



# Gestão & Educação

Vol. 6, No 11 Nov./2023

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 6  
n.11 {nov. 2023} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2023.

51p: il, color.

Mensal

Modo de acesso: [www.faconnect.com.br/revista](http://www.faconnect.com.br/revista). ISSN 2675-2891 (digital)

1. Educação. 2. Línguas de sinais. 3. Língua brasileira de sinais.  
4. Educação inclusiva. 5. Psicomotricidade. 6. Capacidade motora em  
crianças. 7. Crianças- desenvolvimento.  
8. Crianças – cuidados e tratamento. 9. Educação infantil – Brasil –  
currículo. 10. Brincadeiras, 11. Educação infantil. 12. Aprendizagem.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

# EDITORIAL

## CONSCIÊNCIA NEGRA

A Consciência Negra é uma celebração e movimento que surgiu para promover a conscientização sobre a história, cultura e contribuições dos afrodescendentes, bem como para combater o racismo e a discriminação racial. Ela é celebrada em diversos países, com datas variadas, mas é especialmente importante no Brasil, onde o Dia da Consciência Negra é comemorado em 20 de novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares, líder do maior quilombo brasileiro.

A Consciência Negra visa destacar a importância da preservação da cultura africana e afrodescendente, além de reconhecer a luta histórica pela igualdade de direitos e combate ao racismo estrutural. Durante a celebração, acontecem eventos culturais, debates, palestras e manifestações artísticas que promovem a reflexão sobre a questão racial e estimulam a solidariedade e a inclusão de afrodescendentes na sociedade.

No Brasil, a Consciência Negra é também uma oportunidade para reforçar a importância da promoção da igualdade racial, do respeito à diversidade e da construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual todas as pessoas, independentemente de sua origem étnica, tenham igualdade de oportunidades e tratamento.

### **Profª Dra. Adriana Alves Farias**

Editora Chefe - Revista GESTÃO & EDUCAÇÃO

### **Conselho Editorial**

Prof. Ms. Eber da Cunha Mendes  
Profª. Adriana de Souza  
Profª. Alessandra Gonçalves  
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva  
Profª. Andrea Ramos Moreira  
Profª. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim  
Profª. Debora Banhos  
Profª. Juliana Mota Fardini Gutierrez  
Profª. Juliana Petrasso  
Profª. Marina Oliveira Reis  
Profª. Priscilla de Toledo Almeida  
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

### **Editora-Chefe**

Profª. Dra. Adriana Alves Farias

### **Revisão e Normalização de Textos**

Profª. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim  
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

### **Programação Visual e Diagramação**

Eliana Duarte de Souza

### **Projeto Gráfico**

Tayna Sousa

### **COPYRIGHT**

Revista Gestão & Educação, Educar Rede  
Volume 6, Número 11 (Novembro- SP)  
ISSN 2675-2891 (Digital)  
Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculado a Editora Instituto Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

# Sumário

**05 EDUCAÇÃO ESPECIAL DE ALUNOS COM SÍNDROME ALCOÓLICA FETAL**

EDUARDO AMANCIO DA SILVA SANTOS

---

**17 LIBRAS E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO**

NATÁLIA GONÇALVES MENDES

---

**24 A PSICOMOTRICIDADE NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM**

TATIANA PAULA DE SOUZA PEREIRA

---

**34 OS CONTEXTOS EDUCATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

THÁIS MARQUES XAVIER

---

**43 O QUANTO É IMPORTANTE BRINCAR PARA A CRIANÇA? CONCEPÇÕES SOBRE A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

VANESSA DA SILVA ALVES

---

# EDUCAÇÃO ESPECIAL DE ALUNOS COM SÍNDROME ALCOÓLICA FETAL



## EDUARDO AMANCIO DA SILVA SANTOS

Graduação em Matemática pela Universidade de Guarulhos (2009); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2017); Professor de Matemática na EMEF Raul de Leoni.

## RESUMO

A educação especial busca de diversas formas debruçar-se sobre novas perspectivas, nesse sentido não podemos fechar os olhos perante a um fato tão importante, uma criança acometida pela SAF precisa de apoio e suporte a vida toda. Assim como já citamos nesse trabalho, outros órgãos devem ser acionados para melhorar a qualidade de vida dessa criança como assistentes sociais, psicólogas, fisioterapeutas, médicos etc., mas nós professores também temos nossa parcela nesse processo. Devemos ser facilitadores e buscar estratégias para favorecer a criança com SAF através de currículos adaptado e planejamento só assim a escola irá garantir avanços na vida educacional e social do aluno com SAF.

**PALAVRAS-CHAVE:** Matemática; Educação; Escola; Sociedade.

## INTRODUÇÃO

O trabalho do professor em sala de aula, caracterizado didaticamente pela tríade aluno-professor-conhecimento, tem constituído um dos pilares sobre o qual se explicam as interações dentro da sala; No entanto, as investigações mostram a existência de práticas que só podem ser compreendidas a partir das orientações e concepções que as orientam, bem como como o ambiente em que se desenvolvem.

A dimensão afetiva da matemática sugere que não apenas o componente de conhecimento da disciplina desempenha um papel fundamental no sucesso dos alunos na disciplina, mas também que há uma série de fatores (concepções, emoções, crenças, atitudes e valores em desenvolvimento) que podem explicar essa relação. Desde o impulso alcançado nos anos oitenta, o constructo foi

desenvolvido e estudado, é assim que linhas de pesquisa dentro da educação matemática – como a dimensão afetiva da matemática ou as contribuições educacionais do pensamento do professor e da abordagem de teorias implícitas ou subjetivas – as consideraram em suas pesquisas.

As concepções são uma estrutura mental geral que inclui crenças, significados, conceitos, imagens mentais, preferências e gostos; enquanto as define como "crenças conscientes". Por sua vez, no caso do professor, as concepções consistem na estrutura que cada professor dá ao seu conhecimento para depois ensiná-lo ou transmiti-lo aos seus alunos. Em sua relação com a natureza da disciplina, consideram que as concepções podem ser identificadas com a percepção ou visão que se tem sobre elas.

Considerando suas ações e caracterização, afirmam que, no caso de professores e alunos, as concepções sobre o valor dos conteúdos e os processos da sala de aula levam à interpretação, decisão e ao agir; assim, esses elementos seriam verificados na tomada de decisão de textos, estratégias de ensino e avaliação. A partir do corpus, apresentam alguns elementos que caracterizam essas concepções: 1) fazem parte do conhecimento, 2) são produto de modos de entendimento, 3) atuam como filtros diante das decisões e 4) influenciam o raciocínio.

Como definição, pode-se dizer que a Síndrome Alcoólica Fetal (SAF) ou Efeito Alcoólico Fetal é a: “manifestação de defeitos neonatais específicos de crescimento, mentais e físicos associados ao alto consumo de álcool pela mãe durante a gestação” (TANGO, 2000).

Apesar da associação de álcool com gravidez ser assunto de literatura médica há mais de 250 anos, foi somente em 1973 que Jones e Smith denominaram a Síndrome Alcoólica Fetal, descrevendo oito casos de crianças nascidas de mães alcoólicas. A partir desta descrição foi possível se constatar um padrão específico de atraso no crescimento (desenvolvimento pré e pós-natal) e malformações em recém-nascidos de mães com consumo pesado de álcool durante a gravidez. Outras características da SAF também foram descritas como: “hirsutismo, anormalidades cardíacas (defeitos do septo ventricular), anomalias articulares (luxação congênita do quadril, limitação dos movimentos do cotovelo), alteração da prega palmar, anomalias de genitália externa (vagina biseptada, hipoplasia de grandes lábios), hemangioma capilar, disfunção respiratória, disfunção metabólica (hipoglicemia, hiperbilirrubinemia), disfunção motora fina (tremores, sucção fraca)”.

Pode-se, então, a partir destes critérios, fazer o diagnóstico, observando-se também as características físicas apresentadas acima. Mas, nem sempre isto é possível, visto que, muitas vezes, a criança não apresenta nenhum defeito físico. Mais difícil ainda é detectar a SAF em crianças recém-nascidas, quando não há sinais físicos, já que, nesse momento, ainda não é possível detectar a deficiência mental. Assim sendo, muitos casos são diagnosticados somente por volta dos três ou quatro anos de idade. Ainda sobre a dificuldade de se diagnosticar a SAF, COSTA (2012) fala que:

Nestes casos, para se chegar ao diagnóstico, sem que se apresentem os sinais físicos, devem ser observados alguns fatores indicativos na criança, desde o seu nascimento, como baixo peso, irritabilidade e dificuldade de sucção. Deve-se sempre levar em conta que a SAF tem causa ambiental, ou seja, é ocasionada e está diretamente ligada ao comportamento dos pais. Diante deste fato, o acompanhamento da gestante que faz uso abusivo de álcool deve servir de parâmetro

para oferecer o suporte necessário ao bebê, pois como já se sabe o consumo de álcool por gestantes pode produzir danos físicos e mentais irreversíveis.

Não há uma criança que reúna todas as características da SAF, ou seja, cada criança sofre de um determinado conjunto de efeitos. Além disto, existem também casos em que os sinais citados acima são pouco visíveis e, nestes casos, para se fazer o diagnóstico da síndrome, deve-se usar o termo Efeito Alcoólico Fetal. Esta síndrome também tem como causa, o consumo de bebida alcoólica durante a gravidez, porém em menor proporção e está diretamente relacionada a crianças ou adolescentes com dificuldade de aprendizagem escolar, delinquência juvenil, drogadicção, etilismo e alta taxa de desajuste social (SERRAT, 2001).

Para complementar estes dados pode-se buscar informações nas pesquisas de Passini e Amaral (1995), que descrevem que o efeito do álcool na gravidez está relacionado à idade gestacional, a concentração sanguínea do produto e a cronicidade do uso. O álcool ingerido atravessa a placenta e os níveis no feto são semelhantes aos do sangue materno, ou seja, faz com que o bebê receba as mesmas concentrações de álcool que a mãe, sendo o mais sério efeito disto, a disfunção do sistema nervoso central (SNC) com retardo no desenvolvimento mental e psicomotor, após o período pós-natal (LITTLE et al., 1989). Além disto, o álcool age, inicialmente, no desenvolvimento cerebral do feto que tem como consequência os déficits cognitivos e os problemas comportamentais.

## **SÍNDROME ALCOÓLICA FETAL O ESTÁGIO DE AMAMENTAÇÃO**

Na amamentação o álcool também é transferido para a criança através do leite materno, causando efeitos negativos como: relaxamento e possível estimulação do sono, perturbações no sono, no desenvolvimento neuromotor e na aprendizagem (COSTA, 2012).

A quantidade de álcool permitida para consumo por uma gestante, não está definida na literatura, no entanto: “evidências recentes sugerem que mesmo uma dose por semana está associada à possibilidade de dificuldades mentais” (GRINFELD, 2005). Por isso, o Ministério da Saúde recomenda a abstinência total, desde a concepção e durante todo o período de gravidez e amamentação.

Em relação à maioria dos casos das crianças com a SAF, suas mães são dependentes crônicas do álcool e beberam pesado durante a gravidez. Estudos realizados constataram que no caso de uma segunda gravidez, em que a primeira gestação foi afetada pelos efeitos nocivos do etanol, existe risco de 75% de surgir a SAF na segunda gravidez, com quadros mais graves do que no primeiro filho (GRINFELD, 2005). Infelizmente muitas mulheres, que consumiram álcool na primeira gravidez, continuam fazendo o uso da bebida nas próximas gestações, muitas delas desconhecem até que o primogênito tenha a SAF. Essa condição é comum, já que estas mães não se atentam aos filhos, em função da dependência do álcool e, assim, muitos sinais acabam passando despercebidos, o que se repete com futuros filhos.

