológicas, impedir a perda de água e de proteínas, ser órgão sensorial, participar do sistema imunológico, regular a temperatura corpórea, produzir vitamina D3 e regular a homeostase corporal (FITZPATRICK; AELING, 2000; SOUSA; VARGAS, 2009).

Epiderme

A epiderme tem origem ectodérmica e sua principal célula é o queratinócito. A epiderme é constituída por

várias camadas de células que vão se achatando à medida que se tornam mais superficiais, formando um epitélio de revestimento estratificado e pavimentoso. Sua principal função é produzir camadas de células ricas em queratina, proteína responsável pela impermeabilidade cutânea e pela proteção contra agentes externos (FRANCESCHINI, 1994; SOUSA; VARGAS, 2009).

A epiderme é subdividida em quatro camadas ou estratos, compostas por células histologicamente distintas, denominadas camada basal, camada espinhosa, camada granulosa e camada córnea, dispostas de forma uniforme, com exceção das áreas das grandes pregas cutâneas que apresentam certa sinuosidade (OBAGI, 2004; SOUSA; VARGAS, 2009). A base da epiderme é bastante sinuosa, devido à presença dos cones epidérmicos que se inserem na derme. Essa formação confere grande adesão da epiderme à derme, além de possibilitar a comunicação e a transferência de nutrientes, já que a epiderme é avascular (SOUSA; VARGAS, 2009). A camada basal encontra-se na base da epiderme e é também conhecida como camada germinativa, pois apresenta intensa atividade mitótica, o que garante a reposição de células no epitélio (FRANCESCHINI, 1994; SOUSA; VARGAS, 2009). Os queratinócitos originados nessa camada sofrem alterações estruturais e morfológicas e são deslocados para as camadas mais superiores, dando origem as outras camadas da epiderme (SOUSA; VARGAS, 2009). A camada espinhosa é constituída de células maiores que as basais, de forma poligonal, em que são identificados os desmossomas, proteínas responsáveis pela coesão celular dos epitélios (SOUSA; VARGAS, 2009). A camada granulosa tem de uma a três fileiras de células grandes de

formato losangular, nas quais se pode encontrar dois tipos de grânulos: os de querato-hialina, que auxiliam no processo de formação das fibras de queratina; e os lamelares que, pela capacidade de hidrólise ácida, atuam como lisossomos (OBAGI, 2004; SOUSA; VARGAS, 2009). Já a camada córnea é constituída por células que não apresentam núcleo e organelas, pois o citoplasma foi preenchido por queratina. Apresenta uma espessura variável e as células tem forma de discos empilhados (FRANCESCHINI, 1994; SOUSA; VARGAS, 2009).

Além, dos queratinócitos, encontramos outros tipos celulares na epiderme, são eles:

- Melanócitos: localizados abaixo da camada basal na proporção de um para cada dez queratinócitos, são responsáveis pela produção de melanina, pigmento de cor acastanhada transferido para os queratinócitos.
- Células de Langerhans: tem aspecto semelhante ao dos melanócitos, exceto pela localização mais alta, e tem como função colaborar na atividade do sistema imunológico, sendo responsável pela apresentação de antígenos aos linfócitos, além de expressar receptores para imunoglobulina G (IgG) e para componentes do sistema complemento.
- Células de Merkel: localizadas na base dos cones epidérmicos, estão em contato com as fibras nervosas da derme, por isso, acredita-se que estejam envolvidas com a função sensorial (FRANCESCHINI, 1994; SOUSA; VARGAS, 2009).

Derme

A derme tem origem mesodérmica, é constituída de tecido conjuntivo denso e formada por fibras de colágeno, fibras de elastina e, em menor quantidade, substância amorfa, todas produzidas pelos fibroblastos, além de apresentar vasos, nervos, músculos eretores do pelo e os anexos cutâneos (FRANCESCHINI, 1994; SOUSA; VARGAS, 2009). É subdividida em duas porções: papilar e reticular. Na derme papilar, encontramos um número maior de fibroblastos em relação à derme reticular, fibras de colágeno mais finas constituídas por colágeno tipo III e fibras de elastina dispostas de forma vertical. Já na derme reticular, encontramos fibras colágenas formadas por colágeno tipo I, que estão entrelaçadas, e fibras de elastina dispostas horizontalmente de forma mais densa (OBAGI, 2004; SOUSA; VARGAS, 2009).

Hipoderme

A hipoderme é constituída de tecido adiposo e finos septos conjuntivos, na qual se encontram vasos e nervos e tem como funções: reserva, amortecimento e proteção térmica (FRANCESCHINI, 1994; SOUSA; VARGAS, 2009).

Estrias

A primeira descrição histológica das estrias é datada de 1889 (BURROWS; LOVELL, 2004), sendo considerada uma condição dermatológica não preocupante, porém com efeito impactante como condição estética. São consideradas lesões cutâneas atroficas de aspecto linear e perpendiculares às linhas de fenda da pele, nas quais há alteração nas fibras de colágeno e elastina e perda da

atividade dos fibroblastos (GUIRRO; GUIRRO, 2002; AZULAY et al., 2009; ADDOR et al., 2010).

A etiologia das estrias ainda não é totalmente estabelecida, porém se sabe que é uma alteração multifatorial, na qual o estiramento da pele está combinado com predisposição genética, hormônios e características da pele (GUIRRO; GUIRRO, 2002; AZULAY et al., 2009; MAIA, 2009). Alguns autores sugerem que o rompimento das fibras elásticas provoque uma reação inflamatória local que destrói as fibras elásticas e colágenas e com uma posterior regeneração dessas fibras na direção imposta pela força mecânica. No início do processo de aparecimento, apresentam-se como manchas rosadas lineares, evoluindo para regiões nacaradas atroficas (THOMAS; LISTON, 2004; ADDOR et al., 2010; VANZIN; CAMARGO, 2011).

São destacados como fatores de risco para o aparecimento das estrias a obesidade, especialmente com rápido ganho de peso; a prática do fisiculturismo; a utilização de próteses mamárias; a patologias tais como Síndrome de Cushing e hepatite crônica; a corticoterapia; e a gravidez (presente em até 90% dos casos) (AZULAY et al., 2009; ADDOR et al., 2010).

A frequência é extremamente elevada, sobretudo no sexo feminino, surgindo a partir da adolescência ou durante a gravidez. Sua maior prevalência ocorre na faixa etária dos 14 aos 20 anos, 55% a 65% em mulheres e 15% a 20% em homens. Nas mulheres, são mais presentes nas nádegas, abdome e mamas, enquanto nos homens são mais comuns no dorso, na região lombossacra e na parte externa das coxas (AZULAY et al., 2009).

Laserterapia: princípios básicos da luz e fundamentos do laser

Desde os primórdios da humanidade, a luz era utilizada para finalidades curativas. Há relatos de que, por volta de 1000 a.C., civilizações indianas usavam ervas que, quando expostas à luz do sol, eram capazes de tratar lesões de pele. Chineses empregavam um macerado de plantas com a luz solar para evitar a disseminação de doenças cutâneas contagiosas, enquanto que os gregos acreditavam que a luz do sol fortificava e curava (CHAVANTES, 2009).

O estudo da luz iniciou-se na antiguidade por cientistas como Pitágoras, Platão, Aristóteles e Arquimedes. Em 1900, Max Planck revolucionou o conceito da luz e propôs que esta é formada por pacotes de energia conhecidos como fótons. Alguns anos mais tarde, tal postulado foi incrementado pela teoria fotoelétrica de Albert Einstein que, em 1916, delineou os princípios que tornaram possível o desenvolvimento da tecnologia dos lasers com o conceito sobre a emissão espontânea e estimulada da luz. Em 1960, Theodore Maimann construiu o primeiro laser utilizando um cristal de Rubi (CHAVANTES, 2009).

Laser é um acrônimo da expressão inglesa *Light Amplification by Stimulated Emission of Radiation*, que

significa luz amplificada por emissão estimulada de radiação.

A luz ou a radiação eletromagnética de um laser representa um fluxo luminoso de alta intensidade de energia que não existe normalmente na natureza. Ela é produzida a partir de uma fonte de energia como uma lâmpada, que estimulará grande número de elétrons que estão em repouso e são capazes de produzir fótons de luz.

A geração de um raio laser assemelha-se a um funil energético que produz uma forma de luz altamente purificada e intensa com as seguintes características: monocromaticidade (o laser emite uma onda eletromagnética em um único comprimento de onda, o que confere uma cor específica a cada tipo de laser), coerência (todos os raios caminham na mesma direção, no tempo e no espaço) e colimação (as ondas eletromagnéticas são emitidas em uma única direção e paralelas entre si) (CANHASSI; BRITTO, 2011).

Laser nada mais é do que luz, e esta é definida como uma onda eletromagnética cuja característica é o princípio de dualidade onda-partícula que se propaga no vácuo (3.10^8 m/s) ou num meio material por meio de movimento oscilatório. A propagação de uma onda eletromagnética é dita transversal, ou seja, a direção de propagação é perpendicular à da vibração. Podemos definir nesse movimento vibratório outras características como: comprimento de onda (λ - distância entre duas cristas ou dois vales consecutivos), amplitude (A - máximo valor alcançado por uma onda numa crista ou vale), frequência (f - número de vezes que essa onda se repete em um segundo) e velocidade (distância percorrida por unidade de tempo) (CHAVANTES, 2009).

A equação fundamental das ondas luminosas relaciona velocidade (c), frequência (f) e comprimento de onda (λ): $c = \lambda \cdot f$

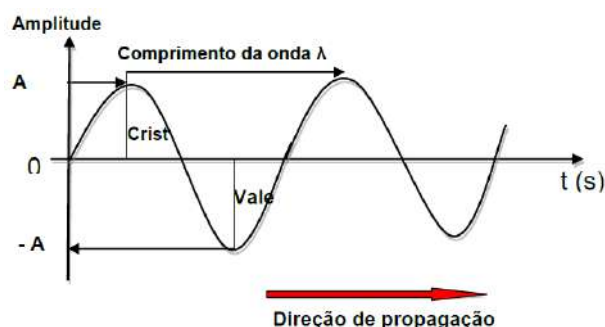


Figura 01. Onda eletromagnética.
Fonte: Chavantes, 2009.

A luz pode ser classificada de acordo com seu comprimento de onda dentro de um conjunto de radiações conhecido por espectro magnético. Cada comprimento de onda determina uma cor específica.

Esse espectro é composto por radiações infravermelhas, visíveis (detectada pelo olho humano: 400 a 700 nm), ultravioletas, ionizantes, raios-x, raios gama, entre outras.

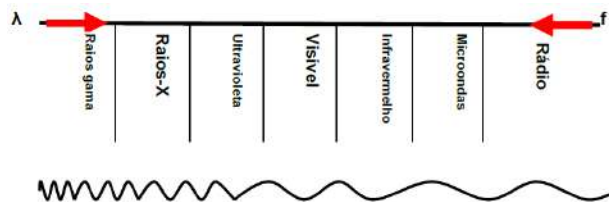


Figura 02. Espectro de radiação eletromagnética.
Fonte: Chavantes, 2009.

Os lasers utilizados na área médica e na odontologia estão no espectro das radiações visíveis, radiações infravermelhas e ultravioletas não ionizantes (Figura 3). Essas radiações dependem da frequência (f) e do comprimento de onda (λ), portanto, quanto maior a frequência, menor o comprimento da onda e maior a capacidade de penetração no tecido (CAÇÃO, 2011).

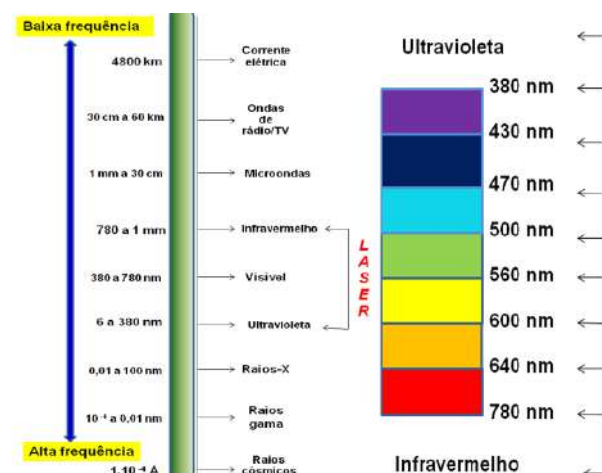


Figura 03. Espectro eletromagnético e luz visível.
Fonte: Chavantes, 2009.

