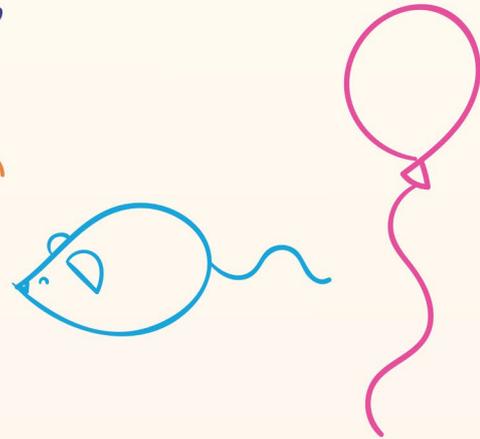
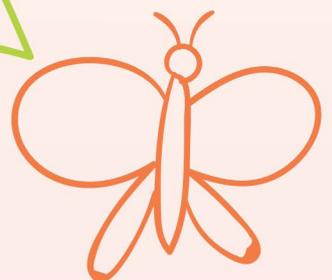
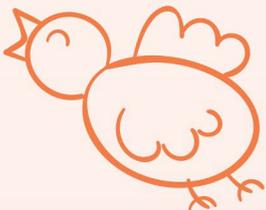
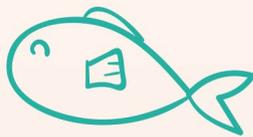
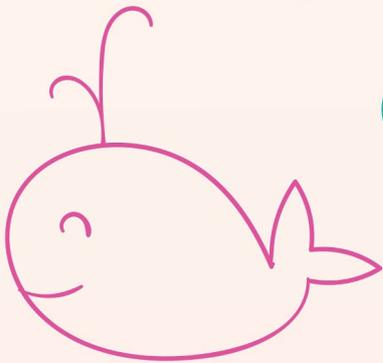


Ana Luiza Barcelos Ribeiro
Priscilla Gonçalves de Azevedo
Bianka Pires André
(Organizadores)



Brincando e Aprendendo:

cultura, arte, tecnologia e desenvolvimento infantil



AYA EDITORA
2022

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadoras

Ana Luiza Barcelos Ribeiro
Priscilla Gonçalves de Azevedo
Bianka Pires André

Capa

AYA Editora

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva
Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza
Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa
Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz
Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos
Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega
Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva
Centro Universitário FACES

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota
Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis
Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira
Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig
Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos
Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva
Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza
Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso
Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues
Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão
Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior
Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak
Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.º Me. José Henrique de Goes
Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti
Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim
Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.^a Ma. Lucimara Glap
Faculdade Santana

Prof.^o Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.^o Me. Luiz Henrique Domingues
Universidade Norte do Paraná

Prof.^o Dr. Milson dos Santos Barbosa
Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.^o Dr. Myller Augusto Santos Gomes
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.^a Dr.^a Pauline Balabuch
Faculdade Sagrada Família

Prof.^o Me. Pedro Fauth Manhães Miranda
Centro Universitário Santa Amélia

Prof.^o Dr. Rafael da Silva Fernandes
Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.^a Dr.^a Regina Negri Pagani
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.^o Dr. Ricardo dos Santos Pereira
Instituto Federal do Acre

Prof.^a Ma. Rosângela de França Bail
Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.^o Dr. Rudy de Barros Ahrens
Faculdade Sagrada Família

Prof.^o Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares
Universidade Federal do Piauí

Prof.^a Dr.^a Silvia Aparecida Medeiros
Rodrigues
Faculdade Sagrada Família

Prof.^a Dr.^a Silvia Gaia
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Sueli de Fátima de Oliveira Miranda
Santos
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Thaisa Rodrigues
Instituto Federal de Santa Catarina

Prof.^o Dr. Valdoir Pedro Wathier
*Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional,
FNDE*

© 2022 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões nele emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião desta editora.

B8581 Brincando e aprendendo: cultura, arte, tecnologia e desenvolvimento infantil [recurso eletrônico]. / Ana Luiza Barcelos Ribeiro, Priscilla Gonçalves de Azevedo Ana Luiza Barcelos Ribeiro, Bianka Pires André (orgs.) . -- Ponta Grossa: Aya, 2022. 90 p.