É importante ressaltar que a SAF não se apresenta da mesma forma em todos os indivíduos, ela apresenta diferentes níveis de comprometimento que variam de acordo com a quantidade de

álcool ingerido e a idade gestacional na qual o bebê foi exposto. Ao falarmos de efeitos distintos em irmãos com SAF, podemos citar o trabalho desenvolvido por uma fonoaudióloga, que avaliou cada um deles e constatou que apesar dos dois irmãos possuírem a mesma síndrome e partilharem do mesmo contexto familiar, o perfil fonoaudiólogo deles era diferente. Estes estudos mostram que dificuldades mais graves na capacidade comunicativa podem estar associadas a períodos mais elevados de exposição ao álcool durante as fases mais críticas de desenvolvimento fetal. (GARCIA,ROSSI e GIACHETI, 2007). Sendo assim, pode-se afirmar que os efeitos do álcool se apresentam em diferentes graus de comprometimento de acordo com a idade gestacional. Sobre isto, Costa nos fala que:

No primeiro trimestre da gravidez, o feto corre o risco de sofrer malformações e dimorfismo facial, uma vez que se trata de uma fase crucial da organogênese. No segundo trimestre, aumenta a incidência de abortos espontâneos. No terceiro trimestre, outros tecidos do sistema nervoso são afetados, como o cerebelo, o hipocampo, o córtex pré-frontal; assim como se verifica um atraso no crescimento intrauterino e há comprometimento do parto, aumentando a probabilidade de infecções, descolamento da placenta antes do tempo, parto prematuro e sofrimento do feto devido à presença de mecônio no líquido amniótico. (Costa 2012, p.35)

Como descreve a autora acima o feto fica exposto aos efeitos nocivos do álcool desde quando é concebido, correndo o risco de sofrer uma série de comprometimentos. É importante ressaltar que o consumo do álcool na gravidez é prejudicial à criança, não somente quando ela está sendo gerada, mas por toda vida, uma vez que a SAF é uma condição que a acompanhará por toda a sua existência.

Devido a essa condição permanente, deve-se pensar na criança com a síndrome como todo, ou seja, como ser social, indivíduo este que com apoio e suporte tem totais condições de se relacionar com o mundo ao seu redor, mesmo com suas limitações. A escola tem papel fundamental nesse processo, pois é nela que os alunos com Necessidades Especiais interagem com o outros, mostram seus potenciais e se desenvolvem. Carneiro cita que:

...os portadores de deficiência precisam ser considerados, a partir de suas potencialidades de aprendizagem. Sobre esse aspecto é facilmente compreensível que a escola não tenha de consertar o defeito, valorizado as habilidades que o deficiente não possui, mas ao contrário, trabalhar sua potencialidade, com vistas em seu desenvolvimento. CARNEIRO (1997, p.33)

Por esse motivo a escola deve estar preparada para receber o aluno com necessidades especiais, ter consciência da sua importância na vida deles. Este é um ponto chave que deve ser trabalho com os profissionais de educação, para que se possa atender as necessidades de todos os alunos, respeitando suas particularidades e garantindo assim a permanência dos educandos na Rede Regular de Ensino.

## **ESCOLA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO**

Atualmente os alunos com deficiência estão matriculados em escolas regulares e isso é um avanço em relação ao passado, onde a maioria das pessoas com necessidades especiais eram marginalizadas e excluídas socialmente. A educação, no contexto segregacional, foi substituída pelo contexto inclusivo, sendo que:

A educação, que era parte fundamental neste processo, teve que sofrer uma radical transformação. Em todo o mundo, até aquele momento, as pessoas com deficiência haviam sido colocadas à margem da educação: o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado ou simplesmente excluído do processo educativo que tinha por premissa que os alunos deveriam obedecer a padrões de normalidade. (BRASIL, 2000, p. 83).

A Educação Inclusiva fundamenta-se na Constituição Federal de 1988, artigo 5, que garante a todos o direito à igualdade, e artigo 205 que fala da educação como um direito de todos, visando o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2004). Pode-se, a partir daí, promover a inclusão educacional de pessoas com deficiência mental. Vários documentos vigentes amparam os alunos com Necessidades Educacionais Especializadas (NEE), priorizando a sua inserção na Rede Regular de Ensino. A Constituição Federal de 1988 prevê em seu artigo 208, inciso III, que “é dever do Estado, com a educação, garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (CF, 1988). Neste sentido, entende-se que, com a inclusão escolar, todos, sem discriminação, têm o mesmo direito, independente de suas condições físicas e mentais, visando formar uma sociedade justa e igualitária. Conforme Glat & Oliveira (2003):

No modelo de inclusão propriamente dita, esses alunos independente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser matriculados diretamente no ensino regular, cabendo à escola se adaptar para atender às suas necessidades na classe regular. (GLAT & OLIVEIRA, 2003, p. 12)

O conceito de inclusão é um desafio para educação, uma vez que define que o direito à educação é para todos, entre eles o aluno com NEE. De acordo com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994):

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (SALAMANCA, 1994).

Sabe-se que a escola deve estar preparada para receber e atender os alunos com NEE, mas também que este é um grande desafio, pois depende de uma reorganização do contexto escolar. Quando se fala em inserção escolar do aluno com SAF, criança esta que dentre os vários comprometimentos possui o atraso mental, deve-se considerar a necessidade de uma reestruturação na escola e nas práticas pedagógicas. "Acreditamos, que ao incluir o aluno com deficiência mental na escola regular, estamos exigindo desta instituição novos posicionamentos diante dos processos de ensino e de aprendizagem, à luz de concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas" (MANTOAN, 1997, p.120).

É através de reflexão e planejamento que a escola regular consegue incluir e adaptar os alunos com NEE, garantindo a permanência deles. Quando Mantoan (1997) fala de práticas pedagógicas evoluídas ela se refere ao professor flexível, facilitador de aprendizagem, que tem a sensibilidade de evidenciar em cada criança o seu potencial, considerando o aluno um ser único e respeitando a heterogeneidade de crianças em sala de aula.

## DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE ALUNOS COM SAF

Levando em consideração que o processo de aprendizagem não depende somente do educador, mas também do aluno que possui seu próprio tempo para aprender, o professor deve ter sensibilidade e organizar um ambiente propício para o avanço do aluno, respeitando suas limitações e evitando qualquer atitude discriminatória.

O professor que recebe uma criança com SAF deve compreender que ela pode aprender e que a escola é fundamental e útil para sua vida. Muitos professores apresentam dificuldades em aceitar alunos que não progridam a um ritmo tido como normal, mostrando-se resistente a estes alunos com SAF, por estes apresentarem dificuldades. De acordo com Costa:

Um aluno com SAF apresenta deficiência em suas funções executivas, logo tem dificuldade em manter comportamentos dirigidos para metas, utilizando informações armazenadas na memória de trabalho. O professor pode adotar estratégias baseadas na orientação visual externa para gerir seu comportamento (COSTA, 2012, p.56).

A adaptação do currículo se faz necessária para que se obtenha êxito no processo de aprendizagem do aluno com SAF e essa necessidade não se dá somente para respeitar a heterogeneidade da sala, mas sim a particularidade de cada um. É impossível falar de inclusão escolar sem levar em conta a singularidade de cada aluno, já que essa diferenciação é imprescindível. “Não é possível continuar a pensar a educação escolar como um projeto a ser desenvolvido através de intervenções dissociadas dos contextos e das pessoas que nele se encontram envolvidas” (COSME, TRINDADE, 2002, p.71). Não podemos pensar em educação inclusiva sem levar em conta o aluno dentro de sua totalidade, suas vivências e realidade. Conhecer o aluno, seu contexto social, bem como a sua realidade são pontos primordiais para se desenvolver um plano de ensino onde os objetivos e os conteúdos se entrelacem.

O professor consegue mediar o aprendizado do aluno com necessidades educacionais especiais quando ele se dá conta do seu papel no processo de inclusão, pois a partir dessa conscientização o educador começa a traçar metas para o educando, sendo flexível, fazendo adaptações e intervenções pedagógicas necessárias para que esse aluno avance e se desenvolve de fato.

## INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS E AS INSTÂNCIAS NO APRENDIZADO

O professor deve conhecer as características e as dificuldades do aluno com SAF para que dessa forma faça a intervenção pedagógica adequada. Deve ser observador e estar atento às potencialidades dos seus alunos, bem como, às suas individualidades. O papel do professor é de suma importância, assim como relata Fernandes:

A educação, e o professor como agente da mesma, deverá ter em conta dimensões como: a necessidade de ter em consideração todas as potencialidades dos educandos e não apenas a sua inteligência ou memória; o desenvolvimento e fomento de equilíbrio afetivo, familiar e pessoal; a preparação dos educandos para o futuro, tornando-os independentes e conscientes das suas responsabilidades; a criação de hábitos de trabalho e o desenvolvimento da iniciativa e da criatividade dos alunos, da autonomia e corresponsabilidade. (FERNANDES, 1997, p.52)

E, para que o desenvolvimento e preparação do futuro das crianças com SAF seja possível, a intervenção precoce se torna imprescindível, pois, quanto mais tarde intervimos no desenvolvimento deste aluno, mais graves poderão se tornar as suas dificuldades. Muitos desses danos podem ser suavizados pela intervenção precoce e sobre isto Paineira (2005) esclarece:

Acredita-se ainda que a estimulação precoce possa focalizar a melhoria do desenvolvimento sensorio-motor e social do bebê. Além disto, ela também influencia processos mais complexos de aprendizagem. Através de métodos, técnicas e materiais específicos, procura explorar o potencial de cada paciente, objetivando o controle de atividade tônica, trocas posturais, aquisição e manutenção de posturas, estimulando o desenvolvimento neuropercepto motor. (PAINEIRA, 2005. p.58)

Apesar de a estimulação precoce atender crianças de até seis anos de idade ela tem como prioridade intervir com as crianças de zero a três que apresentam deficiência ou risco de atraso grave no desenvolvimento. O programa de estimulação precoce conta com uma equipe multidisciplinar, que de acordo com a necessidade das crianças atendidas, vão incorporando profissionais das mais diversas áreas. Sobre a equipe multidisciplinar para estimulação precoce de crianças com SAF, Paineira fala que:

É bastante comum que durante o acompanhamento de crianças com SAF, neste programa especificamente, sejam demandadas a ação de fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais e pedagogos(PAINEIRA, 2005. p.65).

Além do atendimento com esses diversos profissionais, a criança com SAF precisa de um acompanhamento na escola e muitas vezes o professor não sabe como inclui-la no grupo com os colegas e nas atividades. Em relação ao planejamento pedagógico, Costa ressalta que:

No que diz respeito à sala de aula ou das atividades, o ambiente de aprendizagem deve possuir uma atmosfera calma, silenciosa e com poucas distrações. As atividades devem obedecer a uma estrutura básica, começando com exercícios sensoriais que permitam ao aluno a reação de informação que, por si só, ele não seria capaz de procurar. (COSTA, 2012, p.56)

O professor deve ser um orientador e facilitador da aprendizagem, sistematizando as atividades desenvolvidas, definindo os objetivos imediatos e estimulando a criança com SAF a cooperar no processo de aquisição do conhecimento. Levando em conta o comprometimento do aluno, o educador deve, sempre que necessário, designar-lhe um tempo maior para a realização das atividades, estabelecendo um ritmo adequado para ele. É importante também que o profissional de educação seja flexível e que desenvolva estratégias que favoreçam o processo de ensino aprendizagem, considerando as limitações ou dificuldades do aluno com SAF.

Em relação a algumas estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula com estes alunos, Costa descreve:

Por exemplo, para fazer face ao problema de concentração o aluno poderá sentar-se continuamente nos lugares da frente da sala; relativamente à informação a registrar, o ideal será facultar uma cópia em papel ao aluno para evitar que se distraia enquanto copia manualmente e para fazer face à geral deficiência da ortografia. Nesta última situação seria pertinente o acesso a um computador na sala de aula.

A melhor atitude a adotar pelo professor como forma de lidar com os alunos com SAF em situações mais agressivas direcionadas aos colegas é a de retirá-los da atividade em que se encontram e calmamente integrá-los noutra, em detrimento da aplicação de castigos, pois dificilmente entenderiam a razão dos mesmos.

O professor deve ter em consideração o reforço positivo como estratégia para motivar os alunos na continuidade das tarefas. Se por alguma razão o aluno não mostra qualquer resultado há que partir noutras direções e tentar algo diferente, com base no pressuposto que o

aluno aprende sempre, mesmo que em ritmos diferentes (COSTA, 2012, p.57)

Estas são estratégias que fazem toda a diferença para o aluno com NEE, portanto, elas devem ser repensadas e adequadas de acordo com a necessidade de cada um. Essas adaptações são possíveis quando desenvolvidas por professores flexíveis, que buscam meios de motivar o aluno mesmo quando ele parece não demonstrar interesse ou até mesmo quando o resultado apresentado não é o desejado. Nesse contexto, o professor atua como mediador e facilitador, não só do aluno especial, mas de todos os educandos. E, tal atitude favorecerá a inclusão e levará em conta as particularidades, gerando assim um ambiente favorável ao aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O vício alcoólico é um problema de saúde pública e mesmo com as diversas campanhas realizadas, inclusive sobre o consumo da substância na gravidez, estas não foram suficientes para mudar os dados estáticos atuais. A importância desse tema vai muito além do que uma simples aquisição de conhecimento.