Quando uma onda eletromagnética incide em uma superfície de separação entre dois meios, parte dessa energia é refletida e parte é transmitida, caracterizando alguns fenômenos da óptica geométrica: reflexão (é o fenômeno no qual a luz retorna para o mesmo meio de propagação ao atingir a superfície), refração (é o fenômeno no qual a luz passa para outro meio de propagação ao atingir a superfície) e absorção (é o fenômeno no qual a luz não passa para outro meio de propagação ao atingir a superfície nem é refletida pela superfície; os fótons de luz são absorvidos pela matéria) (CHAVANTES, 2009).

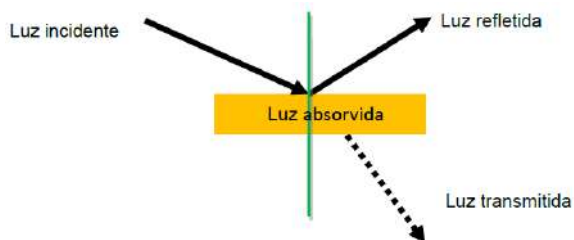


Figura 04. Luz incidente, refletida, transmitida e absorvida.

Fonte: Chavantes, 2009. A luz refletida, bem como a luz transmitida, não tem relevância do ponto de vista clínico. Somente o processo de absorção será considerado, pois a luz, ao penetrar nos tecidos, sofre um processo chamado espalhamento, sendo então absorvida pelas células e convertida em efeitos biológicos. Daí a importância de aplicarmos o laser com o condutor de luz posicionado sempre perpendicular ao tecido, evitando, assim, a reflexão e maximizando sua absorção pelo tecido (CHAVANTES, 2009).

Por outro lado, o LBI apresenta potência menor que 1 W e elevação de temperatura menor que 1 °C. Portanto, não dependem de calor nem de destruição tecidual, apresentando um efeito cumulativo da dose, sendo considerados moduladores de processos biológicos (estimulando ou inibindo o metabolismo celular). O LBI auxilia na regeneração e reparação tecidual, favorecendo a angiogênese e a drenagem linfática, diminuindo o edema, a inflamação e a dor, além de melhorar a cicatrização por meio da síntese de colágeno (CHAVANTES, 2009).

Os lasers podem ser divididos em dois grupos, segundo o emprego de sua potência (quantidade de energia produzida ou consumida por unidade de tempo): Laser de Alta Potência (LAP) ou Laser cirúrgico e Laser de Baixa Intensidade (LBI) ou laser terapêutico. Os LAP apresentam potência acima de 1 W e pode produzir nos tecidos biológicos efeitos: fototérmicos (coagula, carboniza, vaporiza), fotomecânicoacústico (corta com precisão), fotoablativo (destruição) e fotoionizante (quebra de ligações quaternárias do DNA) (CHAVANTES, 2009).

Os fótons de luz somente são absorvidos pelos tecidos devido à existência de moléculas denominadas cromóforos ou fotoceptores. Essas moléculas podem ser encontradas dentro das células (fotoceptores endógenos) ou podem estar presentes em substâncias administradas por via inalatória, endovenosa e transdérmica (fotoceptores exógenos). Nesse caso, essas substâncias são absorvidas pelas células. Esses cromóforos funcionam como enzimas, acelerando respostas biológicas. São exemplos de fotoceptores endógenos: hemoglobina, melanina, porfirinas, ribossomos e citocromos. Os cromóforos absorvem comprimentos de onda específicos (CAÇÃO, 2011).

Quando irradiamos um tecido com laser, introduzimos energia em um sistema biológico vivo, que utiliza e transforma essa energia para consumo próprio, desencadeando um processo de *biomodulação tecidual* que nada mais é do que o controle da atividade celular, por meio do qual se pode acelerar ou reduzir a atividade metabólica. Esse processo só ocorre em tecidos que não estejam em homeostase. A biomodulação é inversamente

proporcional à quantidade de energia aplicada e pode ser classificada em: *bioestimulação* - aceleração da atividade metabólica com aumento na síntese de ATP (adenosina trifosfato), síntese proteica (colágeno e elastina) e aumento da atividade dos queratinócitos (regeneração tecidual), consequente da aplicação de baixas doses de energia; e *bionibição*: diminuição da atividade metabólica mediante a aplicação de doses altas de energia, inibindo a formação de queloides e cicatrizes hipertróficas (CHAVANTES, 2009).

Além da intensidade de energia aplicada, o comprimento de onda da luz laser também é fundamental para determinar o efeito tecidual. O laser vermelho (606 nm) é absorvido por cromóforos presentes nas mitocôndrias (citocromo C oxidase). Dessa forma, estimula a síntese de ATP, principalmente dos fibroblastos, produzindo consequentemente um aumento da produção de colágeno e elastina. O laser infravermelho (808 nm) é absorvido por cromóforos presentes na membrana plasmática das células (rodopsinas), promovendo uma alteração na permeabilidade dessa membrana, aumentando sua capacidade de absorver nutrientes, além de promover um aumento da circulação periférica, inclusive linfática. O LED azul (470 nm) é absorvido por cromóforos presentes nas camadas basais da epiderme denominados porfirinas que, quando absorvem a luz azul, promovem a quebra da molécula de peróxido de hidrogênio, liberando água (efeito hidratante) e espécies reativas de oxigênio que são incorporadas pela melanina, diminuindo sua capacidade de absorver luz. Tal processo leva a um efeito clareador da região irradiada. Além disso, o LED azul também possui uma ação bactericida sobre a *p. acnes*, uma vez que tais bactérias possuem porfirinas e a incidência da luz azul sobre essas bactérias leva à morte por apoptose, justificando seu emprego no tratamento da acne. Por fim, o LED âmbar (590 nm) estimula a síntese proteica, uma vez que é absorvido pelos ribossomos, organela fundamental para esse processo, estimulando, assim, a síntese de colágeno e elastina (CAÇÃO, 2011).

Diante das evidências da atuação da luz nos diferentes processos do metabolismo celular, podemos destacar sua aplicação nos tratamentos estéticos que visam melhorar a flacidez tissular, o envelhecimento precoce, a eliminação de edemas, a cicatrização em processos pós-cirúrgicos, a estimulação dos folículos pilosos, o clareamento de manchas, a acne e o aspecto das estrias.

Galvanopuntura no tratamento de estrias

A corrente galvânica é uma corrente unidirecional do tipo monofásico que promove um fluxo ordenado de elétrons que, associados a substâncias eletrolíticas, promove um fluxo constante de íons do polo positivo para o negativo e vice-versa.

A técnica de aplicação de corrente galvânica sobre a pele é denominada de galvanopuntura ou *eletrolifting* com agulhas. Essa técnica baseia-se tanto no estímulo físico provocado pela agulha, quanto na corrente

galvânica propriamente dita que desencadearão uma resposta inflamatória no tecido tratado que, consequentemente, estimulará a produção de colágeno e elastina pelos fibroblastos (VASCONCELOS, 2008).

Conforme comentado previamente, as estrias são formadas pelo rompimento das fibras de colágeno e elastina. Nesse contexto, técnicas que aumentem a atividade dos fibroblastos, como a galvanopuntura, são indicadas para o tratamento dessa desordem estética. Vale comentar que as principais contraindicações para essa técnica são: neoplasias, lesões cutâneas no local, diabetes descompensado, uso de marcapasso, gestantes, epilepsia, hipo e hipertensão descompensados (VASCONCELOS, 2008) e fotótipos cutâneos altos.

Metodologia e resultados

Este estudo de caso foi realizado em uma mulher de 24 anos de idade, cor branca, 1,69 m de altura e 64 Kg de peso corporal que apresenta estrias brancas na região abdominal consequente de uma gestação aos 16 anos de idade.

Foi realizada anamnese completa e exame físico para verificar a existência de contraindicações para o tratamento proposto.

Utilizamos aparelho de Multiuso em Estética – Physiotonus Microcurrent da empresa Bioset (registro ANVISA 10410300008) para a galvanopuntura e o aparelho de laserterapia da empresa DMC, modelo Elite (registro ANVISA: 8003810090), seguindo protocolo sugerido pela própria empresa. Durante a aplicação do laser, tanto o profissional quanto a cliente utilizaram óculos de proteção.

A região abdominal da voluntária foi dividida em dois lados, direito e esquerdo. No lado direito, foi aplicada apenas a técnica de galvanopuntura e, no lado esquerdo, as técnicas de galvanopuntura e laserterapia, de acordo com o seguinte protocolo que foi repetido durante oito sessões semanais:

Lado direito:

Higienização da pele; esfoliação; galvanopuntura (0,75 mA por 20 minutos) – técnica Chevron; aplicação de loção antisséptica; alta frequência (por 5 minutos – ação bactericida); máscara calmante.

Lado esquerdo:

Higienização da pele; LED azul (comprimento de onda: 470 nm $\pm$ 10 nm, por 2 minutos – movimento de varredura); esfoliação; galvanopuntura (0,75 mA por 20 minutos) – técnica Chevron; aplicação de loção antisséptica; alta frequência (por 5 minutos – ação bactericida); laser vermelho (comprimento de onda: 660 nm $\pm$ 10 nm, aplicação pontual, 2J de energia – valor definido pelo fotótipo da cliente); LED âmbar associado ao laser infravermelho (comprimento de onda 590 nm $\pm$ 10 nm por 5 minutos – movimento de varredura); máscara calmante.

Resultados

Na primeira sessão as estrias nacaradas da região abdominal apresentavam-se com aparência esbranquiçada e em alto relevo (Figura 05), a pele com pouca elasticidade e sem hidratação. Ao término da oitava sessão observou-se a diminuição da largura das estrias (Figura 06) e da textura da pele, melhora da hidratação e da elasticidade.

Figura 05. Estrias nacaradas da região abdominal com aparência esbranquiçada e em alto relevo na primeira sessão do tratamento.



Figura 6. Diminuição da largura das estrias após a 8ª sessão do tratamento.



Considerações

Após oito sessões de tratamento, verificamos uma melhora visível no aspecto das estrias brancas presentes no abdômen da voluntária. Entretanto, não observamos diferenças significativas no aspecto das estrias entre os lados tratados apenas com galvanopuntura (lado direito) e com a associação da galvanopuntura e laserterapia (lado esquerdo). Esses dados sugerem que a melhora observada no aspecto das estrias seja consequência da ação da corrente galvânica e das puntações no tecido tratado.

Em contrapartida, observamos que o lado do abdome que recebeu o laser apresentou uma redução da flacidez, sugerindo que houve um aumento na hidratação e na produção de colágeno e elastina nessa região.

Nesse cenário, nossos dados sugerem que o tratamento com oito sessões de laserterapia associada à galvanopuntura estimula os fibroblastos a produzir uma quantidade de colágeno e elastina capaz de reduzir a

flacidez do tecido, mas não suficiente para produzir uma melhora ainda maior no aspecto das estrias do que aquela obtida apenas pela aplicação da punção galvânica.

Referências

- ADDOR, F. A. S.; SCHALKA, S. et al. Gestação e predisposição ao aparecimento de estrias: correlação com as propriedades biomecânicas da pele. **Surg Cosmet Dermatol.**, v. 2, p. 253-6, 2010.
- AZULAY, M. M. et al. Abordagem clínica. In: KED, M. P. V. **Dermatologia estética**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2009.
- BURROWS N. P.; LOVELL, C. R. Disorders of connective tissue. In: URNS, T.; BREATHNACH, S.; COX, N.; GRIFFITH, C. **Rook's textbook of dermatology**. 7. ed. Oxford: Blackwell, 2004.
- CAÇÃO, I. D. Saúde e bem-estar: laserterapia na estética integral. In: CONGRESSO CIENTÍFICO INTERNACIONAL DE ESTÉTICA E COSMETOLOGIA – CCIEC, 6, 2011. **Anais...** São Paulo: Tricell, 2011. p. 125-128.
- CHAVANTES, M. C. **Laser em bio-medicina: princípios e prática**. São Paulo: Atheneu, 2009.
- FITZPATRICK J. E.; AELING, J. L. **Segredo em dermatologia**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FRANCESCHINI, P. **A pele e o seu envelhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- GUIRRO, E. C. O.; GUIRRO, R. R. J. **Fisioterapia em estética: fundamentos, recursos e patologias**. São Paulo: Manole, 2002.
- MAIA, M. et al. Estrias de distensão na gravidez: fatores de risco em primíparas. **An. Bras. Dermatol.** v. 84, 2009.
- NOGUEIRA P. L. et al. **Tecnologia farmacêutica**. 7. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2008.
- OBAGI, Z. E. **Restauração e rejuvenescimento da pele: incluindo classificação básica dos tipos de pele**. Rio de Janeiro: Revintor, 2004.
- SOUSA, M. A. J.; VARGAS, T. J. S. Anatomia, fisiologia e histologia da pele. In: KED M.P.V. **Dermatologia estética**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2009.
- THOMAS, R. G.; LISTON, W. A. Clinical associations of striae gravidarum. **J Obstet Gynaecol.** v. 24, p. 270-1, 2004.
- VANZIN, S. B.; CAMARGO, C. P. **Entendendo cosmecêuticos: diagnósticos e tratamentos**. 2. ed. São Paulo: Santos, 2011.
- VASCONCELOS, M. G. et al. **Curso didático de estética: estética corporal**. São Caetano do Sul: Yendis, 2008.