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-5379-098-8
DOI: 10.47573/aya.5379.2.113

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Cultura. 4. Crianças - Desenvolvimento. 5. Brincadeiras. 6. Música e crianças. 7. Arte na educação. 8. Educação de crianças. 9. Tecnologia educacional. I. Ribeiro, Ana Luiza Barcelos II. Azevedo, Priscilla Gonçalves de. III. André, Bianka Pires. IV. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora EIRELI

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53
Fone: +55 42 3086-3131
E-mail: contato@ayaeditora.com.br
Site: <https://ayaeditora.com.br>
Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação.....7

01

**A relação do lúdico na aprendizagem infantil:
breves reflexões9**

Bruna Rodrigues da Silva Ferreira
Laila Romão Quintanilha
Rosana de Fátima Rocha de Freitas
Thaís Cardoso Rangel
Ana Luiza Barcelos Ribeiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.113.1

02

**A importância da brincadeira no
desenvolvimento infantil19**

Adriana Silva Pinheiro Ferreira
Izabela Miranda de Barros
Ritielle Gonçalves dos Santos
Ana Luiza Barcelos Ribeiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.113.2

03

**O brincar e o aprender a partir da teoria de
Jean Piaget: ponderações necessárias28**

Ana Paula Jardim Curty de Souza
Esther Almeida Barreto
Lefícia Rangel de Azeredo
Ana Luiza Barcelos Ribeiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.113.3

04

O ensino da arte na educação infantil.....40

Thalita Gomes Tavares Rangel
Melyssa Araujo Cabral da Rocha
Júlia Rodrigues Manhães
Gabriela Mendonça Carvalho
Priscilla Gonçalves de Azevedo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.113.4

05

A música na educação infantil: contribuições para o desenvolvimento da criança47

Lucas dos Santos da Silva
Tainá Pereira dos Santos
Yasmim Siqueira da Silva
Maria Eduarda Ribeiro Guarnieri
Priscilla Gonçalves de Azevedo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.113.5

06

A Escola Itinerante Cícero Guedes e as crianças sem terra no enfrentamento à pandemia Covid-1959

Aparecida Ferreira Lobato
Zenith Soares Pessanha Simão
Priscilla Gonçalves de Azevedo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.113.6

07

O uso das tecnologias como ferramentas de ensino e aprendizagem no contexto escolar e suas influências no desenvolvimento infantil.72

André Luiz Fernandes Dias
Adriana Gomes de Souza Mata
Elisângela Matos Oliveira de Souza
Luzimara Lima Pereira
Ana Luiza Barcelos Ribeiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.113.7

Organizadores81

Autores83

Índice Remissivo87

Apresentação

A obra intitulada “Brincando e aprendendo: Cultura, arte, tecnologia e desenvolvimento infantil”, anuncia sobre as discussões sobre o brincar e sua importância para a infância. Essa temática advém da experiência vivenciada no estágio docente, desenvolvido pelas alunas Me. Ana Luiza Barcelos Ribeiro e Me. Priscilla Gonçalves de Azevedo, do Programa de Pós-graduação (Doutorado) em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, supervisionado pela professora Dra. Bianka Pires André.

Esse livro surgiu a partir do diálogo entre as estagiárias e os alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UENF, nas aulas da disciplina Infâncias, Brincadeiras e Aprendizagens, no segundo semestre de 2021 de forma remota.

Na interação com os alunos nas aulas síncronas, utilizou-se metodologias ativas, sala de aula invertida, com pesquisas, apresentações de seminários, elaboração de artigos científicos sobre diferentes temáticas e confecção de brinquedos pedagógicos apresentados para o público infantil em forma de evento remoto.

Como principal resultado, proporcionou-se o entendimento de que a educação é possível mesmo em tempos pandêmicos. A interação na forma remota, que antes era vista como um desafio, agora é tratada como uma possibilidade de aproximação, onde todos tinham voz e algo a acrescentar, favorecendo a utilização dos conteúdos disponibilizados e trabalhados de forma síncrona e assíncrona, obtendo respostas muito positivas por parte de todos.