Falar da SAF e expor sobre ela é indispensável, já que a mesma pode ser prevenida, uma vez que esta síndrome tem causa ambiental provocada pela genitora. A maternidade deve ser um momento mágico na vida de qualquer mulher em que ela se prepara da melhor maneira possível, para receber o filho saudável, em um ambiente aconchegante, com uma família presente e com valores éticos. Mas neste caso, infelizmente, não é isso que ocorre e a preocupação com as crianças com a SAF perpassam os muros de suas casas e acabam chegando às escolas.

Fica, neste caso, a pergunta: Como os profissionais da educação vão favorecer essa criança no processo de ensino e aprendizagem, se muitos deles não possuem informações suficientes sobre esse quadro clínico e social? Deve-se, então, esclarecer suas causas e características, para que possa contribuir de forma efetiva nas práticas escolares e junto aos demais profissionais envolvidos.

Em se tratando da escola, ela deve ter mudanças significativas, não cabendo somente ao professor a responsabilidade do sucesso escolar dessa criança. O ponto fundamental é a relação com a família dessas crianças acometidas pela SAF, que apesar da ausência devem ser acolhidas e entendidas dentro de seu contexto biopsicossocial.

Muitas vezes nós professores nos esquecemos do papel que temos perante a sociedade, nos esquivando de nossas responsabilidades, achando que isso não é um problema meu. "É através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica conceitos de participação, colaboração e adaptação. Embora outras instituições como família ou igreja tenha papel muito importante, é da escola a maior parcela". MANTOAN (1997, p.13).

## REFERÊNCIAS

Aragão, M. J., & Sacadura, R. (2002). **Guia Geral das Drogas: explicar o seu mecanismo e as suas consequências**. Lisboa: Terramar.

BARBOSA, A. J. G.; ROSINI, D. C. e PEREIRA, A. A. (2007). **Atitudes parentais em relação à educação inclusiva**. Rev. bras. educ. espec., vol.13, n.3, p. 447-458.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL/MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. FUNDAÇÃO Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva organizadores. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

CARNEIRO, Rogéria. **Sobre a Integração de Alunos Portadores de Deficiência no Ensino Regular**. Revista Integração. Secretaria de Educação Especial do MEC, 1997.

Cosme, A., & Trindade, R. (2002: 71). **Manual de Sobrevivência para Professores**. Porto: Edições ASA.

Costa, Neuza Maria Jesus da. **"Atitudes dos professores do ensino público face à síndrome alcoólica fetal, em função da idade e do tempo de serviço em educação especial."** (2012).

Fernandes, E. V. (1997). **Psicologia da Educação Escolar Moderna**. Aveiro: Universidade de Aveiro.

FERRAZ, C. R. A.; ARAÚJO, M. V. e CARREIRO L. R. R. (2010). **Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores**. Rev. bras. educ. espec., vol.16, n.3, p.397-414.

FREITAS, Soraia Napoleão et.al. **Tendências Contemporâneas de Inclusão**. 2008: UFSM. p. 42

GANERI, A. (2002). **Drogas: do êxtase à agonia**. Mem Martins: Publicações Europa América.

GARCIA, Roberta; ROSSI, Natalia Freitas; GIACHETI, Célia Maria. **Perfil de habilidades de comunicação de dois irmãos com a Síndrome Alcoólica Fetal**. Rev. CEFAC, São Paulo, v. 9, n. 4, dez. 2007. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462007000400005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462007000400005&lng=pt&nrm=iso). Acesso 05 out. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462007000400005>.

GASPARELLO A. M., CARVALHO C.M. C. **Metodologia do trabalho científico**. Rio de Janeiro: UFF/CEP, 2006.

GLAT, Rosana & OLIVEIRA M. **Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação Inclusiva no Brasil**. In: Revista Integração, v. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p. 22-27, 2003.

Grinfeld, H. (2005). **Consumo Nocivo de Álcool Durante a Gravidez**. <http://www.cisa.org.br/User-Files/File/alcoolesuasconsequencias-pt-cap9.pdf>. <http://www.cisaorg.br/artigo/4429/relatorio-global-sobre-alcool-saude-2014.php> Acesso 12 out. 2023.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petropolis, RJ: Vozes, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

Ministério da Saúde (BR). **Álcool e redução de danos: uma abordagem inovadora para países em transição.** Brasília (DF); 2004.

Paineiras, Laisa Liane. **"Narrativas sobre a Estimulação Precoce evidenciando as particularidades de crianças portadoras da Síndrome Alcoólica Fetal."** Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz (2005).

Pinho, P. J., Pinto, A. L., & Monteiro, V. (2006). Obtido em 12 de 12 de 2014, de **Psicologia, Saúde & Doenças**: [www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psd/v7n2/v7n2a09.pdf](http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psd/v7n2/v7n2a09.pdf) Acesso 10 out. 2023.

RATLIFFE. Katherine T., 2000. **Fisioterapia Clínica Pediátrica- guia para a equipe de fisioterapeutas.** Editora Santos. p. 330-331.

RAMINELLI, R. **Da etiqueta canibal: comer antes de beber** In VENÂNCIO, R.P.; CARNEIRO, H. **Álcool e drogas na história do Brasil.** Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2005. pg. 29-46

Schaefer GB, Bodensteiner JB. **Evaluation of the child with idiopathic mental retardation.** Ped-Clin North Am. 1992; 39(4):929-43.

Tango, D. (2000). **Síndrome Alcoólica Fetal.** Enciclopédia Ilustrada de Saúde: <http://adam.sertao-ggi.com.br/encyclopedia/ency/article/000911.htm> Acesso 07 nov. 2023.

World Health Organization – WHO. **Global status report on alcohol**. Genebra: WHO, 2004.

ZENTGRAF, M. C. **Técnicas de estudo e pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: UFRJ/CEP, 2001.

# LIBRAS E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO



## NATÁLIA GONÇALVES MENDES

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2018); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elísios (2020); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo mostrar a importância da língua brasileira de sinais e das adaptações necessárias para a inclusão do surdo no Ensino Regular, sendo esta essencial para o desenvolvimento e aprendizagem dele no contexto educacional. Trata-se de um estudo desenvolvido a partir de pesquisas bibliográficas qualitativas e estudos de casos, bem como artigos de especialistas dos últimos 10 anos. A língua dá ao homem a possibilidade de se comunicar, sendo assim, muito importante para o desenvolvimento cognitivo e para interações sociais. Assim, a inclusão não pode ser vista como algo imposto, mas sim como uma premissa onde a pessoa com surdez seja parte dos contextos sociais com os quais vivem, ou seja, a oferta do ensino a alunos surdos precisa atender às suas necessidades, onde não haja diferenças no atendimento a um surdo em sala de aula, que seja comum ao ambiente escolar ter surdos e ouvintes no mesmo espaço. Mas para que isso aconteça devemos começar pela formação de professores, fortalecendo a mesma para que tenham acesso a língua de sinais e que a Libras se torne não só parte da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, mas de uso frequente nas escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Libras; Escola; Criança; Inclusão Social.

## INTRODUÇÃO

A alfabetização caracteriza-se por uma ser uma fase muito importante no desenvolvimento da criança, sendo a base para muitos conhecimentos futuros. Segundo o dicionário Aurélio “alfabetizar é ensinar a ler e a escrever ou dar instrução primária”, porém, sabemos que alfabetizar vai muito além de ensinar a ler e a escrever, e não é apenas dever da escola e dos professores realizar

essa tarefa, mas sim da sociedade como um todo.

Sabe-se que o papel primordial da escola é inserir o aluno no contexto escolar, assim transmitindo valores étnicos e sociais, dando total conhecimento para um futuro cidadão capaz e formador de senso crítico, no contexto globalizado em que a concorrência se faz de forma esmagadora para se colocar e interagir no mercado de trabalho, sobretudo, dos discentes com deficiência, tanto intelectual quanto motora e no aspecto geral, tanto visual quanto auditivo.

A escolha do tema em questão (LIBRAS e sua importância no processo de inclusão) se veio baseado na estreita relação e os diversos pontos de vistas dentro da sociedade, onde, durante os estudos foi observado a diferença na aprendizagem de alunos com estímulo na aprendizagem de libras e alunos sem nenhum incentivo aparente. Foi colocado como tese que a escola divide a educação com a família, uma vez que todas as experiências e vivências proporcionam aprendizagens que ajudam a construção do saber e principalmente na inclusão como um ser social.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica do tipo qualitativa por meio de livros, artigos e revistas científicas, buscando citações relevantes dentro dos últimos dez anos, objetivando a reunião de informações e dados que serviram de base para a elaboração da investigação proposta a partir do tema escolhido.

A pesquisa se caracteriza como qualitativa que, conforme Rodrigues (2007). é aquela em que não há preocupação com dados numéricos, mas com o aprofundamento e compreensão de um fenômeno, buscando explicar o porquê das coisas a partir de dados não-numéricos, suscitados e de interação, e se valem de vários tipos de abordagens.

O trabalho é, ainda, de cunho descritivo, pois objetiva descrever características de um fenômeno e estabelecer relações entre conceitos e teorias a partir da coleta diversificada de dados. Ademais, no estudo descritivo, os fatos são observados, registrados, analisados e interpretados a fim de descrever o fato ou fenômeno. A pesquisa, portanto, se deu de forma não experimental, já que não houve busca de dados empíricos ou estudos práticos, mas sim uma revisão (GIL, 2002).

Em relação à análise de dados, a pesquisa foi considerada bibliográfica, sendo suas principais fontes livros e artigos científicos de autores que se debruçaram sobre o tema. Os dados foram apresentados de forma a destacar os principais termos e abordagens que contribuíram para um diálogo entre as fontes pesquisadas e para responder à indagação proposta, contribuindo para a pesquisa científica. Assim, a análise dos dados compreendeu uma análise de conteúdo de forma crítica sobre os sentidos propostos, bem como de suas significações para se chegar a uma síntese do levantamento bibliográfico na qual foi baseada a pesquisa e serem feitas algumas conclusões, que segue.

A linguagem é um meio usado pelos humanos para se comunicar na sociedade, expressar-se e associar-se a outras pessoas, claramente é um recurso utilizado por intermédio de indivíduos, seja verbalmente ou manualmente, onde se expande diferentes propósitos e dispositivos na troca de informação e do conhecimento.

A LIBRAS é língua brasileira de sinais utilizada para comunicação com o surdo, sendo esta

vista como língua materna do mesmo. De acordo com o estudioso Fernandes,

“A Libras é a sigla utilizada para designar a língua brasileira de sinais, já que cada país tem sua própria língua, que expressa os elementos culturais daquela comunidade de surdos. É utilizado pela comunidade surdas brasileiras, principalmente dos centros urbanos pois muitas vezes os surdos que vivem em localidades distintas e em zonas rurais acabam por desconhece-la e, assim, acabam por desenvolver um sistema gestual próprio de comunicação, restrito as situações e as vivencias cotidianas. Há, também, alguns surdos que vivem nas grandes cidades que desconhecem a língua de sinais por inúmeros fatores ou não aceitação pela família, a falta de contato com outros surdos que utilizam a opção tecnológica da escola em que foi educado entre outros aspectos”( FERNANDES, 2011,p.82)

Uns dos maiores desafios para uma educação inclusiva é a dificuldade das escolas em se adaptarem ao ensino das duas línguas a língua portuguesa de forma oral e a língua brasileira de sinais para os surdos. Pelo fato da aprendizagem se dá por comunicação oral e audição, crianças com surdez não conseguem seguir este caminho, devido apresentarem déficits parciais ou totais o que quase sempre impede a inclusão da criança naquele espaço.

Assim, no que refere ao processo educacional de crianças um dos desafios destacados vem sendo o enfrentamento dos efeitos das transformações com reflexos em todas as instituições sociais (OLIVEIRA, 2011). No âmbito geral, a proposta da educação inclusiva elegeu a diversidade como um dos temas de grande relevância no período em que vivemos, onde o respeito e a valorização das diferenças estão entre os principais objetivos da educação na infância, colocando como necessária a inclusão da linguagem de sinais como obrigatória em todas escolas existentes.

Legalmente, diversas leis já foram criadas, porém o que falta é realmente acontecer aquilo que se pede. Muito já foi feito, mas ainda tem-se muito o que batalhar.

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (ONU,1994, p.1)

Mundialmente, crianças com surdez não conseguem desenvolver a língua oral e auditiva e por isso, se encontram grande dificuldade para criar sua própria forma de interação. Dessa forma, é através de gestos manuais (LIBRAS) que conseguem uma maneira de demonstrar a comunicação e interação dos mesmos.