PREBIÓTICOS E OS BENEFÍCIOS À SAÚDE HUMANA

Jennifer Cavichioli Paixão¹

¹Aluna do Curso de Pós Graduação em Gastronomia Funcional da Faculdade Método de São Paulo – FAMESP (email: jheyc@hotmail.com)

Resumo

Atualmente, observa-se um crescente número de doentes cardíacos, diabéticos, hipertensos, casos de cânceres, entre outras patologias. Sabemos que isso provém de uma alimentação inadequada e da vida caótica atual. Portanto, o desafio é incluir produtos saudáveis e/ou funcionais na dieta dessa população, a fim de melhorar a qualidade de vida, minimizando o risco de se desenvolver doenças crônicas. Os alimentos funcionais são potentes agentes, pois trazem inúmeros benefícios à saúde, produzindo efeitos metabólicos e/ou fisiológicos além da nutrição básica. Neste estudo, pretendemos realizar um levantamento bibliográfico acerca do bioativo frutooligossacarídeo e suas aplicações fisiológicas na dieta de indivíduos.

Palavras-chave: Frutooligossacarídeos. Prebióticos. Alimentos funcionais. Fibras solúveis.

Introdução

Uma vida saudável não se restringe à ingestão de alimentos de qualidade. Existem outros interferentes de origem intrínseca e extrínseca que afetam a saúde da população como poluição, stress, tabagismo, sedentarismo, obesidade e hereditariedade. Portanto, devemos atrelar o maior número possível de benefícios a nosso favor como, por exemplo, o uso de alimentos funcionais.

Os alimentos funcionais correspondem de 5% a 7% do mercado mundial de alimentos. Há uma demanda crescente, por isso, necessitamos buscar uma comprovação dos resultados desses alimentos e estimular o seu consumo.

Com o aumento na expectativa de vida da população, a sociedade necessita adequar-se aos acontecimentos atuais por meio do desenvolvimento de novos conhecimentos científicos e de novas tecnologias que propiciem modificações importantes no estilo de vida das pessoas. A nutrição deve ser empregada a fim de maximizar as funções fisiológicas de cada indivíduo, de maneira a assegurar tanto o bem-estar quanto a saúde, como também o risco mínimo de desenvolvimento de doenças. Nesse contexto, os alimentos funcionais – especialmente os probióticos e prebióticos – são conceitos novos e estimulantes (ROBERFROID, 2002). São considerados alimentos funcionais aqueles que, além de fornecerem a nutrição básica, promovem a saúde. Esses alimentos possuem potencial para promover a saúde por meio de mecanismos não previstos mediante a nutrição convencional, devendo ser salientado que esse efeito restringe-se à promoção da saúde e não à cura de doenças (SANDERS, 1998).

O trato gastrointestinal humano é um microecossistema cinético que possibilita o desempenho normal das funções fisiológicas do hospedeiro, a menos que microrganismos prejudiciais e potencialmente patogênicos dominem. Manter um equilíbrio apropriado da microbiota pode ser assegurado por uma suplementação sistemática da dieta com probióticos, prebióticos e simbióticos (BIELECKA; BIEDRZYCKA;

MAJKOWSKA, 2002). Em virtude desse fato, nos últimos anos, o conceito de alimentos funcionais passou a concentrar-se de maneira intensiva nos aditivos alimentares que podem exercer efeito benéfico sobre a composição da microbiota intestinal (ZIEMER; GIBSON, 1998). Os prebióticos e os probióticos são atualmente os aditivos alimentares que compõem esses alimentos funcionais.

Prebióticos

O termo prebiótico refere-se a componentes alimentares não digeríveis que afetam benéficamente o hospedeiro por estimularem seletivamente a proliferação ou a atividade de populações de bactérias desejáveis no cólon, cuja variabilidade atinge cerca de 400 diferentes tipos de bactérias benéficas ou não. Adicionalmente, os prebióticos podem inibir a multiplicação de patógenos, garantindo benefícios adicionais à saúde do hospedeiro. Esses componentes atuam mais frequentemente no intestino grosso, embora possam ter também algum impacto sobre os micro-organismos do intestino delgado (DOLINSKY, 2009).

Ao estimularem a atividade bifidogênica, ou seja, o crescimento e/ou a ação de algumas bactérias presentes no intestino, a modificação da composição da microflora colônica leva a uma predominância das bactérias potencialmente promotoras de saúde, mais especificamente das bifidobactérias e dos lactobacilos. Essa definição coincide com a de fibras dietéticas, com exceção de determinada seletividade para certas espécies como, por exemplo, as bifidobactérias. As finalidades da utilização desses microrganismos seriam instalar, reforçar ou compensar as funções da microbiota normal do trato digestivo. São usados em medicina humana na prevenção e no tratamento de doenças; na regulação da microbiota intestinal; na modulação de funções fisiológicas-chave como absorção de cálcio e metabolismo lipídico; nos distúrbios do metabolismo gastrointestinal como imunomoduladores; e na inibição da carcinogênese (DOLINSKY, 2009).

Para classificarmos um alimento como prebiótico, devemos avaliar alguns itens como, por exemplo, a sua resistência a acidez gástrica; hidrólise por enzimas de mamíferos; absorção gastrointestinal; fermentação da microbiota intestinal e estimulação seletiva do crescimento e/ou atividade de bactérias intestinais que contribuem para a saúde e o bem-estar. No primeiro exemplo, queremos evidenciar que uma quantidade significativa do composto deve estar disponível no intestino (particularmente intestino grosso) para servir como substrato de fermentação (ROBERFROID, 2007).

Outro ponto a ser observado é que o ingrediente que está contido em uma determinada matriz alimentar não deve ser hidrolisado nem absorvido na parte superior do trato gastrointestinal (boca, estômago e intestino delgado). Sob condições normais de homeostase, a microflora intestinal, além das melhorias citadas acima, exerce funções benéficas em níveis locais e sistêmico como aumentar a tolerância à lactose, neutralizar toxinas e estimular o sistema imunológico intestinal (COZZOLINO, 2009).

Os prebióticos mais utilizados como ingredientes funcionais são os frutanos tipo a inulina e os frutooligossacarídeos ou oligofrutose (BOSSCHER; LOO; FRANCK, 2006; MUNJAL et al., 2009).

A fermentação dos frutanos é uma das maneiras pelas quais se podem aumentar a massa fecal a partir da elevação da massa microbiana no cólon. Os ácidos graxos de cadeia curta, predominantemente acetato, propionato e butirato, são formados a partir da fermentação das fibras. Além de contribuírem para a já mencionada diminuição do pH no cólon que, por si só, é um dos fatores que garantem a seletividade e o predomínio de algumas espécies bacterianas sobre outras, ainda são utilizados como fonte de energia pelas células da mucosa intestinal. Há ainda evidências científicas da metabolização de acetato e de propionato em outros tecidos do organismo humano e do papel do butirato como regulador do crescimento e da diferenciação celular. Ainda ligado ao processo de fermentação, a quantidade de calorías geradas a partir das frações de inulina e oligofrutose que atingem intactas o cólon é da ordem de 1,5 kcal/g, contra 4,0 kcal/g fornecidas pelos açúcares simples e frações digeríveis dos carboidratos complexos (COZZOLINO, 2009).

A diminuição do pH do cólon também ocasiona uma diminuição da solubilidade e na reabsorção passiva dos ácidos biliares. Além disso, cada ácido graxo de cadeia curta (AGCC) tem uma ação fisiológica diferente. O acetato pode reduzir os níveis de ácidos graxos livres do soro; o propionato é gliconeogênico no fígado, podendo aumentar os níveis de glicose no sangue e diminuir os níveis de colesterol sanguíneo; o butirato pode ter propriedades antineoplásicas contra células cancerosas do cólon. Os prebióticos estimulam a absorção e retenção de minerais como magnésio, cálcio e ferro, porém essas observações foram tiradas de pesquisas realizadas em ratos. Em humanos, o número

de trabalhos é limitado e a ação positiva do cálcio parece ocorrer sob condições de maior necessidade de cálcio, como é o caso de adolescentes e mulheres na pós-menopausa (CUPPARI, 2005).

Frutooligossacarídeo

Tanto Oligofrutose (OF) quanto Frutooligossacarídeo (FOS) são termos sinônimos utilizados para denominar frutanos do tipo inulina cujos nomes são derivados de oligossacarídeos (carboidratos com menos de 10 subunidades de monossacarídeos) constituídos predominantemente de frutose. O termo OF é mais utilizado, na literatura, para descrever inulinas de cadeia curta, obtidas por hidrólise parcial da inulina da chicória. O termo FOS tende a descrever misturas de frutanos do tipo inulina de cadeia curta sintetizada a partir da sacarose (SAAD, 2006; ROBERFROID, 2007).

Sendo assim, a inulina pode ser obtida pela extração da raiz da chicória ou, ainda, produzida industrialmente a partir da sacarose, podendo ser degradada dando origem aos FOS. Estes, por sua vez, são obtidos a partir da hidrólise parcial da inulina pela enzima inulinase (FORTES, 2005; 2006) cujo processo é utilizado para obtenção do produto denominado *Raftilose®* (Orafti Ltda da Bélgica) ou *Frutafit®* da Imperial-Suikner Unie da Holanda (PASSOS, 2003; CEPPA, 2007). Segundo Dolinsky (2009), além da chicória, podemos encontrar OF em alcachofras, aspargos, beterraba, banana, alho, cebola, trigo, tomate, tubérculos como yacon e bulbos como os de lírios vermelhos.

Industrialmente, os FOS são sintetizados a partir da sacarose por atuação da frutotransferase (ou β -frutofuranosidase) – enzima-chave envolvida na síntese dos FOS com elevada atividade transfrutossilante e hidrolisante – purificada de células de vários microrganismos, tais como: *Aspergillus niger*, *Aureobasidium pullulans*, *Aspergillus oryzae*, *Fusarium oxysporum* e *Aspergillus japonicus* (FORTES, 2005; 2006).

Esses prebióticos são produzidos e comercializados no Japão como *Neosugar®*, *Meiologo®*, *Profeed®* e *Nutraflora®* (Meiji Seika Ltda); na Europa, como *Actilight®* pela *Béghin Meiji Industries* (PASSOS, 2003; CEPPA, 2007); e no Brasil, como F.O.S® pela Nutramed Produtos Funcionais Ltda. Possuem as seguintes características: adoçantes não nutritivos, de baixo valor energético (1,5kcal/g), com poder edulcorante de 0,4 a 0,6 vezes superior ao da sacarose e não apresentam diferenças dos FOS encontrados naturalmente nos alimentos (FORTES, 2005; 2006).

De acordo com a legislação brasileira, resoluções n. 97 de 23 de maio de 2003 e 180 de 28 de agosto de 2001, os FOS também podem ser encontrados na forma de cápsulas e de xarope respectivamente (FORTES, 2005; 2006).

Os FOS e a inulina apresentam as seguintes características: ausência de cor e odor; estabilidade em pH neutro e em temperaturas ≥ 140 °C; 1/3 do poder

edulcorante da sacarose; maior solubilidade que a sacarose; ausência de oferta energética; ausência de precipitação e sensação de secura ou “areia” na boca; capacidade de melhorar a qualidade dos alimentos e de promover alterações satisfatórias no “flavour” e nas características físico-químicas (FORTES, 2005).

Sendo assim, esses alimentos podem ser utilizados em várias formulações que levem no rótulo açúcar reduzido, sem adição de açúcar, calorias reduzidas, produto sem açúcar, produtos diet e em produtos funcionais que promovam efeito nutricional adicional nas áreas dos prebióticos, simbióticos e fibras alimentares (FORTES, 2005; PASSOS, 2003).