Assim, o ideal é que todas as crianças surdas estejam inseridas em uma escola de qualidade, com professores qualificados e treinados, prontos para acolher este público alvo, visto que não temos muitas escolas com estas qualificações, todavia, é um martírio para pais a inclusão de seus filhos possuintes desta deficiência no ensino de qualidade e que por fim falta engajamento da parte dos poderes públicos, porém tudo pode ser diferente, com leis, projetos e assistência social.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A INCLUSÃO DE LIBRAS NAS ESCOLAS**

Pessoas que possuem algum tipo de deficiência ou necessidades especiais, precisam exer-

cer a socialização com outros diversos indivíduos e, estes têm isso como um direito garantido aos mesmos por meio de políticas públicas, dentro do art. 5º e 205 da Constituição Federal de (1998), o qual descreve que todos tem direito a igualdade e a educação de modo que sejam preparadas, obtenham acessibilidade ao desenvolvimento como pessoa, possuam o exercício da cidadania e da qualificação para o mercado de trabalho.

O art. 208, III da Constituição Federal (1998) discorre que é dever do estado dá a garantia do atendimento de ensino especializado destinado às pessoas com deficiência, principalmente nas escolas regulares, sejam públicas ou privadas.

Segundo grandes estudiosos como Mantoan, 2001, p.24, Penha, Silva e Carvalho (2014, p.735) a inclusão destas crianças especiais no âmbito escolar requer muitas atitudes e posturas diferentes, porém possível.

[...] Requer mais do que mera tolerância, implica tomar uma nova postura, requer uma nova proposta pedagógica que reestruture o currículo, a metodologia de ensino, as avaliações e as atitudes dos educadores. Incluir, portanto, não significa somente matricular os alunos com necessidades educacionais especiais, mas significa oferecer ao professor e à escola o suporte necessário para sua ação pedagógica (PENHA; SILVA; CARVALHO, 2014, p.735).

De modo amplo e direto, durante toda a trajetória da educação especial pode-se dizer que o espaço conquistado, foi através de muito sofrimento, pois o deficiente era visto como incapaz por toda sociedade, escondidos e isolados do convívio social pelo preconceito e discriminação. Devido a isto, houve a preocupação com a dignidade humana através de mobilizações para que o deficiente fosse visto como cidadão capaz de exercer sua cidadania, criando assim, leis, projetos e decretos oficiais. Dentre muitos estudiosos, ( MONTANO) também contribui dizendo que:

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços ligados a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais. (MONTANO, 2006, p.16).

Ainda, segundo a autora:

A meta da inclusão é desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverão adaptar-se as particularidades de todos os alunos (...) a medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidades a unificação das modalidades de educação regular e especialmente em um sistema único de ensino caminha – se em direção a uma reforma educacional mais ampla em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitos dentro da educação regular. (MONTANO, 1997, p.16).

Desse modo o aluno, além de ter garantido seus direitos, poderá desenvolver sua aprendizagem significativa. Visto que o verdadeiro interesse é atender as necessidades de todos os alunos.

Neste ponto, é importante citar que todo o trabalho foi desenvolvido mediante referencial teórico metodológico a pesquisa bibliográfica sobre a importância da LIBRAS e a sua inclusão nas escolas, incluindo artigos científicos e estudos de casos aplicados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo foi realizado através de pesquisas bibliográficas, onde de forma qualitativa ressaltou a importância da implantação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no contexto escolar, a fim de fazer com que os surdos se sentissem incluídos na educação básica a partir deste idioma. Considerando o exposto, ressalto que com as novas leis, políticas públicas e exigências sociais, é fato inquestionável a importância de colaborar com a sociabilidade das pessoas com surdez e sua inserção na sociedade e para isso o melhor caminho é começar no chão da escola, começando pelo ensino fundamental.

O processo de inclusão é pensado a partir do respeito às subjetividades individuais e para ser efetivamente implantado é importante ter como foco o objetivo de fazer com que os alunos consigam desenvolver suas habilidades integralmente, construindo seus conhecimentos através das conquistas feitas. A escola precisa ter o apoio de profissionais especializados a fim de ajudar as professoras, como o CEFAL e o NAAPA orientando e fazendo os encaminhamentos necessários, bem como garantir o devido suporte aos alunos que precisam de atenção especializada, disponibilizando AVEs e salas de recurso, mesmo na educação infantil. Ressalto também que é de suma importância ter professores capacitados e para isso é imprescindível que haja formações contantes para os profissionais da educação.

Conclui-se que a educação inclusiva precisa de mudanças significativas, e principalmente, políticas públicas que subsidiem todas as questões expostas através deste artigo. Assim a criança não será vista como um problema na escola, mas sim, mais um aluno potente de aprendizagens significativas. É importante salientar que ainda é um desafio para o contexto escolar adaptar-se às necessidades de cada estudante, mas não há um padrão de normalidade e por isso, deve-se buscar sempre mudanças, formações e informações para que os alunos se sintam efetivamente acolhidos dentro do ambiente escolar

É importante destacar que a relação entre família e escola é imprescindível pois garantindo a eficiência da troca de informações sobre a criança, esta poderá ter todo apoio que precisa dentro e fora da escola para seu desenvolvimento global.

Assim, conclui-se que a escola e a família possuem papéis distintos, porém complementares, tanto na formação cognitiva, afetiva e social quanto do autoconhecimento e autocuidado, ambas com o mesmo objetivo, formar um cidadão crítico e reflexivo.

Reforça-se ainda, que a família e a escola trabalhando juntas em prol da construção do conhecimento, incentivo e estímulo necessário para a autoestima da criança resulta em um bom desenvolvimento, desempenho e crescimento na aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Venâncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso 12 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm). Acesso 20 abr. 2023.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**/Sueli Fernandes – 2 ed. Atual.- Curitiba i.b pex, 2011.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1999.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado, TERÁN, Nora Espinosa. **Dificuldades de Aprendizagem: Detecção e Estratégias de Ajuda**. São Paulo: Grupo Cultural, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Egler, Rosângela Gavioli Pietro; Valeria Amorim Arantes. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos** – São Paulo : Summus, 2006. – p.103.

OLIVEIRA, Mara ; AUGUSTIN, Sérgio (org). **Direitos Humanos: emancipação e ruptura**. Caxias do Sul, RS: Educus,2013

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Salamanca**. Salamanca, 1994. Disponível em: . Acesso 10 abril 2023.

PENHA, L. D. S.; SILVA, L. D. S.; CARVALHO, C. M. N. **A inclusão do aluno com surdez na instituição escolar**. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v. 13, n. 5, p. 36, 2014.

# A PSICOMOTRICIDADE NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM



## TATIANA PAULA DE SOUZA PEREIRA

Graduação em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999); Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2009) Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2006); Professora de Educação Infantil na PMSP.

## RESUMO

O objetivo deste artigo é fazer um levantamento bibliográfico acerca do desenvolvimento infantil e da psicomotricidade, buscando mostrar o papel desta no desenvolvimento da criança, favorecendo a sua capacidade de orientação no espaço e sua percepção da relação com coisas ao seu redor e destas consigo, para a construção da aprendizagem. A psicomotricidade é a primeira área do conhecimento a relacionar o movimento aos aspectos psíquicos e emocionais dos indivíduos, realizando a comunhão destes elementos. Ela é de fundamental importância nos primeiros anos de vida da criança. Busca relacionar movimento, desenvolvimento motor e habilidades com os processos de aprendizagem. Trabalhadora na educação infantil, a Psicomotricidade contribui para que cada criança aprenda a expressar-se por meio de seu corpo, localizando-se no tempo e espaço.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicomotricidade; Aprendizagem; Desenvolvimento Infantil.

## INTRODUÇÃO

Durante o processo de aprendizagem muitas crianças enfrentam dificuldades e barreiras que parecem intransponíveis e estas dificuldades vêm sendo uma constante no contexto escolar.

As causas de insucesso de crianças em idade escolar, são variadas, podendo ser relacionados à hiperatividade, desinteresse, negativismo, problemas neurológicos, falhas no desenvolvimento psicomotor, além de processamento da informação visual ou auditiva como apontam diversos autores em seus estudos e pesquisas. Uma das causas que é apontada mais frequentemente como responsável pelo insucesso escolar, refere-se ao déficit no desenvolvimento psicomotor das crianças.

O desenvolvimento psicomotor é um processo que deve ser observado pelos professores, familiares e cuidadores da criança, nas suas atividades diárias. A psicomotricidade tem uma importante contribuição no processo de ensino aprendizagem, pois é através dela que a criança desenvolve suas habilidades, competências e atitudes corporais, que vão adequar prontidões para diferentes usos dos movimentos, permitindo a construção de novos conhecimentos que contribuirão para a sua formação enquanto sujeito histórico social.

A psicomotricidade é a primeira área do conhecimento a relacionar o movimento aos aspectos psíquicos e emocionais dos seres humanos, realizando a comunhão destes elementos. Ela busca relacionar movimento, desenvolvimento motor e habilidades com os processos de aprendizagem.

A psicomotricidade é de fundamental importância nos primeiros anos de vida da criança e trabalhada na educação infantil, contribui para que cada criança aprenda a expressar-se por meio de seu corpo, localizando-se no tempo e espaço.

A educação é um processo contínuo e, quando falamos sobre a educação infantil temos consciência de que esse processo precisa ser realizado envolto em muita paciência, carinho e atenção. É durante o processo de aprendizagem que notamos as dificuldades apresentadas pelas crianças. É importante nesta fase, que as crianças estejam envolvidas em brincadeiras, jogos e dinâmicas de acordo com sua faixa etária, pois isso facilitará o seu desenvolvimento. Para auxiliar nas dificuldades de aprendizagem, a psicomotricidade precisa ser trabalhada em todo o processo de ensino-aprendizagem, pois é através dela que as crianças terão mais conhecimentos do seu próprio corpo, auxiliando no relacionamento delas com o mundo e com elas mesmas.

Encontramos na literatura sobre desenvolvimento corporal, o destaque para o brincar, que faz parte da vida da criança desde o seu nascimento.

No mundo infantil o brincar é a palavra de ordem que propicia o exercício dos movimentos da criança de forma lúdica e prazerosa.

A brincadeira é fundamental na vida das crianças; não permitir que elas brinquem é uma violência, porque são nessas atividades que ela constrói seus valores, socializa-se e vive a realidade de existir de seu próprio corpo, cria seu mundo, desperta a vontade, adquire consciência e sai em busca do outro pela necessidade que tem de companheiros (Girardi, 1993, p. 80).

A criança estimulada precocemente, na maioria das vezes, tende a ter um maior e melhor desempenho em sua vida escolar, cabe ao professor e à família estarem atentos às dificuldades apresentadas pelas crianças nas suas atividades diárias.

A escola por sua vez, tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento psicomotor da criança. Os profissionais envolvidos devem realizar atividades para que as crianças desenvolvam seus movimentos, podendo ser através de jogos, atividades lúdicas, brincadeiras, entre outros.

Este trabalho faz um levantamento sobre o conceito de Psicomotricidade e um breve resumo histórico de sua evolução no Brasil; além de um levantamento sobre a teoria de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo, relacionando a influência da Psicomotricidade sobre o desenvolvimento

da criança.

## O QUE É PSICOMOTRICIDADE?

De acordo com a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (2020): psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Ela está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas e é sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto.

“A Psicomotricidade baseia-se em uma concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensório motoras e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, em um contexto psicossocial. Ela se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e outros sujeitos.” (Costa, 2002, p. 56-58)

“Em razão de seu próprio objeto de estudo, isto é, o indivíduo humano e suas relações com o corpo, a Psicomotricidade é uma ciência encruzilhada que utiliza as aquisições de numerosas ciências constituídas (biologia, psicologia, psicanálise, sociologia, linguística...). Em sua prática empenha-se em deslocar a problemática cartesiana e reformular as relações entre alma e corpo: O homem é seu corpo e NÃO - O homem e seu corpo”. (Jean-Claude Coste, 1981, p. 96)

Segundo Lapierre e Le Boulch (apud Oliveira, 1992, p. 122), a psicomotricidade deve ser uma formação de base indispensável para toda criança, pois oferece uma melhor capacitação ao aluno para uma maior assimilação das aprendizagens escolares e um bom desenvolvimento escolar.

## BREVE HISTÓRIA DA PSICOMOTRICIDADE

De 384 a 322 a.C. Aristóteles já falava sobre um pensamento psicomotor. Para ele, a ginástica, até a adolescência, deveria ser desenvolvida sem exercícios cansativos para não prejudicar o desenvolvimento do espírito (Oliveira, 2003, p. 29.).

Em 1870 a palavra Psicomotricidade é usada pela primeira vez, pela necessidade médica de encontrar uma área que explique certos fenômenos clínicos (S.B.P./ 2020).

Em 1925, Wallon, médico e psicólogo, relaciona o movimento ao afeto; a emoção ao meio ambiente e aos hábitos dos indivíduos (S.B.P./ 2020).

Em 1935, Edouard Gullmain, neurologista, desenvolve exame psicomotor para fins diagnósticos, de indicação terapêutica e de prognóstico.

Em 1947, Julian de Ajuriaguerra, delimita transtornos psicomotores que oscilam entre neurológicos e psiquiátricos. Psicomotricidade adquire especificidade e autonomia.

1980, Le Boulch renova a Educação Física tradicional propondo técnicas de educação psi-

comotora.

1990- é formado o curso de graduação em Psicomotricidade no Brasil e começam preocupações com a regulamentação da profissão.

1992- é formada a primeira turma de psicomotricistas brasileiros.

## **DESENVOLVIMENTO COGNITIVO SEGUNDO PIAGET**

De acordo com Barros (1999), o desenvolvimento cognitivo é o progresso gradativo da habilidade dos seres humanos no sentido de obterem conhecimento e se aperfeiçoarem intelectualmente.

É de suma importância para o desenvolvimento da criança o campo assimilativo ou o meio. É preciso que o meio provoque novos estímulos e proporcione novas experiências para que os sistemas de ação sejam acionados. Esta possibilidade de novos estímulos deve ser rica pois ela permite o desenvolvimento e associação dos esquemas de ação originários e favorece o aparecimento de outros, por obra da maturação. (PIAGET, 1976, p. 57-58)

Segundo os estudos de Piaget, o desenvolvimento cognitivo se realiza em estágios, a natureza e a caracterização da inteligência mudam com o passar do tempo.

Os estágios foram esquematizados em:

- sensório motor (0 a 2 anos);
- Pré-operatório (2 a 6 anos);
- operações concretas (7 a 11 anos)
- operações formais (12 anos em diante)

### **PERÍODO SENSÓRIO-MOTOR (0 A 2 ANOS)**

Nesta fase iniciam-se os primeiros indícios de desenvolvimento motor do bebê, e para que este se desenvolva necessita de uma constante estimulação tanto interna quanto externa, esta fase vai desde o nascimento até os dois anos de idade.

A criança percebe o ambiente e age sobre ele. A inteligência é prática. O contato com o meio é direto e imediato. Há predomínio do desenvolvimento das percepções e dos movimentos. O desenvolvimento físico é acelerado;

Os desenvolvimentos ósseo, muscular e neurológico permitem a emergência de novos comportamentos, como sentar-se, engatinhar, andar, o que propiciará um domínio maior do ambiente.

Os brinquedos ideais nesta fase são os de sacudir, chupar, chacoalhar, etc. A criança percebe o universo como o exterior a si, ela já não é o centro do universo.

## **PERÍODO PRÉ-OPERATÓRIO (2 A 6 ANOS)**

Inicia-se aos dois anos e segue até seis anos de idade, e é conhecida como um período simbólico, onde existe um desenvolvimento cognitivo em que a criança pode pensar em símbolos, assim a criança passa a agir e também a refletir sobre suas ações. Nessa fase a criança desenvolve seus músculos abdominais, tronco, braços e pernas.

O principal progresso é o desenvolvimento da capacidade simbólica. É a fase das curiosidades. É nessa fase que se inicia a linguagem. A criança começa a ter contato com a escola, corre, salta, pula, escova os dentes, segura o lápis, entre outros.

Organismo estruturalmente capacitado para o exercício de atividades psicológicas mais complexas.

2 aos 4 anos: pensamento egocêntrico

4 aos 6 anos: pensamento intuitivo (a criança usa a inteligência e o pensamento).

Não aceita a ideia do acaso e tudo deve ter uma explicação (é a fase dos "por quês").

## **PERÍODO OPERATÓRIO CONCRETO (7 A 11 ANOS)**

Esta fase vai dos sete anos até os doze anos de idade. Nesse estágio a criança adquire o esquema das operações (soma multiplicação, subtração e divisão). A criança nesse estágio é capaz de superar a mudança imediata, ou seja, adquire o esquema da conservação e a constância dos objetos.

A criança usa a lógica e o raciocínio de modo elementar, mas só aplica na manipulação de objetos concretos.

Desenvolvimento das noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, casualidade.

É capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade.

A criança é capaz de interiorizar as ações, ou seja, ela começa a realizar operações mentalmente e não mais apenas através de ações físicas típicas da inteligência sensorio-motor.

## **PERÍODO OPERATÓRIO FORMAL (A PARTIR DOS 12 ANOS)**

Este estágio acontece dos doze anos em diante. É possível nesse período aprender a respeito das ideias. A criança começa a pensar sobre coisas imaginárias, e torna-se capaz de buscar a resposta para um problema. Absorve uma lógica dedutiva, desenvolvendo o pensamento formal.

A criança já é capaz de pensar em todas as relações possíveis, logicamente. O pensamento

é formal e é capaz de deduzir por hipóteses.

Já é capaz de raciocinar sobre hipóteses à medida em que é capaz de formar esquemas conceituais abstratos.

Possui padrão intelectual que persistirá durante a idade adulta;

O desenvolvimento posterior consistirá numa ampliação de conhecimentos tanto em extensão como em profundidade, mas não na aquisição de novos modos de funcionamento mental.

O conhecimento de cada um desses estágios do desenvolvimento cognitivo, permite ao educador um olhar mais atento para o ser em construção, que é a criança, tornando suas práticas psicomotoras mais fáceis de serem aplicadas.

O estudo e aplicação da psicomotricidade podem auxiliar e capacitar melhor o aluno nos processos de assimilação das aprendizagens escolares. Um apropriado desenvolvimento psicomotor oferece à criança capacidades básicas necessárias para um bom desempenho escolar. Atividades relacionadas à psicomotricidade promovem a educação através do movimento, tendo como objetivo possibilitar a aquisição mais elaborada dos aspectos intelectuais. (IMAI, 2007, p. 225-226)

## PSICOMOTRICIDADE X DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A emoção imprime tom ao movimento corporal, cada emoção traz uma reação diferente do corpo, segundo o temperamento emocional do ser humano, resultado da interatividade entre a motricidade e a atividade emocional. (WALLON, 2010, p.208)

“O trabalho com o meio psicomotor tende a ser baseado na, objetivando o desenvolvimento das capacidades e rendimento, visando à eficiência e adequado aos diferentes níveis de habilidade, respeitando a personalidade e a vontade e a motivação do educando.” (ALVES, 2008, p.47-50)

“A criança faz-se entender por gestos nos primeiros dias de sua vida, e até o momento da linguagem o movimento constitui quase que a expressão global de suas necessidades.” (FONSECA, 1998, p.216)

Para Piaget, de acordo com La Taille et al. (1992), as crianças são capazes de reconhecer e representar, somente aquelas formas que possam reconstruir efetivamente a partir de suas próprias ações. Têm capacidade de se sobressaírem em atividades onde o movimento é feito pelo seu próprio corpo, o andar, o pular, o saltar delimita uma habilidade de instinto, não havendo necessidade de adaptar seus movimentos. O movimentar-se ajuda na aquisição de seu cognitivo. Segundo ele, a motricidade desempenha papel vital na inteligência antes da aquisição da linguagem.

Essas categorias de experiências incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constroem; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar (RCNEI, 1998)

Henri Wallon, médico, psicólogo e pedagogo, foi um dos pioneiros no estudo da psicomotricidade. Wallon ocupa-se do movimento humano, como instrumento na construção do psiquismo, que permite relacionar o afeto e a emoção ao ambiente que vive o sujeito. Diversos campos de atuação

foram influenciados pela teoria Walloniana, como: pedagogia, psicologia, medicina, psiquiatria e educação física. Por sua natureza biológica e social, a abordagem walloniana, tem as manifestações mais complexas e paradoxais.

As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, no qual elas começam por fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas em si mesmo (WALLON apud PINTO 2010, p. 36)

O desenvolvimento motor está relacionado às áreas cognitiva e afetiva do comportamento humano, sendo influenciado por muitos fatores. Dentre eles destacam os aspectos ambientais, biológicos, familiar, entre outros. Esse desenvolvimento é a contínua alteração da motricidade, ao longo do ciclo da vida, proporcionada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente. (GALLAHUE, 2005, p. 03).

Se transportarmos a teoria Walloniana para a educação escolar, a abordagem revelará elementos significativos para a compreensão do papel exercido pelas emoções, além das interações sociais e o desenvolvimento cognitivo. A escola como principal espaço de interação social é também lugar de emoções. Por ser social, a escola é um lugar de conflito, sendo necessário que o docente esteja preparado para tais situações, afinal irá se deparar com crises emocionais de seus alunos, e até desentendimentos entre os discentes, além de entre os educadores e alunos (PINTO, 2010). Ainda de acordo com Pinto (2010), é possível entender causas e minimizar as crises emocionais, a partir da análise reflexiva do adulto e de suas condutas. Portanto, é o docente que cria formas de identificar as causas desse temperamento emocional dos educandos. As dinâmicas são formas de permitir que as crianças controlem seus impulsos emocionais, se adaptando a escola ou ao ambiente familiar. De acordo com a teoria Walloniana, na fase inicial da vida, a motricidade consiste em movimentos reflexos, impulsivos e coordenados, que atuam sobre o ser humano. O movimento humano desempenha papel principal na aprendizagem da criança.

Na educação infantil, a criança tem a necessidade de brincar, correr, pular, mas não um brincar por brincar, e sim um brincar com olhar diferenciado do professor, que deve ser voltado para o desenvolvimento psicomotor da criança. As atividades lúdicas deixam de ser apenas brincadeiras e passam a ter funções que permitem um trabalho de pensamento entre as crianças e seu corpo (Tavares, 2007, p.04).

O lúdico é uma das importantes atividades que os professores podem utilizar para um melhor desenvolvimento motor da criança. É por meio das atividades lúdicas que a criança reproduz as situações vividas no seu dia a dia. Jogos e brincadeiras são importantes na educação infantil, pois possibilitam a aprendizagem e desenvolvem funções cognitivas. O jogo, por sua vez, ganha espaço como instrumento fundamental para a aprendizagem da criança, propondo um melhor desenvolvimento.

A psicomotricidade está relacionada diretamente com a aprendizagem, sendo ela importante no desenvolvimento da criança. Como afirma Tavares (2007), se trabalhada desde cedo, desde a pré-escola, certamente a criança terá um bom desempenho, pois a psicomotricidade é umas das mais valiosas funções para o desenvolvimento infantil. A criança que não tiver um bom desenvolvimento motor pode apresentar diversos problemas, como, dificuldades na escrita, direção gráfica, leitura, entre outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo podemos concluir que a psicomotricidade é de grande importância para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem da criança.

A educação Psicomotora pode ser considerada base para a aprendizagem, uma vez que impulsiona todo o desenvolvimento na fase pré-escolar. É responsável por proporcionar à criança sua consciência corporal, sua noção de lateralidade e a situar-se no espaço, assim como dominar seu tempo e na sua aquisição da coordenação hábil de seus gestos e movimentos.

Um bom desenvolvimento psicomotor possibilita à criança outras interações e habilidades, necessárias durante o processo de aprendizagem, como: ler, escrever e interagir com o grupo.

É na fase pré-escolar que as crianças se movimentam das mais diversas formas, e estes movimentos, associados, servirão como base para movimentos mais complexos, que serão executados futuramente.

Frente às dificuldades apresentadas pelas crianças, é importante que a escola promova atividades que trabalhem com a motricidade da criança, seja por meio de atividades físicas, brincadeiras, jogos, entre outros, que façam as crianças se exercitarem. As atividades devem ser proporcionadas pelas escolas, pois assim evitaria muitas dificuldades existentes. Professores e pais devem estar atentos aos comportamentos apresentados pelas crianças, e qualquer dificuldade, deve-se procurar identificar as causas, para uma boa intervenção, buscando soluções para que as dificuldades sejam superadas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. 4 ed. Rio de Janeiro. Wak, 2008.

BARROS, Celia S.G. **Pontos de Psicologia do Desenvolvimento**. 12ª ed. São Paulo. Editora: Ática. 1999.

COSTA, A. C. **Psicopedagogia & Psicomotricidade: Pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTE, Jean-Claude. **A psicomotricidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 96p.