Torna-se imprescindível, no entanto, distinguir inulina e FOS devido às suas peculiaridades. A inulina praticamente não possui sabor, apresenta solubilidade inferior a dos FOS ($GP \leq 2$ e ≥ 60) e capacidade para formar microcristais (sensação da presença de gordura) quando misturada com água ou leite (CEPPA, 2007).

Os FOS, em contrapartida, possuem cadeias curtas ($GP \leq 2$ e ≥ 10), são altamente higroscópicos, são capazes de reter água de forma semelhante ao sorbitol e inferior à sacarose, não participam das reações de *Maillard* (carboidratos não redutores) e são altamente estáveis (CEPPA, 2007).

Dessa forma, I e FOS ou OF podem ser utilizados como suplementos alimentares, aumentando o conteúdo de fibras nos alimentos, sem contribuir com a viscosidade, característica imprescindível para sua aplicação em fórmula enterais ou como substitutos de macronutrientes, com inulina substituindo as gorduras e OF, os açúcares, sem ocasionar alterações indesejáveis nas características organolépticas destes. Sua aplicabilidade nos diversos alimentos é bastante ampla, podendo ser utilizados em várias preparações, tais como: assados, recheios, sobremesas, temperos, cereais, iogurtes e outros produtos lácteos, sobremesas congeladas, sorvetes, biscoitos, balas, chocolates, chicletes, sucos, tortas, barras de cereais com diversas finalidades (atletas) etc. (FORTES, 2005; CEPPA, 2007).

A oligofrutose confere consistência a produtos lácteos e umedece bolos e produtos de confeitaria, diminui o ponto de congelamento de sobremesas geladas, torna crocantes biscoitos pobres em gordura e atua como um ligante em barras de cereais ou granola. Pode também ser encontrada em associação com adoçantes de alta densidade em substituição ao açúcar, desenvolvendo um padrão de doçura mais equilibrado e mascarando o gosto residual de adoçantes como aspartame e acesulfame K. Sua cadeia de oligômeros mais curta lhe confere qualidades funcionais similares à da sacarose ou do xarope de glicose, sendo mais solúvel e apresentando de 30% a 50% do poder adoçante do açúcar de mesa (COZZOLINO, 2009).

Em nutrição enteral, a I e os FOS podem ser encontrados em diversas formulações contendo ou não vários tipos de fibras, tais como: NeoFiber® (Nutral), Nutrison Multi Fiber® (Support), Peptamen Prebio®

(Nestlé) e Nutri Fiber® (Nutrimed Industrial Ltda.) dentre outros (FORTES, 2006).

Um dos estudos para comprovação do efeito prebiótico do FOS foi feito por Gibson e colaboradores, em 1995, que analisaram amostras de fezes de oito voluntários submetidos a dietas controladas em períodos predeterminados. Nesse estudo, indivíduos sadios receberam, durante 15 dias, alimentação suplementada com 15g de sacarose, que mais adiante foi substituída por 15g de oligofrutose pelo mesmo período de tempo, seguido por um terceiro e último período com 15g de sacarose. Os resultados obtidos mostraram que o uso de oligofrutose em substituição à sacarose da dieta provocou aumento significativo dos gêneros *Bifidobacterium* e simultaneamente diminuição também significativa dos gêneros *Bacteroides*, *Fusobacterium* e *Clostridium*. Fenômeno semelhante foi observado em outros estudos nos quais se utilizou inulina em vez de oligofrutose (COZZOLINO, 2009).

Prebióticos e a saúde

Em um estudo do tipo ensaio clínico randomizado, duplo cego, administraram 12g/dia de FOS por via oral durante 15 dias em pacientes com neoplasia hematológica e verificaram que, quando utilizada a suplementação do prebiótico, houve um aumento na população de bifidobactérias e ocorreu uma diminuição nos níveis séricos de Proteína C Reativa (PCR), um marcador bastante sensível para determinar presença de processos inflamatórios, demonstrando que a utilização de FOS está associada ao aumento da resposta anti-inflamatória (BÚRIGO et al., 2007).

Estudos têm comprovado que a inulina é capaz de neutralizar os efeitos carcinogênicos, *in vitro* e *in vivo*, por meio da microbiota intestinal mediada pelos produtos de fermentação, particularmente pelos AGCC. Destes, o butirato e o propionato se destacam por serem capazes de inibir o crescimento de células tumorais. Além disso, o butirato também é capaz de promover apoptose, reduzir o processo metastático em linhagens de células colônicas e proteger contra substâncias cancerígenas e genotóxicas, reforçando a expressão de enzimas envolvidas na desintoxicação. Em modelos animais, a inulina pode prevenir e retardar o câncer colorretal. Vários estudos mostraram redução de lesões pré-neoplásicas induzidas quimicamente ou de tumores no cólon de ratos tratados com inulina. Há uma considerável evidência experimental que inulina é capaz de modular os marcadores de risco para o câncer de cólon em células de humanos e animais. Os mecanismos envolvidos, possivelmente, incluem redução da exposição aos fatores de risco e à supressão tumoral das células de sobrevivência (POOL-ZOBEL; SAUER, 2007).

Observou-se também que a absorção de cálcio em adolescentes do sexo masculino que ingeriram 15g/dia de FOS resultou num aumento de 26% da absorção do cálcio (VAN DEN HEUVEL et al., 1999).

Estudos foram realizados para avaliação dos efeitos da ingestão de uma associação de prebióticos (inulina + oligossacarídeo) sobre a absorção intestinal (colônica) de cálcio numa população de adolescentes entre 11 e 14 anos, utilizando o método isotópico. As 59 adolescentes voluntárias eram predominantemente caucasianas e a maioria estava na fase pré-menarca. Os autores, ao contrário de outros estudos, tiveram o cuidado de manter uma ingestão de cálcio dentro da dose recomendada para aquela faixa etária, ou seja, ao redor de 1.300mg/dia, à custa de suco suplementado com cálcio. A associação de prebióticos foi oferecida na dose de 8g/dia, via oral, em duas tomadas. Os resultados foram comparados com placebo. Trinta pacientes receberam apenas oligofrutose (8g/dia) e 29 a associação de inulina + oligofrutose (8g/dia). As próprias voluntárias serviram de controle, ingerindo placebo (3 semanas) após 3 semanas de prebióticos e 2 semanas de "washout" (período de eliminação - um intervalo de tempo suficientemente grande entre dois períodos de administração para que o efeito residual de uma formulação administrada num período seja eliminado até o próximo). A ingestão não muito elevada de uma associação de prebióticos é suficiente para aumentar em cerca de 20% a absorção de colônica e cálcio, o que é altamente desejável nessa população de crianças e adolescentes (GRIFFIN et al., 2002).

Abordando o metabolismo de macronutrientes, examinaram-se os efeitos benéficos e a tolerância do xarope de yacon na saúde humana. Mulheres obesas, levemente dislipidêmicas e em pré-menopausa foram examinadas num período de 120 dias, em um estudo caso-controle duplo-cego. Usaram duas doses do xarope de yacon (0,28g e 0,14g de frutooligossacarídeo/kg/dia) e observaram que esse xarope é uma boa fonte de FOS e seu consumo em longo prazo produziu efeitos benéficos nas mulheres obesas e em pré-menopausa com resistência à insulina (GENTA et al., 2009).

Os frutooligossacarídeos, os carboidratos não digeríveis no trato gastrointestinal, têm mostrado bons resultados na diminuição da glicemia e na hiperinsulinemia (GU et al., 2003).

O consumo de 3g a 5g/dia leva ao crescimento seletivo de bactérias intestinais, tais como bifidobactérias e lactobacilos, que melhoram a microbiota intestinal e o metabolismo hormonal (ZAFAR et al., 2004).

Os efeitos hipolipidêmicos dos FOS também foram observados em um estudo conduzido com indivíduos cujos níveis de lipídios séricos encontravam-se levemente alterados. Verificaram-se, após a ingestão de 18g/dia de inulina, reduções de 8,7% e de 14,4% nas concentrações séricas de colesterol total (CT) e de lipoproteína de baixa densidade (LDL-c) respectivamente (DAVIDSON et al. apud SILVA et al., 2007).

Para assegurar um efeito contínuo na microbiota intestinal, tanto probióticos e prebióticos devem ser ingeridos diariamente. Para garantia da multiplicação de bifidobactérias no cólon, doses diárias de 4 a 5 g de prebióticos são eficientes (DOLINSKY, 2009). Já a

ANVISA (1999) estabelece que a porção do produto pronto para consumo forneça no mínimo 3g de FOS se o alimento for sólido ou 1,5g se o alimento for líquido. Estima-se que, na Holanda, o consumo per capita seja de 2 a 12 g/dia; na Bélgica, 5-8g/dia; nos Estados Unidos, 1-4g/dia; no Japão, o consumo é de 13,7 mg/kg/dia, sendo aceitável o consumo de 0,8g de FOS/kg de peso corporal/dia. Encontra-se, nesse país, o maior mercado comercial de FOS, mostrando que os oligossacarídeos são um dos produtos mais populares como alimentos funcionais. Em geral, a ingestão de 20g a 30g/dia desencadeia desconforto grave no indivíduo.

Aplicações dos prebióticos em alimentos

Foi desenvolvida uma barra de cereais com acréscimo de frutooligossacarídeos e ferro com o intuito de melhorar o perfil de populações com carência do mineral e de fibras alimentares. O teste de avaliação sensorial teve aceitação para itens como cor, sabor e consistência (teste de aceitação em escala hedônica verbal). Os consumidores certamente comprariam com frequência as barras de cereais se estas estivessem disponíveis no mercado (70,43%). Assim, esse produto desenvolvido pode ser incluído na alimentação como uma opção com perfil nutricional adequado e nova oportunidade de mercado de produtos diferenciados (SBARDELOTTO, 2011).

Outro produto desenvolvido com prebiótico foi uma bebida a base de flocos de abóbora com inulina a ser utilizada por crianças. Esse produto supera as recomendações diárias de vitamina A, além de conter boa concentração de energia, lipídeos, proteínas e fibras. Os resultados obtidos nessa pesquisa permitiram concluir que as bebidas são nutricionalmente adequadas para pequenas refeições (lanches) de crianças de 4 a 6 anos e bem aceitas por estas, podendo seu uso ser empregados em creches e programas sociais. Estudos foram realizados para avaliação do efeito prebiótico, nos quais se constatou o aumento das bactérias homofermentativas, mas ainda se fazem necessários estudos complementares para testar os efeitos prebióticos *in vivo* (SILVEIRA et al., 2008).

Há também testes com bolo de chocolate produzidos a partir de farinha de yacon, em que avaliações sensoriais foram aplicadas a partir de três amostras. A primeira é um bolo padrão (sem yacon); a segunda com concentração de 20% da farinha; e outro com 40%. Detectou-se boa aceitação do produto com as farinhas em ambas as concentrações. Para o quesito sabor doce, a redução do emprego do açúcar refinado na preparação demonstrou manutenção da palatabilidade do produto e a atuação do FOS como substituto do açúcar (SILVA et al., 2007). Na avaliação da maciez, a presença de inulina na receita em contato com o leite produziu uma mistura cremosa que conferiu uma sensação tátil agradável ao consumir ao bolo. Foi possível concluir que a adição de 20 e 40% de farinha de yacon no produto influenciou no perfil sensorial e na caracterização cromática, deixando os bolos mais

escuras. O bolo com maior teor de farinha de yacon obteve as maiores notas para os atributos: aroma, gosto doce, maciez, sabor de chocolate e qualidade global (PADILHA et al., 2010).

Em um experimento com suplementação de iogurte de soja com frutooligosacarídeos e inulina, foi realizado teste de avaliação sensorial com grupos predominantemente femininos, com ensino superior completo e com idade entre 20 e 60 anos. Foram feitas objeções sobre a baixa concentração de açúcar e sensação de adstringência comum da leguminosa no produto, mas esses fatos não geraram a reprova do iogurte. Conclui-se que os microorganismos (*Lactobacillus bulgaricus* e *Streptococcus thermophilus*) são resistentes à bile e ao ácido e mantiveram a viabilidade celular necessária para caracterizar o iogurte como probiótico, tendo bom índice de aceitação. Portanto, os frutooligosacarídeos investigados mostraram-se adequados como ingredientes para formulação de iogurte de soja (HAULY et al., 2005).

Considerações

Os frutanos do tipo inulina e frutoligosacarídeos são oligossacarídeos que não são digeridos e para os quais existem dados na literatura científica que demonstram uma série de benefícios potenciais à saúde, reiterando a existência do efeito prebiótico e a sua contribuição para o desenvolvimento do conceito de alimentos funcionais.