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

GIBELLI, Ingrid Cristina. **A relação entre a psicomotricidade e o processo de aprendizagem**. João Pessoa: UFPB, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4413/1/ICG11092014.pdf>. Acesso 05 nov. 2023.

GIRARDI, Maria José. **Brincar de viver o corpo**. In: PICCOLO, Vilma L. Nista. Educação Física Escolar... Ser ou não ter. São Paulo: Editora Unicamp, 1993, p. 73-86.

IMAI, Viviam. **Desenvolvimento psicomotor: uma experiência de formação continuada em serviço com professores da educação infantil**. Presidente Prudente SP. 2007. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/171/239> Acesso 28 out. 2023.

LAPIERRE, André. **A Educação Psicomotora na escola Maternal**. São Paulo. Mande. 1982.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta K.; DANTAS, Heloísa. Piaget, Vygotsky e Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo:Summus, 1992.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento aos 6 anos**. 7ª ed. Porto Alegre: Artmed. 1984

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

OLIVEIRA, Gisele de C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PIAGET, Jean. **Seis estudos da Psicologia**. Trad. Maria Alice D'Amorim e Paulo S. L. Silva. Rio de Janeiro. Forense, 1986

PINTO, Valcira. **O corpo em movimento: Um estudo sobre uma experiência corporal lúdica no cotidiano de uma escola pública de Belo Horizonte**. São João DelRei – Minas Gerais – MG/2010 Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Disertacao8ValciraOliveiraPinto.pdf>. Acesso 30 out. 2023.

ROSSI, Francieli. **Psicomotricidade na Educação Infantil**. Minas Gerais - MG/ 2012. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/Considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-a-Psicomotricidade-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil.pdf> Acesso 03 nov. 2023.

Sociedade Brasileira de Psicomotricidade. **Histórico da psicomotricidade**. Disponível: <https://psicomotricidade.com.br/historico-da-psicomotricidade/> Acesso 05 nov. 2023.

TAVARES, Micheline. **A psicomotricidade no processo de aprendizagem**. Rio de Janeiro – RJ/ 2007. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/7/Micheline%20De%20Lima%20Tavares.pdf> Acesso 05 set. 2023.

WALLON, Henri. **Evolução psicológica da criança**. SÃO PAULO: Martins Fontes, 2010, 208 p.

# OS CONTEXTOS EDUCATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL



## THAÍS MARQUES XAVIER

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Sant'Anna (2011);  
Especialista em Artes Visuais pela Faculdade Centro Universitário de Jales (2018);  
Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Carlos Gomes.

## RESUMO

A educação nos primeiros três anos de vida apresenta-se como um desafio: ir além de uma abordagem de bem-estar, que se concentra na satisfação das necessidades básicas na infância, como nutrição, saúde e cuidados de bebês e crianças do zero aos três anos e em segundo lugar, devido à necessidade de serviços de qualidade para o cuidado e a educação. Elaborar uma proposta pedagógica que inclua princípios e práticas para o cuidado integral e a educação de bebês e crianças, desde o nascimento até três anos, faz parte das percepções e opiniões dos professores da educação infantil, famílias e centros infantis especializados na educação infantil. Pensa-se que as propostas oferecidas para o cuidado dos bebês, em sua trajetória histórica, foram centralizadas primeiramente em um serviço de assistência; ou seja, considerou-se que a satisfação das necessidades básicas (saúde e nutrição essencialmente: alimentos para superar a desnutrição infantil, monitoramento de peso e altura, controle e prevenção de doenças, todos eles, elementos considerados para populações de alta vulnerabilidade social), foi suficiente para cuidar da infância. Hoje, com o avanço dos estudos em neurociência está comprovado que bebês e crianças, a partir do momento em que são concebidos, iniciam o processo de desenvolvimento de aprendizagem. Portanto, é fundamental gerar ações curriculares que contemplem todas as intenções pedagógicas para atender e satisfazer as necessidades essenciais dessas crianças e seus requisitos de aprendizagem em ambientes que os reconhecem como seres em contextos históricos, sociais e culturais com características individuais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ações Curriculares; Desenvolvimento; Necessidades.

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, proporcionando oportunidades de aprendizado e crescimento em seus primeiros anos de vida. Nesse sentido, compreender os contextos educativos da Educação Infantil é essencial para garantir uma educação de qualidade nessa etapa.

O objetivo geral deste estudo é analisar e compreender os contextos educativos da Educação Infantil, buscando identificar as principais características e elementos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem nessa etapa.

Os Objetivos Específicos são: Investigar as práticas pedagógicas adotadas na Educação Infantil e sua relação com o desenvolvimento integral das crianças. Analisar as interações entre professores, crianças e famílias no contexto educativo da Educação Infantil. Identificar os recursos materiais e o ambiente físico das instituições de Educação Infantil e seu impacto no processo educacional. Investigar a formação e o papel dos professores na Educação Infantil, considerando suas competências e habilidades específicas para o trabalho com crianças nessa faixa etária.

Como justificativa desse artigo mostra-se que a Educação Infantil é uma fase crucial para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. Nesse contexto, compreender os contextos educativos dessa etapa é fundamental para garantir a qualidade da educação oferecida. Ao analisar as práticas pedagógicas, as interações, os recursos materiais e a formação dos professores, é possível identificar pontos de melhoria e promover ações que potencializem o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

Diante da importância da Educação Infantil, surgem questionamentos sobre os contextos educativos dessa etapa. Quais são as práticas pedagógicas mais efetivas para promover o desenvolvimento integral das crianças? Como as interações entre professores, crianças e famílias podem contribuir para o processo educacional? Qual é o impacto dos recursos materiais e do ambiente físico na aprendizagem das crianças na Educação Infantil? Como a formação dos professores pode ser aprimorada para atender às especificidades dessa etapa educacional?

Para iniciar o artigo, é imprescindível contextualizar a Educação Infantil como a fase inicial da Educação Básica, cujo propósito é promover o desenvolvimento integral da criança.

## A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DEBATES DESDE O SEU SURGIMENTO

A Educação Infantil tem sido objeto de intensos debates acadêmicos, abrangendo conceitos, objetivos e definições, bem como práticas e formação de professores, tópicos que serão abordados nas seções subsequentes.

Saviani (1997) afirma que as políticas educacionais nacionais do Brasil são direcionadas para garantir a qualidade do ensino e o progresso do país. Essas políticas são orientadas por diversos regulamentos, leis, decretos, resoluções e pareceres.

Em 20 de dezembro de 1961, o Presidente da República, João Goulart, sancionou a primeira legislação que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB nº 4.024, que regulamenta todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até o ensino superior, com o objetivo de "definir, estruturar, regularizar e organizar o sistema educacional brasileiro", visando a proporcionar uma educação mais equitativa para os cidadãos do país. No que diz respeito à educação infantil, essa foi a primeira vez que foi mencionada em uma lei, embora sem obrigatoriedade.

No final do século XIX, instituições filantrópicas já haviam estabelecido as primeiras instituições de cuidado infantil no Brasil, com o intuito de proteger a infância e reduzir a alta taxa de mortalidade infantil. Essas entidades não recebiam nenhum financiamento do governo e somente a partir da década de 1970 foram criadas instituições públicas de atendimento infantil, como resultado das reivindicações do movimento liderado pela classe operária feminina, que exigia creches e pré-escolas para seus filhos e para as crianças em geral, independentemente de classe social (ANDRADE apud PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Na LDB 4.024, o ensino é dividido em pré-primário, primário e grau médio (ginasial e colegial). O Artigo 2º estabelece que a educação é um direito de todos e deve ser fornecida tanto no ambiente familiar quanto na escola. Tanto o setor público quanto o setor privado têm permissão para ministrar o ensino, porém, cabe ao Estado a responsabilidade de oferecer essa oportunidade (BRASIL, 1961).

Conforme o Artigo 23, a educação pré-primária destina-se a crianças com menos de sete anos e deve ser ministrada em escolas maternais ou jardins de infância, por profissionais com formação em educação e habilidades técnicas relacionadas à infância, conforme estabelecido no Artigo 52 (BRASIL, 1961). Observa-se aqui que, em relação à formação de professores, essa lei enfatiza conhecimentos técnicos relacionados ao cuidado, assistência e apoio à infância.

A escola é o ambiente onde a criança reside, se alimenta e brinca enquanto a mãe trabalha (FERNANDES, 2014). Um dos principais objetivos da época era o assistencialismo e a preocupação com a saúde, a fim de reduzir a mortalidade infantil. O bem-estar e o desenvolvimento infantil não eram priorizados. Já o objetivo do ensino primário, conforme o Artigo 25, é promover o desenvolvimento do raciocínio e das atividades expressivas da criança, bem como sua integração no ambiente físico e social.

Nesse sentido, de acordo com os Artigos 26 e 27 da referida lei, o ensino primário deve ser ministrado em pelo menos quatro séries anuais e torna-se obrigatório a partir dos sete anos de idade (BRASIL, 1961). A lei também garantiu que empresas industriais, comerciais e agrícolas com mais de 100 funcionários fossem obrigadas a oferecer ensino primário gratuito para seus empregados e seus filhos, conforme estipulado no Artigo 31. Além disso, o Artigo 32 estabelece que:

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).

É notório que, embora seja a primeira vez que a Lei de Diretrizes e Bases aborde a Educação Infantil, ela é abordada predominantemente como um sistema de assistência, centrado no

cuidado e na proteção das crianças, em detrimento de seu papel enquanto instituição educacional voltada para a formação integral.

## **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 5.692 DE 1971**

Após o episódio ocorrido em 1965, quando as forças militares assumiram o controle e estabeleceram um sistema de eleição indireta para a presidência, conhecido como ditadura militar, tornou-se necessário ajustar nosso sistema educacional. Nesse contexto, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 5.692 de 1971. Essa lei foi criada para se adequar ao novo cenário político e servir como instrumento de manutenção da ordem socioeconômica do país (FERNANDES citado por SAVIANI, 1997).

Em 11 de agosto de 1971, o então presidente da República, Emílio Médici, sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, que trouxe mudanças na estrutura dos ensinos primário e secundário, que passaram a ser denominados de 1º e 2º grau, respectivamente, a partir da publicação dessa lei, diferentemente da nomenclatura utilizada na LDB de 1961.

Na nova lei, é possível observar uma modificação nos objetivos gerais do 1º e 2º grau, definidos como "proporcionar ao aluno a formação necessária para o desenvolvimento de suas habilidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparação para o exercício consciente da cidadania", conforme estabelecido no Artigo 1º. Em relação à educação pré-primária, poucas alterações foram feitas em comparação com a LDB de 1961. No Artigo 19, fica estabelecido que os sistemas de ensino devem garantir que crianças com idade inferior a sete anos recebam uma educação adequada em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (BRASIL, 1971). Em ambas as leis, não havia obrigatoriedade garantida para essa modalidade de ensino.

O mesmo padrão se repete em relação à responsabilidade e obrigação das empresas em fornecer educação para os filhos de seus funcionários, conforme destacado no Artigo 47:

“As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por Lei” (BRASIL, 1971).

No que diz respeito à qualificação dos profissionais, a Lei estabelece, de acordo com o Artigo 30, que os educadores responsáveis pelos quatro primeiros anos do ensino de 1º grau, abrangendo as séries de 1ª a 4ª, devem possuir, como requisito mínimo para exercer o magistério, uma formação específica de nível secundário (BRASIL, 1971). Em outras palavras, a lei considerava suficiente ter concluído o ensino médio para lecionar, o que conferia uma percepção de inferioridade em relação à formação dos professores, especialmente os que atuavam na Educação Infantil. Mesmo com algumas modificações, essa lei ainda mantinha os objetivos de ensino voltados para assistência e proteção.

## LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394 DE 1996

É de extrema importância ressaltar que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 desempenhou um papel fundamental na área da educação, especialmente no que diz respeito à Educação Infantil. Saviani (1997, p. 189) afirma que "estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional significa estabelecer os parâmetros, os 12 princípios e as direções que devem ser seguidas na educação do país". Como resultado disso, a Educação Infantil foi beneficiada com garantias que romperam com abordagens puramente assistencialistas, e essas garantias foram reafirmadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996. A Constituição de 1988 e a Educação desempenharam um papel crucial nesse processo.

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

A promulgação da Constituição ocorreu durante a gestão de José Sarney, em 5 de outubro de 1988, trazendo mudanças significativas para a história da educação no Brasil. Essa nova Constituição incluiu um capítulo dedicado exclusivamente à educação, o Artigo 205, que aborda os direitos, deveres e objetivos relacionados à educação em todos os níveis de ensino no país.

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Seguindo o disposto no Artigo 208 da Constituição Federal, o acesso a creches e pré-escolas tornou-se um direito para crianças de 0 a 6 anos, estabelecendo responsabilidades para a família, o Estado e o Poder Público. O acesso a essas instituições deve ser gratuito nos estabelecimentos governamentais, mas não é obrigatório para essa faixa etária.

As discussões em torno da nova legislação ocorreram em um contexto histórico e político nacional de transformações. Em 20 de dezembro de 1996, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi sancionada a Lei nº 9.394. A Educação Infantil passou a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, representando um grande avanço para o sistema educacional do Brasil. Além disso, a lei trouxe outras garantias, como a ampliação da obrigatoriedade do ensino básico para abranger a faixa etária de quatro a dezessete anos. Os dois primeiros artigos que regulamentam a educação no país abordam os princípios e objetivos da educação.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

O Artigo 4º estipula que o Estado tem a responsabilidade de garantir a Educação Infantil gratuita para crianças de até 5 anos de idade, assim como oferecer atendimento especializado aos estudantes com necessidades especiais (BRASIL, 1996).

O Artigo 22 define como objetivo da Educação Básica "[...] desenvolver o aluno, proporcionando-lhe uma formação comum essencial para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para avançar no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996). A oferta e o desenvolvimento

dessa etapa educacional serão de responsabilidade dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com apoio financeiro da União, de acordo com o Artigo 5º (BRASIL, 1996).

A carga horária da Educação Básica, conforme o Artigo 24, será de 800 horas, distribuídas em no mínimo 200 dias letivos, excluindo o tempo destinado às avaliações finais, quando aplicáveis.

Conforme os incisos I e II do Artigo 30, a oferta da Educação Infantil será realizada através de creches ou instituições equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos de idade.

Em relação à formação profissional, o Artigo 62 foi pioneiro ao estabelecer que os profissionais que atuam desde a Educação Infantil até os primeiros cinco anos do ensino fundamental devem possuir formação de nível superior, em cursos de licenciatura, em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, 1996). Isso demonstra um reconhecimento do papel do professor e sua formação, uma vez que a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica.

O Artigo 88 estabelece: "[...] A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adequarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei em até um ano, a partir da data de sua publicação". As creches e pré-escolas existentes ou a serem criadas terão um prazo de três anos a partir da data de publicação desta Lei. Embora entre em vigor a partir da sua publicação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 prevê um período de adaptação para as instituições se ajustarem às propostas estabelecidas na Lei.

## **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 12.796 DE 2013**

Em 4 de abril de 2013, durante o mandato da Presidenta Dilma Rousseff, foi promulgada a emenda da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) sob o número 12.796. Essa emenda ajustou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reestruturando a Educação Básica em Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e tornando obrigatória a oferta gratuita da Educação Básica a partir dos 4 anos de idade. Isso ocorreu porque a lei anterior considerava a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, mas não abordava a obrigatoriedade da entrada da criança na escola nessa faixa etária. A nova lei, no Artigo 4º, estabelece que a Educação Infantil abrangerá crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, e que o fornecimento de transporte, alimentação e material didático também será estendido a todas as etapas da Educação Básica. A oferta e o desenvolvimento dessa etapa serão de responsabilidade dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. No entanto, conforme o Artigo 6º, cabe aos pais ou responsáveis matricular as crianças a partir dos 4 anos na Educação Básica (BRASIL, 2013).

A distribuição de tempo também passará por ajustes, conforme o Artigo 31, com uma carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas em pelo menos 200 dias letivos. O atendimento à criança deve ser de pelo menos quatro horas diárias para o turno parcial e sete horas para a jornada integral.

É perceptível a continuidade da exigência de formação universitária para os profissionais que atuam nessa forma de educação. O Artigo 3º afirma que "[...] esta Lei entra em vigor na data de sua publicação", no entanto, as instituições e as autoridades terão um período de até três anos, a partir da data de publicação desta Lei, para se adaptarem às novas exigências estabelecidas.

## **OS ESPAÇOS E A ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ao discutir a organização do espaço e do tempo na Educação Infantil, foram utilizadas como referência as ideias de Barbosa e Horn (2001). Essas teóricas destacam que o cotidiano das crianças nessa fase é estruturado de maneira a atender às suas necessidades. Portanto, o educador deve observar atentamente o que as crianças brincam, suas preferências, locais de interesse, bem como identificar momentos em que estão agitadas ou mais tranquilas.

De acordo com Barbosa e Horn (2001), a organização do trabalho deve envolver as crianças em sua construção. Com os pequenos, é necessário observar sua linguagem não verbal, como gestos, choro, olhares e expressões faciais. Já com as crianças maiores, é possível estabelecer diálogos e contar com sua participação ativa no planejamento das atividades. A rotina de uma instituição de Educação Infantil deve contemplar momentos diversificados, levando em consideração as diferentes necessidades das crianças de diferentes idades.

Essa jornada diária envolve uma variedade de atividades, desde o momento da chegada até as brincadeiras, higiene, jogos, atividades de faz de conta, entre outras. Esses momentos devem proporcionar experiências enriquecedoras, estimular a criatividade, imaginação, desenvolver habilidades linguísticas e promover a interação com outras pessoas. Em relação ao tempo, as atividades devem ser organizadas levando em conta as necessidades biológicas das crianças, como descanso, higiene e alimentação, além das necessidades psicológicas individuais, considerando que cada criança tem seu próprio tempo e ritmo para realizar as atividades propostas.

O professor deve estar atento a essas necessidades, pois elas são tanto individuais quanto sociais e históricas. É essencial respeitar as diferentes culturas e costumes presentes na turma, valorizando a diversidade e promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação infantil e cuidados integrais para bebês e crianças menores de três anos de idade busca a satisfação de necessidades básicas como saúde, nutrição e cuidados essenciais no que reúne avanços no estudo do desenvolvimento humano e da neurociência, que justificam a importância que esta fase da vida merece nos contextos educativos globais.

Em Consequente, cada pessoa deve assumir o compromisso que o direito da criança implica ao desenvolvimento integral desde o nascimento e ao acesso a serviços educacionais, em espaços formais e não formais de qualidade.

Desta investigação emerge, por um lado, que os professores têm necessidade de conhecimento e formação sobre o desenvolvimento humano nesta fase da infância e como extrapolar esse conhecimento em contribuições curriculares que permitam atenção abrangente, verdadeiramente focada nos interesses e necessidades de bebês e crianças.

Por outro lado, os profissionais da educação infantil precisam compreender a importância de incluir, em seu trabalho pedagógico, o avanço nas pesquisas sobre o desenvolvimento do cérebro em primeiros anos de vida, devido à importância deste período.

Os professores consultados expressaram a importância do afeto na educação de bebês e crianças. Estas afirmações também se destacam na bibliografia consultada.

Ressalta-se que a educação de qualidade não depende de recursos caros e complexos, mas sim as interações afetivas e cognitivas nos diversos ambientes pedagógicos.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil**. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise (Orgs.). Educação Infantil: pra que te quero? São Paulo: Artmed, 2001.p.67-80.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso 05 nov.2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 2v.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 3v.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Secretaria de Educação Fundamental. Módulo 1. Brasília: MEC, 2001. 310 p.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso 05 nov.2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Brasília, DF, 1971. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-35775\\_2-publicacaooriginal-1-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-35775_2-publicacaooriginal-1-pl.html). Acesso 01 set.2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso 05 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso 05 nov.2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011\\_-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011_-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso 05 nov.2023.

BRASIL, Secretaria Municipal de Educação. **Guia De Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor do 2º ano.** São Paulo: SME/ DOT, 2007. 225p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3.** Brasília: MEC/ SEB, 2012. 48 p.

DUARTE, Luiza Franco. **Desafios e legislação na Educação Infantil.** In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - IX ANPED SUL , 2012, Caxias do Sul, Anais . Caxias do Sul: Universidade Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3121/342>. Acesso 5 nov.2023.

# O QUANTO É IMPORTANTE BRINCAR PARA A CRIANÇA? CONCEPÇÕES SOBRE A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



## VANESSA DA SILVA ALVES

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos e Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia pela mesma instituição. É Professora Titular na Prefeitura Municipal de São Paulo.

## RESUMO

Na educação infantil a brincadeira é muito importante para a criança, pois através do brincar a criança constrói histórias, vivência emoções e sentimentos, colaborando assim para o seu desenvolvimento integral. Esses aspectos são importantes para o desenvolvimento da criança e é a forma que ela se descobre no mundo. Com base nesses aspectos, este artigo tem por objetivo falar sobre a primeira infância e a importância do brincar, suas características, concepções e tipologias, refletindo sobre o quanto a brincadeira, além de estar presente na vida da criança, podendo auxiliar na área da educação para no processo de ensino e aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Importância do brincar; Aspecto lúdico; Educação infantil; Brincadeira.

## INTRODUÇÃO

O brincar é uma atividade que auxilia na formação, na socialização, no desenvolvendo de habilidades psicomotoras, emocionais, sociais, físicas e cognitivas. Quando brinca as crianças expõem seus sentimentos, constroem um mundo de fantasias, vivenciam histórias, aprendem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam. O ato de brincar é, segundo Silva e Santos (2009) “natural na vida das crianças” e “está presente em diferentes tempos e lugares e de acordo com o contexto histórico e social que a criança está inserida”.

Do ponto de vista físico e biológico, a brincadeira desenvolve todo o corpo das crianças, pois para a criança o brincar é sinônimo de movimento, agitação e diversão. A brincadeira na infância é fundamental para o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo, sendo uma forma de expressão única, lúdica e criativa.

Sob esse olhar entendemos que educar é uma forma de permitir que a criança explore atividades que as façam experimentar o mundo de forma lúdica e como ferramenta para o seu desenvolvimento e crescimento saudável. O presente trabalho tem por objetivo explorar todas as potencialidades da brincadeira e como ela contribui de forma efetiva na vida da criança, colaborando para o seu desenvolvimento social, psíquico e emocional.

## **A PRIMEIRA INFÂNCIA**

A primeira infância caracteriza-se de zero a seis anos de idade. É a janela em que experiências, descobertas e afeto são levados para o resto da vida. Um momento que exige cuidado, atenção e aprendizagem durante os primeiros anos de vida. É um alicerce de uma construção: quanto mais robusto e bem fundamentado, mais peso e altura ele suportará.

A criança sente a necessidade de vínculos e os estabelece entre familiares, cuidadores, colegas, educadores e no ambiente onde vive, construindo assim base sobre a qual um complexo processo de conhecimento do mundo se erguerá. Ela se caracteriza pelo conjunto de iniciativas que devem amparar a criança. É a parte importante que deve envolver diferentes áreas, como a saúde, a educação em si, a assistência social, a cultura, entre outros. No final das contas todas essas áreas devem estar bem entrelaçadas para que o olhar sobre a criança seja global e ela se desenvolva plenamente.

Sabemos que é brincando que as crianças aprendem e também reproduzem o que veem e ensinam, imitando comportamentos e habilidades necessárias para a vida social. Esse aprendizado é ainda mais contundente quando os recursos disponíveis são desenvolvidos estão alinhados com métodos pedagógicos que visam no desenvolvimento integral da criança.

Vários autores, como Vygotsky (1991) defende a ideia de que o brincar é uma atividade que auxilia positivamente o desenvolvimento da criança, devendo mais tarde se formar como um ser social, cognitivo, linguístico, motor, físico, sensorial e afetivo. O que nos leva a compreender o quanto a recreação reforça pontos positivos como a estruturação da força muscular nas crianças, a flexibilidade, a resistência, a composição corporal e a resistência cardiovascular, além de garantir diversão à criança, desenvolvimento da memória, concentração e alguns traços de sua personalidade. Por meio da brincadeira, a criança também exercita o seu relacionamento com os amiguinhos, desenvolve seus sentimentos e habilidades para lidar com situações distintas.

O aspecto lúdico se encaixa como uma das formas pela quais a criança inicia a aprendizagem sobre o mundo e sobre si mesma levando a conhecer signos e conhecê-los. Levando-a atingir um autocontrole e a simbolização. Neste sentido, permite que as crianças possam criar contextos onde possam brincar e se relacionar com liberdade e segurança. Estar presente para ver e ouvir o que seus alunos contam de si quando brincam: quais são os seus interesses, as suas habilidades e as suas pesquisas.