Todo esse conjunto de efeitos benéficos à saúde humana baseia-se no princípio da seletividade, orquestrada pela produção de substratos durante o processo de fermentação, alterando a composição da microbiota intestinal e, por conseguinte, reduzindo significativamente a população de microrganismos patogênicos e/ou prejudiciais à saúde dos indivíduos.

Devemos desenvolver produtos com características sensoriais agradáveis a fim de aumentar o público de consumo desses produtos, tornando-se esses substratos itens de consumo corriqueiro dentre as populações.

Referências

BIELECKA, M.; BIEDRZYCKA, E.; MAJKOWSKA, A. Selection of probiotics and prebiotics for synbiotics and confirmation of their in vivo effectiveness. **Food Res. Int.**, Amsterdam, v. 35, n. 2/3, p. 125-131, 2002.

BOSSCHER D.; LOO J. V.; FRANCK A. Inulin and oligofructose as prebiotics in the prevention of intestinal infections and diseases. **Nutrition Research Reviews**, v. 19, p. 216-226, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Brasília, 1999. **Resolução n. 18**, de 30 de abril de 1999. Disponível em: <<http://s.anvisa.gov.br/wps/srtr3V8>>. Acesso em: 24 ago. 2013.

BRADY P. L.; GALLAHER D.; BUSTA F. The role of probiotic culture in the prevention of colon cancer. **Journal of Nutrition**, v. 130, p. 410-415, 2000.

BÚRIGO T.; FAGUNDES R. L. M.; TRINDADE E. B. S. M.; VASCONCELOS H. C. F. F. Efeito bifidogênico do frutooligosacarídeo na microbiota intestinal de pacientes com neoplasia hematológica. **Rev. Nutr.**, v. 20, n. 5, p. 491-497, 2007.

COZZOLINO, S. M. F. **Biodisponibilidade de nutrientes** 3. ed. Barueri: Manole, 2009.

CUPPARI, L. **Guias de medicina ambulatorial e hospitalar da UNIFESP** – EPM. 2. ed. Barueri: Manole, 2005.

DOLINSKY, M. **Nutrição funcional**. São Paulo: Rocca, 2009.

FORTES, R. C. Os frutooligosacarídeos, a inulina e suas implicações na indústria de alimentos. **Nutrição Brasil**, v. 4, n. 1, p. 52-61, 2005.

FORTES, R. C. Alimentos prebióticos: efeitos bifidogênicos dos frutooligosacarídeos e da inulina no organismo humano. **Revista SBRAFH**, v. 2, n. 9, p. 16-23, 2006.

GENTA S. et al. Yacon syrup: beneficial effects on obesity and insulin resistance in humans. **Clinical Nutrition**, v. 28, n. 2, p. 182-187, 2009.

GRIFFIN I. J.; DAVILA P. M.; ABRAMS A. S. Non-digestible oligosaccharides and calcium absorption in girls with adequate calcium intakes. **British Journal Nutrition**, v. 87 (Sup. 2), p. S187-S191, 2002.

GU Q.; YANG Y.; JIANG G.; CHANG G. Study on the regulative effect of isomaltoligosaccharides on human intestinal flora. **Wei Sheng Yan Jiu**, v. 32, n. 1, p. 54-55, 2003.

SILVEIRA K. C. et al. **Bebida à base de flocos de abóbora com inulina: características prebióticas e aceitabilidade**. Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Nutrição; Departamento de Tecnologia Rural; Laboratório de Experimentação e Análise de Alimentos. Recife, 2008.

MANN, J.; STEWART, T. A. **Nutrição humana**. V. 2. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2009.

HAULY M. C. O. et al. **Suplementação de iogurte de soja com frutooligosacarídeos características prebióticas e aceitabilidade**. Área de Departamento de Bioquímica e Biotecnologia, Universidade Estadual de Londrina; Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Departamento de Tecnologia em Alimentos e Medicamentos. Londrina, 2005.

MUNJAL U.; GLEI M.; POOL-ZOBEL B. L.; SCHARLAU D. Fermentation products of inulin-type fructans reduce proliferation and induce apoptosis in human colon tumour cells of different stages of carcinogenesis. **Br J Nutr.**, v. 27, p. 1-9, 2009.

PADILHA, V. M.; ROLIM, P. M.; SALGADO, S. M.; LIVERA, A. S.; ANDRADE, S. A. C.; GUERRA, N. B. **Perfil sensorial de bolos de chocolate formulados com farinha de yacon** (*Smallanthus sonchifolius*). Área de Nutrição, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2010.

PASSOS L. M. L.; PARK Y. K. Frutooligosacarídeos: implicações na saúde humana e utilização em alimentos. **Ciência Rural**, v. 33, n. 2, p. 385-390, 2003.

POOL-ZOBEL B. L.; SAUER J. Overview of experimental data on reduction of colorectal cancer risk by inulin-type fructans. **J Nutr.**, v. 137 (Sup. 11), p. S2580-S2584, 2007.

ROBERFROID, M. B. Functional food concept and its application to prebiotics. **Dig. Liver Dis.**, Rome, v. 34, suppl. 2, p. S105-S110, 2002.

_____. Prebiotics: the concept revisited. **J. Nutr.**, v. 137 (Sup. 3), p. S830-S837, 2007.

SAAD, S. M. I. Probióticos e prebióticos: o estado da arte. **Revista Brasileira de Ciências Farmacêuticas**, v. 42, n. 1, p. 01-16, 2006.

SANDERS, M. E. Overview of functional foods: emphasis on probiotic bacteria. **Int. Dairy J.**, Amsterdam, v. 8, p. 341-347, 1998.

SCABERLOTTO, J. **Desenvolvimento e estudo comparativo de barras de cereais fortificadas com ferro e enriquecidas com frutooligosacarídeo**. Trabalho de conclusão de curso. Área de tecnologia de alimentos. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2011.

SILVA, A. S. S.; HASS, P.; SARTORI, N. T.; ANTON, A. A.; FRANCISCO, A. Frutooligosacarídeos: fibras alimentares ativas. **B. Ceppa**, v. 25, n. 2, p. 295-304, 2007.

SPIEGEL, J. E.; ROSE, R.; KARABELL, P. Saffy and benefits of frutoligosaccharides as food ingredients. In: SILVA, A. S. S.; HAAS, P.; SARTORI, N. T.; ANTON, A. A.; FRANCISCO, A. Frutooligosacarídeos: fibras alimentares ativas. **B. Ceppa**, 2007. v. 25, n. 2, p. 295-304.

VAN DEN HEUVEL, E. G. H. M.; MUYS T.; VAN DOKKUM W.; SCHAAFSMA G. Oligofructose stimulates calcium absorption in adolescents. **Am J Clin Nutr.**, v. 69, n. 3, p. 544-548, 1999.

ZAFAR, T. A.; WEAVER, C. M.; ZHAO, Y.; MARTIN, B. R.; WASTNEY, M. E. Non-digestible oligosaccharides increase calcium absorption and suppress bone resorption in ovariectomized rats. **J Nutr.**, v. 134, p. 399-402, 2004.

ZIEMER, C. J.; GIBSON, G. R. An overview of probiotics, prebiotics and synbiotics in the functional food concept: perspectives and future strategies. *Int. Dairy J.*, Amsterdam, v. 8, p. 473-479, 1998.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO LÚDICA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fabiola Bretherick Cardoso Gomes, Patrícia Rodrigues

¹ Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Método de São Paulo

² Mestre em Educação (USP), Especialista em Educação a Distância (SENAC), Bacharel em Letras (USP), Licenciada em Língua Portuguesa (USP) e Pedagogia (UNINOVE).

Resumo

O presente trabalho é resultado da observação e do acompanhamento presencial do projeto de alfabetização lúdica desenvolvido na Escola Estadual Domingos Faustino Sarmiento, intitulado de Experimentoteca. O objetivo principal desse artigo foi verificar a possível evolução dos alunos que apresentavam déficits de aprendizagem em suas hipóteses de escrita, tendo como recurso de aprendizado o uso de jogos de alfabetização. Para tanto, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, com fundamentos sobretudo nos postulados de Emilia Ferreira, Ana Teberosky, Tizuko Kishimoto, Adriana Friedman, associada a uma pesquisa de campo de caráter investigativo e qualitativo, as quais apontaram de forma explícita a eficácia da alfabetização por meio de jogos e brincadeira.

Palavras-chave: Ludicidade. Brincar. Alfabetização.

Introdução

Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los, sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem. (Carlos Drummond de Andrade)

Este artigo surgiu da observação ao atuar como aluna pesquisadora no Programa Ler e Escrever da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na unidade escolar Domingos Faustino Sarmiento no período letivo correspondente aos anos de 2011 a 2013. Ao acompanhar o 2º ano do ensino fundamental, despertou-me a curiosidade em saber como alguns alunos, já no início do ano, apresentavam escrita alfabética.

Diante da realidade de que os alunos tinham a base alfabética, surgiram os seguintes questionamentos: quais as práticas educativas realizadas pela professora do 1º ano que os levou na construção do sistema de escrita alfabética? Como ocorreu esse processo? Quais as metodologias aplicadas e suas intervenções? Como é, no contexto escolar, a organização de rotinas, do planejamento e da avaliação quando há efetiva utilização do lúdico por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras?

Após meses de observação nas aulas dos primeiros anos, surgiu a hipótese de que, ao trabalhar a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem com os alunos, com a devida interação entre estes e a mediação do professor, geram-se contextualização de valores, educação inclusiva, diversidade cultural, autonomia, respeito às normas de condutas, regras, desenvolveram habilidades afetivas, motoras, cognitivas, intelectuais, sociais, tomadas de decisões, criatividade, imaginação.

Dessa forma, visa-se, por meio deste artigo, estudar e analisar as possibilidades da ludicidade aplicada em todos os componentes curriculares (arte, educação física, português, matemática etc.) para verificar se efetivamente

esses instrumentos podem auxiliar no processo de domínio de leitura, escrita e cálculos.

Ludicidade: conceituação, histórico e especificidades

Para Vygotsky (1987), a aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo que as crianças se inter-relacionam com o meio, objeto e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção.

No processo do desenvolvimento infantil, a brincadeira representa um papel importante pela socialização e pelas descobertas, partindo do resgate de valores antigos e trazendo reflexo para o mundo interior, com sua representação manifestada na criatividade, que expõe a natureza da ingenuidade dos sentimentos da criança, que traz à tona emoções de alegria e angústias acompanhadas de dúvidas e também as certezas. Para a criança, o interagir com o mundo e as representações do simbolismo são representadas pelas possibilidades encontradas e controvérsias do brinquedo, assim como as possibilidades das atividades lúdicas (ALMEIDA; SHIGUNOV, 2000).

Atividade lúdica dotada de uma definição e significado compreende que o brincar é uma característica própria dos seres humanos e, por sua compreensão de linguagem de toda criança, vem acompanhada de concentração por um período de tempo que vai ao encontro de cada etapa do desenvolvimento respeitada pela faixa etária.

Assim, partindo da abordagem dos conceitos na atividade lúdica, vê-se a necessidade de evidenciar os três conceitos anteriores que classificam o desenvolvimento lúdico.

A **brincadeira** refere-se ao comportamento espontâneo ao realizar uma atividade das mais diversas. O **jogo**, é uma brincadeira que envolve

certas regras, estipuladas pelos próprios participantes. O **brinquedo** é identificado como o objeto de brincadeira. (FRIEDMANN, 1996; e VOLPATO, 1999 *apud* ALMEIDA; SHIGUNOV, 2000, p.70).

A partir dessas questões, observa-se que a evolução do lúdico está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento da criança. Uma ação somente será contextualizada como jogo quando a criança ultrapassar o período sensório-motor⁷. Quando ela manipular e atuar sobre o objeto, essas ações já poderão ser consideradas como atividade lúdica.

As crianças, nessa fase, interagem com o objeto nos movimentos e sons produzidos de maneiras repetitivas a fim de buscar um efeito.

É, portanto, na situação de brincar que as crianças se podem colocar desafios e questões além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem a imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência (NAJAR; ALVES, 2004, p. 115).

Posteriormente, suas aquisições vão se estruturando com o desenvolvimento biológico. As brincadeiras passam a ser atividades lúdicas, a criança faz uso dos símbolos para representar a realidade que a envolve a partir da linguagem expressiva de representação de papéis, brincadeira de médicos, conversas com os bonecos, sequências de uma história próxima da realidade, na tentativa de ultrapassar a fantasia para construção de situações reais que passam a transição do jogo simbólico e o jogo regras, inicialmente conduzida no espírito cooperativo entre os jogadores.