Em linhas gerais, podem ser consideradas atividades lúdicas aquelas que têm por objetivo promover a interação entre os participantes de forma prazerosa durante sua realização. Para San-

tos (2002, p. 12) “o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, expressão e construção do conhecimento”. O aspecto lúdico da brincadeira propicia a criança uma espécie de mundo a parte, onde ela realiza troca com outras crianças e, a partir dessas interações, vivencie novas descobertas e experimentos que trarão a ela benefícios em vários aspectos, fortalecendo vínculos e ajudando no seu desenvolvimento.

Os estudos de Vygotsky (1991) também trazem importantes contribuições sobre o brincar, sistematizando que por meio da:

“Brincadeira, cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz” (Vygotsky, 1991, p. 97).

A brincadeira escolhida, por mais vã escolha que possa parecer entre as crianças, ressoam para ela como um espelho da realidade, onde através da prática da brincadeira escolhida elas terão um objetivo claro para que possam interagir e serem direcionados a situações imagéticas que fornecem as crianças aprendizados diversos. Brincar pode parecer uma atividade simples, mas para a criança é uma atividade rica e bastante séria quando se trata da relevância para o seu desenvolvimento pessoal. Quando brinca a criança não se dá conta, mas para ela o brincar ressoa como um caminho de muitas descobertas e aprendizados.

## CONCEPÇÕES SOBRE O BRINCAR

Brincar é o principal veículo para o desenvolvimento infantil. Quando as crianças brincam, elas estão desenvolvendo habilidades em todas as áreas do desenvolvimento: de comunicação, cognitivas, físicas, emocionais e sociais. Por meio da brincadeira elas reforçam essas habilidades de uma forma única.

Segundo o BNCC (2017) o brincar é combinado como direito basal e recurso de incremento da criança. Nos díspares campos de conhecimentos, o brincar surge como abordagem vivencial a ser trabalhada de forma intencional e organizada pelo professor, já que a brincadeira é intercessora de aprendizagens significativas na Educação Infantil.

Brincar é também um direito de todas as crianças, sem exceção. Esse direito segundo a ONU (1959) não pode ser tirado ou ameaçado, ainda que por diferentes fatores como físicos, culturais, econômicos e sociais. É dever da família e do Estado garantir que esteja presente nos diferentes contextos de vida das crianças.

As atividades lúdicas auxiliam no processo de aprendizagem do aluno na educação infantil, pois trabalham a atenção, a imaginação, os aspectos motores e sociais, visando o pleno desenvolvimento da criança que aprende de forma significativa tornando o ensino de qualidade.

Para Vygotsky (1991) o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois os processos de simbolização e de representação a levam ao pensamento abstrato. Não

permitir a criança o direito de brincar pode acarretar uma série de perturbações, impedindo muitas vezes que ela se desenvolva, e construa conhecimentos. Além disso, ela pode ter dificuldades de socialização com o meio em que vive, por isso, quando permitimos uma educação lúdica, estamos também contribuindo para o desenvolvimento de sua identidade e autonomia.

Para Piaget (2010) o brincar não recebe uma conceituação precisa, é uma ação assimiladora, que mais se assemelha como forma de expressão da conduta, cheia de características metafóricas como espontaneidade, prazer, iguais às do romantismo e da biologia. Além da diversão como característica motivadora para a criança, o brincar proporciona diversas coisas boas: estimula o conhecimento do próprio corpo, o desempenho físico, a elasticidade, a força, a elasticidade, um melhor desenvolvimento motor e cognitivo, estimula a criatividade e a imaginação. Além de todos esses aspectos, se a brincadeira for em grupo auxilia no desenvolvimento social da criança.

Para Wallon (2007) toda atividade da criança é lúdica em si mesma, no sentido que se concebe assim antes mesmo de poder integrar-se em um projeto de ação mais extensivo que a subordine e a transforme em um meio específico. Partindo desse aspecto, é perfeitamente possível trazer as brincadeiras lúdicas para fora da sala de aula, onde o universo de atividades à disposição dos adultos na condução das crianças ante esse universo lúdico e educativo é infinito. Explorar esse universo proporciona às crianças aprendizado e, ao mesmo tempo, resgata o aspecto lúdico de sua idade, onde ensino e aprendizagem caminham juntos em direção ao desenvolvimento integral do sujeito. Brincando, a criança aprende a se comunicar, desenvolve a imaginação e diversos tipos de habilidades, inclusive motoras.

## TIPOS DE BRINCADEIRA

Nos dias de hoje a maioria das brincadeiras estão relacionadas à tecnologia, computadores, smartphones, videogames e tudo que envolve tecnologias digitais. Vygotsky (1991) considera que o jogo surge concomitante ao simbolismo. Para ele “jogar em uma situação imaginária resulta totalmente impossível para uma criança de menos de três anos”. Contudo, é nesse começo de vida em que o simbolismo cria corpo e nasce sob esse aspecto da teoria de Vygotsky, onde temos que:

“Vygotsky, ao considerar que o jogo começa com o surgimento de um mundo ilusório ou imaginário, provavelmente se esqueceu de explicar como ele entendia a atividade da criança anterior a esta fase, uma vez que esta etapa, na sua teoria, não está suficientemente esclarecida, principalmente quando ele analisa o jogo infantil” (NEGRINE, 1995, p. 19).

Para Vygotsky (1991) o jogo é definido pela situação imaginária. Uma vez que esta situação possui normas de conduta, ainda que, de certo modo, alguns de seus elementos sejam alienados da realidade, podemos concluir que todos os jogos se formam com regras constituídas socialmente. Uma criança, por exemplo, que brinca de ser mãe com uma boneca está imaginando-se como mãe e a boneca, ali representada diante do universo lúdico da criança, faz a ponte entre a ficção e a realidade no imaginário infantil. A partir disso, Vygotsky (1991) destaca:

“Existem dois paradoxos contidos no brinquedo: O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os

caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo” (VYGOTSKY, 1991, p. 30).

Para que a criança se sinta estimulada, o ideal é reconhecer o esforço com palavras que possam soar a criança como elogio, incentivando-a para continuar fazendo, melhorando e percebendo a arrumação como uma diversão. Podem ser exemplos de brincadeiras lúdicas a serem desenvolvidas junto com as crianças: pintura, leitura, jogos de tabuleiro, oficinas, circuitos lúdicos, acampamento, gincanas, pega-pega, esconde-esconde, caixas sensoriais, corre cotia, estátua, dragão, pular corda, quente ou frio, bata quente, corre cotia, dragão, dinossauro, quebra-cabeças, entre outras.

Estimular a criança a brincar livremente através da imaginação, do “faz de conta”, mesmo sem brinquedos, é importante para que ela tenha sua condição imagética estimulada. Isso vale também para que o adulto ou educador não proteger excessivamente as crianças durante as brincadeiras, a fim de que elas possam explorar sua capacidade imaginativa.

A quantidade de brincadeiras que podem ser exploradas na educação com as crianças é grande e vai depender principalmente da faixa etária e do objetivo que se tem com determinada atividade.

## **BRINCADEIRA E EDUCAÇÃO**

Brincando a criança aprender a ver, ouvir, sentir e interagir com o mundo. O brincar na primeira infância tem um papel central no desenvolvimento infantil, como uma porta de entrada para desvendar sensações e sentimentos, a socialização com outras crianças e inclusive com seus cuidadores.

A essência da infância está nos momentos que a criança tem para a exploração: o faz de conta, a brincadeira e o jogo. Por isso, esse momento é fundamental para o desenvolvimento, um direito já previsto em lei. Nos momentos lúdicos é possível aprender muito sobre as crianças: o que elas sabem, como estão se sentindo, como reagem diante de um desafio. Esses são aspectos, na maioria das vezes, não verbalizados por elas.

A criança durante a brincadeira consegue colocar em prática todas as suas habilidades para se tornar capaz de aprender a aprender, seja por meio de suas ações sobre os objetos e pessoas, seja por suas reações a esses estímulos. A brincadeira estimula a criança e o conhecimento sobre seu corpo e sobre o mundo que a rodeia. Entre outros, o brincar é fundamental porque ajuda na construção e o fortalecimento de vínculos, pois as crianças entendem que os adultos se importam com elas.

Na educação é bastante comum que educadores usem jogos e brincadeiras com as crianças para ajudá-las no seu desenvolvimento. Por meio dessas atividades as crianças ampliam suas habilidades, o seu intelecto e desenvolvem o seu aspecto motor e cognitivo, sem ter a “obrigação” de aprender, já que tudo acontece de forma espontânea.

Dessa forma, percebemos que as atividades de cunho lúdico propiciam uma experiência em que a criança se desenvolve mais, tanto sob o aspecto social, como também cultural e pessoal.

Em atividades com desenho, por exemplo, as crianças podem explorar sua criatividade e imaginação, melhorar nossa percepção visual, a concentração e facilitar no aprendizado e sistematização de ideias. Por meio do desenho a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade. Sob esse aspecto, através do desenho a criança exercita habilidades motoras e desenvolva a sua imaginação. Entre riscos e rabiscos utiliza movimentos, busca o controle do seu próprio corpo, possibilitando maior autonomia no contato com objetos.

Não apenas o desenho, mas toda e qualquer tipo de atividade em que a criança possa explorar sua imaginação é bem-vinda, pois além da diversão podem interagir umas com as outras e, como diz a velha frase: “aprender brincando”. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como pudemos observar durante este trabalho a criança aprende por meio do lúdico, da brincadeira, do faz de conta, explorando sua imaginação e sua criatividade. Esses aspectos são o ponto de partida para qualquer atividade educativa que tenha como objetivo a aprendizagem, a socialização, a comunicação. É por meio da brincadeira que a criança cria situações que vão integrá-la a sociedade e a um mundo cheio de descobertas e aprendizados.

Nesse aspecto, enquanto brinca a criança aprende com alegria e entusiasmo, porque esse processo faz parte da característica infantil e do quanto isso revela para ela como uma condição mágica, sensível e expansiva. O brincar, além de proporcionar alegria e divertimento, desenvolve a criatividade, a força, a estabilidade emocional, a concentração, a motivação, a estimulação, a concentração, enfim, desenvolve o lado cognitivo da criança.

O ato de “aprender brincando” pode parecer uma frase clichê usada em livros ou campanhas publicitárias, mas é a chave para a criação de um conjunto de estratégias didático-pedagógicas que tenham como foco a educação infantil. Por meio da brincadeira a criança expressa seus sentimentos, suas ideias e suas vontades, principalmente quando ela ainda não consegue falar ou se expressar com proficiência.

É muito importante que a brincadeira, mesmo nos momentos em que seja executada de forma livre, tenha o olhar atento de um adulto, ou cuidador, ou educador, pois além de ser supervisionada também pode ser direcionada por ele, fazendo dos momentos de diversão um aprendizado alegre e colorido para a criança sem que ela se dê conta do quanto isso é produtivo para ela, especialmente no ambiente escolar.

O acompanhamento desse momento de diversão e descontração para a criança propicia que o adulto observe como a criança está se desenvolvendo e permite que ele possa fazer inferências durante o ato de brincar, ações essas que são importantes para o crescimento saudável da criança, sua socialização e inclusão no mundo que a rodeia. Brincando as crianças podem ir longe e os adultos precisam ter pique para acompanhar todas essas fases das crianças.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal 8069 de 13/07/1990. BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso 10 out. 2023

BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394. 20/12/1996**. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/ldb/?amp=1&gclid=EAlalQobChMIkN7-le-S-wIVziCtBh1l-CwszEAAYASAAEgIAfvD\\_Bw](https://www.geledes.org.br/ldb/?amp=1&gclid=EAlalQobChMIkN7-le-S-wIVziCtBh1l-CwszEAAYASAAEgIAfvD_Bw). Acesso 01 set. 2023.

MATTOS, Regiane C. F.; FARIA, Moacir Alves de. **Jogo e Aprendizagem**. Revista Eletrônica Saberes da Educação. Volume 2, nº 1, 2011.

MENESES, Hélem Soares de. **O período sensório-motor de Piaget**. Disponível em: <https://psicologado.com/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/o-periodo-sensoriomotor-de-piaget>. Acesso 08 set. 2023.

NEGRINE, Airton. **Concepção do jogo em Vygotsky: uma perspectiva psicopedagógica**. Revista Movimento. Porto Alegre, ano 2, nº 2, junho 1995.

**Organização das Nações Unidas (ONU). Declaração Universal dos direitos humanos.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso 03 nov. 2022

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 4ª edição. São Paulo: Editora LTC, 2010.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **O lúdico na formação do educador.** Petrópolis: Vozes, 1997.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente - o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALON, Henri. **Afetividade e aprendizagem.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.



+55 14 3198-4048  
+55 11 4444-9014  
[relacionamento@facon.edu.br](mailto:relacionamento@facon.edu.br)

**FACONNECT**