Dessa forma, os meios social e cultural têm um papel ativo no contexto de desempenho da criança na formação psicológica, e as ações sobre os objetos são aprendidos pela criança na interação com a prática do dominar o mundo dos objetos humanos no surgimento das primeiras brincadeiras (ALMEIDA; SHIGUNOV, 2000, p. 71).

De acordo com Friedmann (1996), Kishimoto (1997) e Volpato (1999), apesar do "conteúdo social da brincadeira" ter se alterado no decorrer do tempo, a essência da brincadeira dificilmente se modifica, mantendo as mesmas características lúdicas como brincar de mãe e filha, de bola, esconde-esconde, bolinha de gude e outras.

Kishimoto (2000) acredita que, independentemente de época, cultura e classe social, os jogos e brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde realidade e faz-de-conta se confundem.

A autora ainda complementa que o jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo. Portanto, com as brincadeiras, a criança entra em contato com o mundo, dá asas a sua imaginação, isto é, pode ser o que bem desejar: ser rei, ser juiz, ser feliz.

Para a criança, o interagir com o mundo e as representações do simbolismo são representadas pelas possibilidades encontradas e controvérsias do brinquedo, assim como as possibilidades das atividades lúdicas (ALMEIDA; SHIGUNOV, 2000).

Segundo Vygotsky (2003), a criança, na idade pré-escolar, faz pela primeira vez uma divergência entre o campo do significado e da visão.

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos (VYGOTSKY, 2003, p. 128).

Para Mafra (2008), ao citar Piaget, faz relação entre o jogo e o desenvolvimento intelectual, na existência de três estruturas que fundamentam o jogo infantil, a saber:

1. Jogos de exercício: são as atividades lúdicas da criança no período sensório-motor, que vai do nascimento até o aparecimento da linguagem. São exercícios simples cuja finalidade é o prazer do funcionamento. Caracterizam-se pela repetição de gestos e de movimentos simples e têm valor exploratório como jogos sonoros, visuais, olfativos, gustativos, motores e de manipulação.
2. Jogos simbólicos: compreende a idade dos dois aos sete anos aproximadamente. São jogos de ficção e imitação. Por meio do faz-de-conta, a criança realiza sonhos e fantasias, revela conflitos interiores, medos e angústias, aliviando tensões e frustrações. Destacam-se os jogos de papéis, faz-de-conta e representação.
3. Jogos de regras: são praticados a partir dos sete anos de idade. A regra é o elemento principal desse tipo de jogo, que surge da organização coletiva das atividades lúdicas e são indispensáveis para o desenvolvimento moral, cognitivo, social, político e emocional (2008 p. 7).

Abordando os conceitos na atividade lúdica, devem-se evidenciar os três conceitos anteriores que classificam o desenvolvimento lúdico.

Para Friedmann (1996) e Volpato (1999), a brincadeira refere-se ao comportamento espontâneo ao realizar uma atividade das mais diversas. O jogo é uma brincadeira que envolve certas regras, estipuladas pelos próprios participantes. O brinquedo é identificado como o objeto de brincadeira (ALMEIDA; SHIGUNOV, 2000, p. 70).

É, portanto, na situação de brincar que as crianças podem colocar desafios e questões além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem a

⁷ O período sensório motor, corresponde a faixa etária do 0 aos 2 anos e é caracterizado pela ausência de função simbólica, ou seja, nessa idade, a criança não apresenta pensamento nem atividade ligada a representações que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles (PIAGET; INHELDER, 2006).

imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência (NAJAR; ALVES, 2004).

Para Piaget (2006), as relações construídas entre o real e o imaginário vão se estruturando com desenvolvimento biológico. As brincadeiras passam a ser atividades lúdicas pela maneira como a criança se relaciona com o objeto simbólico e de como faz uso dos símbolos para representar a realidade que a envolve.

Ainda segundo Piaget (2006), a realidade representada pela criança acontece no contexto das experiências vivenciadas, pela linguagem expressiva de representação de papéis ou mesmo durante as brincadeiras de médicos, as conversas com os bonecos e a sequência de uma história próxima da realidade. Assim, o meio social e cultural tem um papel ativo no desempenho da criança e na sua na formação psicológica. E as ações sobre os objetos são aprendidos pela criança na interação com a prática do dominar o mundo dos objetos humanos e no surgimento das primeiras brincadeiras (ALMEIDA; SHIGUNOV, 2000).

Apesar do "conteúdo social da brincadeira" ter se alterado no decorrer do tempo, a essência da brincadeira dificilmente se modifica, mantendo as mesmas características lúdicas como brincar de mãe e filha, de bola, esconde-esconde, bolinha de gude e outras (VOLPATO, 1999 *apud* ALMEIDA; SHIGUNOV, 2000, p. 71).

Portanto, na escola, faz-se necessária a construção de espaços para que as crianças do 1º ano se alfabetizem por meio de atividades lúdicas, vivenciando os jogos e as brincadeiras para o aprendizado da leitura e escrita. Para que isso aconteça, há a necessidade de uma proposta pedagógica baseada na ludicidade e que entenda os processos pelos quais a criança se apropria do sistema de escrita alfabético.

Para Weisz (2000), é fundamental que o professor compreenda o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo e identifique as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído. O processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem e, para mediar boas situações de aprendizagem com os jogos e as brincadeiras, o professor precisa sondar, conhecer os saberes dos alunos para mediar as melhores situações de aprendizagem.

A importância da sondagem no processo de alfabetização lúdica

A sondagem da hipótese de escrita da criança é uma importante ferramenta que norteia o trabalho do professor, pois é possível, a partir desse diagnóstico, propor atividades para que o aluno adquira a base alfabética. De acordo com o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2007), a sondagem é essencial para que o professor saiba quais são conhecimentos do aluno sobre o sistema de escrita alfabético, sendo fundamental sua realização e análise correta para que se possa propor

intervenções adequadas e a criança avance na aquisição da base alfabética.

Quando o professor cria condições para que o aluno escreva, por meio de boas situações de aprendizagem, o aluno, mesmo antes de saber escrever convencionalmente, coloca em jogo suas hipóteses sobre o sistema alfabético. Para tanto, Weisz (2000) indica que são boas situações de aprendizagem quando:

1. Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa;
2. Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir;
3. O conteúdo trabalhado mantém as suas características de objeto sociocultural real – por isso, no caso da alfabetização, a proposta é o uso de textos e não de sílabas ou palavras soltas;
4. A organização da tarefa garante a máxima circulação de informação possível entre os alunos – por isso, as situações propostas devem prever o intercâmbio, a interação entre eles.

Os principais exemplos dessas boas situações de aprendizagem são as atividades de escrita de textos memorizados (poemas, parlendas, canções, trava-línguas) e de listas de palavras ou expressões de um determinado campo semântico familiar ao aluno (nomes dos colegas da turma, ingredientes de uma receita, títulos de histórias conhecidas etc.). O registro desses textos pode ser feito com letras móveis ou com lápis e papel, a depender do conhecimento que a criança possui sobre o alfabeto e sua grafia.

A psicogênese da língua escrita

Segundo Weisz (2000), a história da alfabetização pode ser dividida em antes e depois dos estudos da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky na década de 1970. Elas não apresentam nenhum método pedagógico, mas revela os processos de aprendizado das crianças, levando a conclusões que puseram em questão os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita.

Orientada de Jean Piaget (1896-1980), Emília Ferreiro deu continuidade à pesquisa de seu orientador e aprofundou seus estudos em um tema não explorado por ele, a escrita. Ferreiro e Teberosky (1984) concentraram seus estudos na investigação dos processos de aquisição e elaboração de conhecimento pela criança, ou seja, o modo como ela aprende. A autora define o construtivismo como concepção de ensino-aprendizagem em que a construção do conhecimento é elaborada pela própria criança, tendo o professor como mediador de situações de aprendizagem. Para a autora, as crianças constroem seu próprio conhecimento, e muito antes de começarem a ler convencionalmente, elas tentam interpretar os diversos textos que encontram ao seu redor como livros, embalagens, comerciais, cartazes na rua etc.

Moço (2013) comenta que os estudos sobre a psicogênese da língua escrita mostraram que as crianças constroem diferentes ideias sobre a escrita, resolvem

problemas e elaboram conceitos, surge, então, o que pode ou não ser considerado uma palavra, verificando a quantidade de letras e a ordem em que são escritas. Ferreiro e Teberosky (1984) explicam que para a criança decidir o que “serve ou não serve para ler”, ela se apoia na quantidade de letras da palavra. Não basta apenas ter letras, é preciso certa quantidade para representar determinadas palavras, variando entre dois e quatro caracteres, mas na maioria delas, situa-se em três. Além desse critério, também há a variação de letras, pois se em uma palavra todos os caracteres são iguais, esta não poderá ser lida. Conforme Ferreiro e Teberosky (1984), as crianças apresentam concepções a respeito do sistema de escrita, e ao analisarem as produções espontâneas das crianças, por meio de suas pesquisas, confirmaram que as crianças possuem hipótese, ideias, teorias sobre a escrita, apresentando uma evolução psicogenética. As primeiras escritas infantis aparecem, do ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas, contínuas ou fragmentadas ou como uma série de elementos discretos repetidos, evoluindo ao longo da apropriação da base alfabética, sendo:

- distinção entre o modo de representação icônico (representação por meio de desenhos) e não icônico (garatujas);
 - diferenciação intrafigural: expressam-se sobre o eixo quantitativo (mínimo de três letras) e sobre o eixo qualitativo (variação de caracteres);
 - diferenciação interfigural: variação de letras de uma palavra para outra;
 - descobrimento da fonetização da escrita (descobre a relação som/grafia): começa com o período silábico e culmina com o entendimento do sistema de escrita alfabético.
- Ferreiro e Teberosky (1984) denominam os quatro períodos como:
- período pré-silábico: as crianças escrevem sem estabelecer qualquer correspondência entre a pauta sonora da palavra e a representação escrita. Escreve coisas diferentes apesar da identidade objetiva das escritas e relaciona a escrita com o objetivo referente (Ex. coloca mais letras na palavra elefante do que na palavra borboleta - Realismo Nominal).
 - período silábico: a criança apresenta maiores critérios para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas. Nesse período, a criança pode centrar sua atenção nas variações sonoras entre as palavras, estabelecendo correspondência com a criança quando descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores.

Ferreiro e Teberosky (1984) descrevem que, no período pré-silábico, a criança não apresenta variações quantitativas ou qualitativas dentro da palavra e entre as palavras, diferencia desenhos (que não podem ser lidos) de escritos (que podem ser lidos), mesmo que sejam compostos por grafismos, símbolos ou letras. A leitura que realiza do escrito é sempre global, com o dedo deslizando por todo o registro do escrito. Nesse período, apresenta a exigência mínima de letras e símbolos, com variação de caracteres dentro da palavra, mas não entre as palavras. Ainda no período pré-silábico, pode apresentar variação de

caracteres dentro da palavra e entre as palavras (variação qualitativa intrafigural e interfigural). Nesse nível, a criança considera que coisas diferentes devem ser escritas de forma diferente. É importante ressaltar que, no período pré-silábico, a criança sempre realizará a leitura de forma global, não fazendo correspondência da fala com a escrita.

O período silábico pode ser dividido em duas fases: sem correspondência sonora ou como correspondência sonora. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1984), a criança na hipótese silábica sem valor sonoro acredita que cada letra ou símbolo corresponde a uma sílaba falada, mas o que se escreve ainda não tem correspondência com o som convencional daquela sílaba. A leitura é silabada. Já na hipótese silábica com valor sonoro, a criança acredita que cada letra corresponde a uma sílaba falada e o que se escreve tem correspondência com o som convencional daquela sílaba, representada pela vogal, consoante ou alternando vogal e consoante. A leitura também é silabada.

O período silábico-alfabético é marcado pela transição do aluno da hipótese silábica para a escrita alfabética. Afirmam Ferreiro e Teberosky (1984) que a criança ora escreve atribuindo a cada sílaba uma letra, ora representando as unidades sonoras menores, os fonemas.

A sondagem

No Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do 2º ano (São Paulo, 2007), a sondagem é um dos recursos que o professor dispõe para conhecer as hipóteses de escrita dos alunos que ainda não estão alfabetizados, já que possuem uma visão geral sobre o sistema de escrita alfabético. Ela também representa um momento no qual os alunos têm a oportunidade de refletir sobre aquilo que escrevem, com a orientação do educador.

Segundo Fernandes (2010), a sondagem não é uma avaliação, é uma observação da característica dos pensamentos dos alunos, tendo como objetivo o planejamento de intervenções do professor. É a partir dessa observação que será realizado um diagnóstico sobre os conhecimentos da criança, partindo da associação que ela faz da leitura com a escrita.

Segundo o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do 2º ano (SÃO PAULO, 2007), no momento da aplicação da sondagem, é importante que, na sequência de cada palavra escrita, o aluno realize a leitura desta para que o professor marque essa leitura, estabelecendo a relação entre o que foi escrito e o que foi lido em voz alta, ou seja, se ele estabelece a relação grafofônica.

De acordo com as Orientações para a organização dos trabalhos coletivos ano letivo (2013) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), a sondagem deve ser realizada bimestralmente, sendo no início do ano letivo em fevereiro, depois em abril, junho, após o recesso, em setembro e novembro. Assim, é possível perceber o avanço que a criança teve durante o ano letivo. Ainda de acordo com as orientações I, o professor deve realizar a sondagem individualmente e envolver o restante da turma em uma atividade que não solicite tanto a sua presença, e se houver dificuldades, deve solicitar a ajuda do coordenador ou de outra pessoa para dar apoio.

Os procedimentos são: entregar uma folha de papel sem pauta aos alunos e lápis, não é recomendado dar borracha, já que toda informação é importante para a avaliação do professor, e se o aluno mudar de opinião quanto à palavra que escreveu, ele pode escrever embaixo, já que devem ser orientados a escrever uma lista com uma palavra embaixo da outra.

Segundo Moço (2013), as palavras que serão ditadas pelo professor devem pertencer ao mesmo campo semântico (alimentos, roupas, animais etc.), adotando a seguinte sequência: polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba. Em seguida, o professor dita uma frase simples contendo uma das palavras ditadas anteriormente para comparar a escrita desta quando realizada em uma frase. É importante que o professor não dite silabando. Se preferir, o educador também pode solicitar que a criança escreva uma frase espontaneamente e, conforme a grafia e a leitura dessas palavras, pode-se fazer uma análise da hipótese de escrita em que se encontra a criança e elaborar atividades direcionadas na dificuldade individual.

Intervenções para o avanço de acordo com a realidade da criança

Ainda segundo o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do 2º ano (2010), a realização periódica de sondagens é também um ponto de reflexão para o planejamento do professor, pois permite que sejam realizados uma avaliação constante e um acompanhamento dos avanços da turma com relação à aquisição da base alfabética. As informações da sondagem auxiliam no planejamento de atividades mais adequadas de leitura e escrita e de como estabelecer melhores parcerias de trabalho entre os alunos. Essas parcerias são agrupamentos produtivos, em que alunos com conhecimentos próximos interagem construindo saberes, auxiliando um ao outro.

De acordo com Andrade (2013), a pesquisadora argentina Delia Lerner classificou o trabalho em sala de aula em três grandes blocos conhecidos como atividades permanentes, sequências didáticas e projetos didáticos, que hoje são conhecidos como modalidades organizativas, são elas:

– **Atividade permanente:** é realizada com frequência (todos os dias, semanalmente ou de quinze em quinze dias), e por não ser um projeto, é possível ter autonomia em sua elaboração, como leitura diária em voz alta, para familiarizar os alunos com determinados conteúdos e construir hábitos, além disso, é importante planejar essa atividade com o objetivo do que se quer alcançar, os materiais que serão utilizados e o tempo necessário.

– **Sequência didática:** é um conjunto de propostas com ordem crescente de dificuldade. Cada passo permite que o próximo seja realizado. Os objetivos são focar conteúdos mais específicos com começo, meio e fim. Em sua organização, é preciso prever esse tempo e como distribuir as sequências em meio às atividades permanentes e aos projetos. É comum confundir essa modalidade com o que é feito no dia a dia. A diferença está no fato da continuidade.

– **Projeto didático:** este apresenta em suas características um produto final e objetivo mais abrangente. Os erros mais comuns em sua execução são certo descaso pelo processo de aprendizagem com um excessivo cuidado em relação à chamada culminância. Esse projeto não envolve a escola por um todo. Com o mapa da sala pronto (sondagem), ou seja, o professor conhecendo a hipótese de cada aluno e com a definição das atividades, deve-se pensar na aplicação delas e formar duplas produtivas. É uma forma de focar atividades que favoreçam na escrita e leitura dos alunos de modo que um possa ajudar o outro. Essas duplas devem ser formadas com crianças de hipóteses de escrita próximas para que juntas possam pensar e chegar a um consenso (ou não, aí entra a intervenção do professor), caso contrário, apenas uma fará e a outra ficará olhando.

Gurgel (2007) afirma que quando se reúnem crianças de níveis muito diferentes, acaba-se reproduzindo a situação escolar de alguém que sabe mais que os demais, obrigando os outros a uma atitude passiva de recepção.

As atividades devem ter um grau de dificuldade para cada dupla de acordo com a necessidade de desenvolvimento, é preciso ser desafiadora para que possam progredir, ou seja, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), as propostas de escrita mais produtivas são as que permitem aos alunos monitorarem sua própria produção, ao menos parcialmente. A escrita de listas ou quadrinhas, que se sabe de cor, permite, por exemplo, que a atividade seja realizada em grupo e que os alunos precisem se pôr de acordo sobre quantas e quais letras usarão para escrever. Cabe ao professor, que dirige a atividade, escolher o texto a ser escrito e definir os parceiros em função do que sabe acerca do conhecimento que cada aluno tem sobre a escrita, bem como orientar a busca de fontes de consulta, colocar questões que apoiem a análise e oferecer informação específica sempre que necessário. Ainda de acordo com o PCN:

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever (BRASIL, 1997, p. 22).

A sondagem é um momento de aprendizado, em que o aluno coloca em jogo seus saberes acerca do sistema de escrita alfabético. Portanto, o objetivo dessa atividade é fazer com que os alunos escrevam da maneira como acreditam que as palavras devem ser escritas para, a partir daí, o professor possa intervir, propondo situações de aprendizagem significativas para a aquisição da base alfabética.

Soares (2003) afirma que alfabetizar na perspectiva do letramento exige que o professor observe diariamente a escrita dos alunos, se escrevem com autonomia, se

evoluem em suas hipóteses de escrita, se ampliam o repertório das relações grafofônicas, se começam a interpretar a escrita durante e depois de sua produção e se pedem ou fornecem informações ao colega durante a realização das atividades.

O diagnóstico inicial da escrita é a referência para a comparação com os demais diagnósticos realizados ao longo do ano. É o que norteia o trabalho do professor no planejamento e na mediação de atividades para que os alunos alcancem a escrita alfabética. Tão importante quanto o desenvolvimento da escrita, são as interações entre os alunos, ou seja, todas as crianças, independentemente de sua hipótese de escrita, devem estar envolvidas em todos os momentos do trabalho nos agrupamentos produtivos, mesmo aquelas que ainda não escrevem convencionalmente. Esse procedimento garantirá que as efetivas trocas entre os alunos se tornem produtivas para todos.

A sondagem possibilita ao professor descobrir o que a criança já sabe em relação ao ano anterior escolar e/ou seus conhecimentos prévios no primeiro ano. Esse é um momento muito importante para o aluno, pois ele tem a oportunidade de refletir sobre sua escrita e leitura, sendo importante para o professor que tem a oportunidade de entender como funciona o sistema de leitura e escrita pensado pela criança, podendo assim organizar-se e preparar atividades que o façam progredir.

Sabe-se que devido ao grande número de alunos em sala de aula, tem sido cada vez mais difícil aplicar atividades diferenciadas, mas não é impossível, basta ter uma rotina de trabalho bem planejada, boa organização e vontade de superar as dificuldades. Cada criança se desenvolve no seu tempo, e quando o professor realiza atividades diferenciadas, faz com que elas avancem de um modo que, no final do ano letivo, todas estejam alfabetizadas.

O professor, ao trabalhar com duplas produtivas, tem a oportunidade de fazer intervenções focadas nas dificuldades individuais, além de poder abordar outros temas como o trabalho em grupo, o respeito entre eles e a reflexão sobre a relação entre a oralidade e a escrita, já que haverá uma interação entre aluno-aluno e aluno-professor-aluno.

Pesquisa de campo

O Projeto Experimentoteca teve em vista a implementação do fragmento de uma ludoteca, um espaço com jogos pedagógicos de alfabetização e letramento e alfabetização matemática, sendo uma parceria da equipe gestora e corpo docente da unidade escolar Domingos Faustino Sarmiento com os alunos pesquisadores da Faculdade Método São Paulo e Faculdade Sumaré.

O objetivo do projeto é tornar o espaço destinado aos jogos um laboratório onde professores regentes, professores auxiliares e alunos pesquisadores auxiliem e viabilizem alternativas que possibilitem vivências e aprendizagem com as crianças fora das expectativas de aprendizagem de seu ano/série e, principalmente, as que não adquiriram a base alfabética.

O jogo pode ser muito significativo no que se refere ao conhecimento mais amplo e a melhoria do comportamento em prol social. Porém o jogo também pode ser um meio de promover as aprendizagens ou induzir comportamentos que os adultos não desejam encorajar. Se despertar nas crianças a consciência dos conhecimentos, sociais que estão acontecendo durante o jogo, esse conhecimento poderá ser usado no sentido de ajuda-las no desenvolvimento de uma compreensão positiva da sociedade e na aquisição de habilidades (FRIEDMANN, 1996, p. 66).

Para Antunes (2000), a ideia de um ensino despertado pelo interesse do aluno acabou transformando o sentido do que se entende por material pedagógico. Cada estudante, independentemente de sua idade, passou a ser um desafio à competência do professor. Seu interesse passou a ser a força que comanda o processo da aprendizagem; suas experiências e descobertas, o motor de seu progresso; e o professor, um gerador de situações estimuladoras e eficazes.

No entanto, é preciso estar atento que nem tudo se aprende e se consolida durante a brincadeira.

É preciso criar situações em que os alunos possam sistematizar aprendizagens tal como propõe Kishimoto (2003, p. 37):

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típico do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos.

Na Experimentoteca, o professor auxiliar será mediador das relações que intencionalmente selecionará os recursos didáticos de acordo com as hipóteses dos alunos por meio de ações lúdicas e sistematizadas para que estes avancem e aprendam.

O grupo colaborativo que idealizou o projeto, baseado na ideia de agrupamentos produtivos, propôs o trabalho do professor auxiliar com os alunos seguindo algumas regras, entre elas:

- Atendimento no máximo de dois alunos por vez;
- Conhecer o jogo, planejar a atividade e propor as intervenções necessárias para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabético;
- Entender que o espaço é educativo, ou seja, um laboratório de experimentação dos jogos na proposta de alfabetização lúdica;
- Não exceder 30 minutos para cada dupla, atendendo aos demais alunos do reforço escolar que são 10 alunos por turma e o professor deverá atender a todos em sistema de rodízio;
- Frequentar o espaço todos os dias da semana;
- A utilização de lápis, caderno e borracha não é indicada para o espaço.

Como já citado nesse artigo, a atuação como aluna pesquisadora do Programa Ler e Escrever fez com que meu interesse pela alfabetização se transformasse em pesquisa. Ao observar os alunos alfabéticos do início do ano letivo, fui buscar na prática das professoras a resposta para a alfabetização das crianças no 2º ano.

Questionou-se quanto às práticas realizadas pela professora do 1º ano, como ocorreu esse processo de aquisição da escrita alfabética pelos alunos e quais as metodologias e intervenções realizadas durante as atividades.

Diante desse meu interesse e inquietação por compreender os processos pelos quais era possível alfabetizar nos primeiros anos do ensino fundamental, a professora coordenadora pedagógica me convidou para participar do Projeto Experimentoteca. A participação consistia em observar as intervenções do professor auxiliar no trabalho com a reflexão do sistema de escrita com as crianças do 1º ano. As atividades eram realizadas num ambiente alfabetizador por meio de jogos de alfabetização.

Além dos alunos do 1º ano, observei a recuperação dos alunos com defasagem de conteúdo, ou seja, aqueles que não atendem às expectativas de seu ano/série. A atitude investigativa do professor faz dele um pesquisador do seu objeto de trabalho, o aluno.

Partindo desses princípios, a pesquisa de campo foi realizada com os professores auxiliares da unidade escolar por meio de um questionário sobre a importância da ludicidade e o Projeto Experimentoteca. A primeira parte do questionário foi descobrir informações pessoais das professoras, identificação, idade, formação, tempo de formação, tempo de magistério. Para a segunda parte, foram elaboradas cinco perguntas sobre a importância da ludicidade na alfabetização. Há também um mapa de sondagem, composto por dez crianças, que comprova a evolução dos alunos no ano letivo de 2013.

Tabela 1. Perfil dos professores auxiliares.

Sujeito	Idade	Formação	Tempo de formação	Tempo de magistério
1	47 anos	Pedagoga	4 anos	16 anos
2	36 anos	Pedagoga	2 anos	09 anos
3	36 anos	Pedagoga História	14 anos 1 ano	17 anos
4	28 anos	Pedagoga História	9 anos 2 anos	08 anos
5	32 anos	Pedagoga	1 ano	01 ano
6	24 anos	Pedagoga	1 ano	04 anos
7	51 anos	Pedagoga	15 anos	11 anos
8	51 anos	Pedagoga	7 anos	13 anos
9	46 anos	Pedagoga	3 anos	14 anos
10	52 anos	Pedagoga	4 anos	10 anos

O público-alvo dessa pesquisa foi formado por dez professoras auxiliares da rede estadual de São Paulo. A faixa etária das pessoas que foram entrevistadas vai de 24 até 52 anos. Quando foi questionado o tempo de formação, observou-se que o tempo varia de 1 a 17 anos de magistério ou atuação na Educação.

Tabela 2. Mapa de sondagem dos alunos do 1º ano.

	1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM
1	SSV	SCV	S A	A
2	SCV	SCV	SCV	A
3	P S	SCV	A	A
4	SSV	S A	A	A
5	SSV	SSV	SCV	S A
6	P S	SCV	SCV	S A
7	SSV	SCV	S A	A
8	SCV	SCV	S A	A
9	SSV	SCV	S A	A
10	SSV	SCV	SCV	A

Legenda

Ps – pré-silábico

Ssv- silábico sem valor sonoro convencional

Sa -silábico alfabético

Scv- silábico com valor sonoro convencional

A – alfabético

Mapa de sondagem - alunos do 1º ano

A Tabela 2 traz a representação das hipóteses dos alunos do ano letivo de 2013. É essencial destacar que cada unidade escolar formula a sua representação, com nome dos alunos, idade e identificação da hipótese, sendo assim considerado um documento para fonte de estudo e comprovação de avanços, que podem, além de facilitar o acompanhamento das evoluções dos alunos, também ser solicitado pela equipe gestora ou supervisão da diretoria de ensino.

1. Você considera importante o uso de atividades e recursos lúdicos no contexto escolar? Justifique.

Para todas as entrevistadas, o uso de recursos lúdicos é importante porque os alunos aprendem brincando e a ludicidade proporciona o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, intelectuais, perceptivas, desinibição, criatividade e aprendem a respeitar e serem respeitadas. Kishimoto (2011, p. 41) nos elucida que:

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

A afirmativa da autora nos remete à reflexão sobre a proposta da alfabetização lúdica e a importância da intencionalidade no processo de ensino e aprendizagem. O professor precisa ter saberes para planejar e mediar as situações de aprendizagem na Experimentoteca.

2. Na sua opinião, quais atividades e ou recursos lúdicos contribuem para a alfabetização? Dê exemplos.

Todas afirmam a importância das atividades e dos recursos lúdicos para a alfabetização e citam os mesmos exemplos: letras móveis, bingo de palavras, caça-palavras, cruzadinhas, jogo de memória, cantigas, parlendas, lista de nomes, dominó etc. No entanto, o simples brincar e a frequência na Experimentoteca não garante uma aprendizagem lúdica. Os educandos ainda não entendem

o lúdico como uma função educacional e sim brincar por brincar. O professor precisa mediar as brincadeiras e atividades para que o aluno entenda que aquele momento é também uma aula e que ele aprenderá.

Para Najjar (2004), o brincar possibilita que a criança se aproprie da realidade, dando-lhes novos significados, pois a partir do momento que a criança participa de uma atividade em dupla ou individual, ela se utiliza de seus conhecimentos de mundo, sua motricidade, seu envolvimento emocional e torna-se capaz de tomar decisões, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

A entrevistada 3 diz que os jogos coletivos (jogos de montar, dominó, baralho, quebra-cabeça, memória etc.) e os simbólicos (dramatizações, improvisações, histórias inventadas) são os que facilitam a alfabetização dos alunos.

Nos jogos coletivos e simbólicos, a criança vivencia o equilíbrio entre o real e o imaginário, sendo responsável por suas escolhas, experimentando o mundo e apropriando-se de novos conhecimentos estabelecidos por meio da relação com o outro.

3. Quais as facilidades e as dificuldades em trabalhar o lúdico na sala de aula?

Quadro 1. Dificuldades apontadas pelas entrevistadas.



As entrevistadas, ao responderem sobre as facilidades e as dificuldades em trabalhar o lúdico em sala de aula, apontaram os seguintes argumentos em relação às facilidades: 90% reconheceram a facilidade como norteador no processo ensino-aprendizagem dos educandos, pois as facilidades são inúmeras. Ao participar de jogos, brinquedos e brincadeiras, as crianças aprendem a respeitar, aceitar e formular regras e normas sociais. Elas também desenvolvem e aprimoram habilidades física, motora, cognitiva, afetiva e social. Segundo Kamii (1991) *apud* SOBCZACK, 2009, p. 405):

As crianças precisam interagir social e intelectualmente com outras crianças, pois uma teoria científica demonstra que essas interações são indispensáveis para seu desenvolvimento moral e intelectual. A curiosidade e a agilidade mental, a iniciativa e a honestidade na expressão também são qualidade essenciais para a criança construir seu próprio conhecimento.

As dificuldades encontradas, conforme quadro acima, diz-nos que a quantidade de material oferecida para atender à sala composta por 30 alunos não é o suficiente para que todos contemplem os jogos, os brinquedos e as brincadeiras e, ao mesmo tempo, esse número elevado de alunos dificulta as possíveis intervenções no processo de ensino-aprendizagem, não solucionando a dúvida de todos e tendo um aumento significativo na indisciplina da sala como um todo. Outra dificuldade seria explicar aos pais a importância do trabalho realizado por meio da alfabetização lúdica, pois estes desconhecem o assunto e acreditam que por meio de cópia no caderno é que ocorre o aprendizado. Nesse caso em específico, cabe ao professor regente dar explicação pautada em teorias assertivas sobre a importância de trabalhar o lúdico no ambiente escolar e de perguntar se o mesmo acontece em casa e o quanto é importante os pais participarem dessas atividades com seus filhos.

Segundo Moyles (2007, p. 178):

Mostrar que o brincar tem direção, progressão e resultados educacionais sólidos deveria convencer todos os adultos, incluindo os pais, de que ele é uma atividade valiosa corretamente associada a aprendizagem.

4. A partir da ludicidade, de que maneira seria possível avaliar os alunos em sua evolução?

Para as entrevistadas, a observação, o registro e a avaliação formativa são instrumentos que dão subsídios para constatar sua evolução no processo ensino-aprendizagem por meio de sondagens, registro individual e avaliações bimestrais.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, v. 02),

No que se refere à avaliação formativa deve ter em conta que não se trata de avaliar a criança, mais sim as situações de aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada as oportunidades e experiências.

Nessa análise, a avaliação é diagnóstica, pois norteia as ações que o professor deve mediar para que a criança se aproprie da base alfabética.

5. Como você avalia o Projeto Experimentoteca? O espaço propiciou evolução do processo de ensino aprendizagem dos alunos? Justifique.

As entrevistadas avaliaram como ótimo, pois o Projeto Experimentoteca tem sido um espaço alfabetizador produtivo que viabilizou um melhor aprendizado e alcançou o objetivo de cumprirem-se as expectativas de aprendizagem nas quais o aluno, ao término do ano do 1º ano do Ciclo I, deverá ser capaz de:

– Participar de situações de intercâmbio oral do cotidiano escolar (rodas de conversa, rodas de leitura), ouvir com atenção, formular perguntas, planejar sua fala, apreciar textos literários, reconhecer características do seu portador, canções, trava-línguas, listas, histórias em quadrinhos, tirinhas, rótulos, funcionamento alfabético do sistema de escrita, mesmo com erros ortográficos, com apoio do professor.

— No decorrer do ano, foram alcançados os objetivos com os alunos que frequentaram o reforço escolar, pois 80% destes concluíram o ano na hipótese alfabética e 20% avançaram suas hipóteses e encontram-se no silábico alfabético.

Quadro 02. Resultados gerais.

Sujeito	Idade	Sondagem inicial	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
1	6					
2	6					
3	6					
4	6					
5	6					
6	6					
7	6					
8	6					
9	6					
10	6					

	Pré-silábico
	Silábico sem correspondência sonora convencional
	Silábico com correspondência sonora convencional
	Silábico alfabético
	Alfabético

Considerações

A pesquisa de campo apresentada nesse artigo corroborou para a reflexão sobre a importância da alfabetização lúdica. Para que jogos e brincadeiras levem o aluno a refletir sobre o sistema de escrita, precisa da intervenção realizada pelo professor no momento em que a atividade se desenvolve. A atitude investigativa do professor, suas inferências na mediação entre a criança e o jogo é que conduzem a aprendizagem sobre o sistema de escrita alfabético.

Diante dos avanços das crianças apontados na sondagem de escrita, é possível afirmar que o Projeto Experimentoteca tem resultados favoráveis para alfabetização dentro do contexto lúdico. Ressalta-se a eficácia da alfabetização lúdica com os alunos que estão aquém das expectativas de aprendizagem que, logo no 1º ano do ensino fundamental, requer um aluno alfabético.

Por propiciar inovações e experimentações pedagógicas aos educandos, a Experimentoteca atende ao seu propósito, porém serão necessários alguns ajustes para que seja mais bem aproveitada. O espaço destinado ao atendimento de alunos com defasagem de conteúdo é uma das estratégias formativas para a formação continuada do professor alfabetizador. Para que haja um melhor aproveitamento, o professor precisa entender o espaço como um laboratório de experimentações e estudos para que possa refletir sobre a sua prática e mediar situações de aprendizagem de maneira mais adequada, garantindo assim a eficácia total nas intervenções com os alunos.

Num primeiro momento, o projeto atendeu aos alunos da recuperação pelo professor auxiliar, mas a proposta pode se estender a todos os alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental, pois o prazer em aprender facilita a aquisição de saberes necessários a toda vida escolar.

Referências

- ALMEIDA, A. C. P. C.; SHIGUNOV, V. Atividades lúdica infantil e suas possibilidades. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 69-76, 2000.
- ANDRADE, L. O quebra-cabeça das modalidades organizativas. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/quebra-cabeça-426234.shtml>> Acesso em: 16 set. 2013.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2013.
- _____. Coordenação de Gestão de Educação Básica (CGEB). CEFAI - Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. **Orientações para a organização dos trabalhos para o início do ano letivo de 2013**. Brasília: MEC, 2013.
- FERNANDES, M. **Os segredos da alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERRARI, M. Emilia Ferreiro, a estudiosa que revolucionou a alfabetização. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/estudiosa-revolucionou-alfabetizacao-23543.shtml>>. Acesso em: 05 out. 2013.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. **Alfabetização em processo**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- GURGEL, T. A professora Mariluci garante: "Vou alfabetizar todos eles até o fim do ano". **Revista Nova Escola**. São Paulo: 2007. Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/vou-alfabetizar-todos-eles-fim-ano-423796.shtml?page=2>>. Acesso em: 22 set. 2013.
- FRIEDMANN, A. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MOÇO, A. **Diagnóstico na alfabetização para conhecer a nova turma**. Revista Nova Escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/conhecer-nova-turma-431205.shtml>> Acesso em 16 de out. 2013.
- MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NAJAR, C. L.; ALVES, O. O. Atividades lúdicas como mediadoras do letramento no espaço da educação infantil. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas, v. 5, n. 1, p. 109-127, 2004.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2006.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de São Paulo. **Ler e escrever**. Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, 2º Ano, 2004. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedi o/CicloI/Planeja/GuiaPlanejamento_OrientacoesDidaticas_Professor_2An o_CicloI_V2.pdf>. Acesso em: 18 out. 2013.
- São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 3º ano - 2ª série / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos. - 3. ed. São Paulo : FDE, 2010. 232 p.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.
VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DIREÇÃO GERAL

Lígia Lacrimanti

José Natal Alves

DIREÇÃO ACADÊMICA

Patrícia Rodrigues

COMISSÃO ORGANIZADORA

Olavo Egídio Alioto

Patrícia Rodrigues

Persio Nakamoto

REVISÃO

Persio Nakamoto

CAPA

Bruna Passos