Entre os capítulos, iniciamos com “A relação do lúdico e a aprendizagem infantil: breves reflexões” elaborado por Bruna Rodrigues da Silva Ferreira, Laila Romão Quintanilha, Rosana de Fátima Rocha de Freitas, Thaís Cardoso Rangel e Ana Luiza Barcelos Ribeiro onde relatam como se dá o desenvolvimento das crianças nos primeiros cinco anos de vida através das brincadeiras ou jogos, além de ser algo prazeroso, o lúdico as possibilitam expressar seus sentimentos e aprender a se relacionar, a partilhar, a conviver em sociedade.

O segundo texto que compõe esse livro tem como título “A importância da brincadeira no desenvolvimento infantil” de autoria de Adriana Silva Pinheiro Ferreira, Izabela Miranda de Barros, Ritielle Gonçalves dos Santos e Ana Luiza Barcelos Ribeiro. As autoras sinalizam que o lúdico é um assunto que na atualidade possui um papel importante na educação, principalmente na infância, pois por meio de jogos e brincadeiras, as crianças conseguem assimilar melhor determinados assuntos que precisam ser ensinados. Sinalizam ainda o brincar como um direito que toda criança tem, e que é preciso que a instituição escolar e os educadores dominem esse direito para que possam garantir que as crianças terão momentos de brincar.

Na sequência compo o terceiro capítulo intitulado “O brincar e o aprender a partir da teoria de Jean Piaget: ponderações necessárias” as autoras Ana Paula Jardim Curty de Souza, Esther Almeida Barreto, Letícia Rangel de Azeredo e Ana Luiza Barcelos Ribeiro, relatam sobre a ludicidade e que a criança é vista como um ser em desenvolvimento e capaz de construir o seu conhecimento, trazendo os aspectos legais e ainda as etapas do desenvolvimento de acordo com Jean Piaget, suas principais características e como as brincadeiras podem auxiliar nesse

processo desenvolvimentista. As autoras enfatizam que é necessário compreender e disseminar a vital relevância do brincar, enquanto direito assegurado por lei às crianças e adolescentes, respeitando seu desenvolvimento e contribuindo na formação integral de seres humanos.

Percorrendo pela arte, fomentando o quarto capítulo “O ensino da arte na Educação Infantil” das autoras Thalita Gomes Tavares Rangel, Melyssa Araujo Cabral da Rocha, Júlia Rodrigues Manhães, Gabriela Mendonça Carvalho e Priscilla Gonçalves de Azevedo, apresentam sobre a importância da arte em todos os momentos da vida cotidiana desde a infância até a vida adulta. Especificamente, como o trabalho com a arte na educação infantil, por meio de atividades lúdicas, pode proporcionar experiências e descobertas incorporadas aos espaços escolares, auxiliando no desenvolvimento e formação integral dos alunos.

Ainda nesse campo de conhecimento, ao tratar da importância da música, os autores Lucas dos Santos da Silva, Tainá Pereira dos Santos, Yasmim Siqueira da Silva, Maria Eduarda Ribeiro Guarnieri e Priscilla Gonçalves de Azevedo, trazem no quinto capítulo “A música na Educação Infantil: contribuições para o desenvolvimento da criança”, trata-se da relevância da música no aprendizado da criança, seus benefícios no estímulo ao desenvolvimento do gosto pela arte através da atividade musical, passando pela esfera afetiva, motora e cognitiva, durante a educação infantil.

Entre esses trabalhos, o sexto capítulo intitulado “A escola itinerante Cícero Guedes e as crianças sem-terra no enfrentamento à pandemia covid-19” das autoras Aparecida F. Lobato, Zenith S. P. Simão e Priscilla Gonçalves de Azevedo, trazem um relato de experiência sobre a vivência das crianças das famílias assentadas do Movimento sem-terra (MST) chamado Cícero Guedes, nas terras da antiga Usina Cambahyba. Há nesse local, um espaço coletivo, onde as crianças desenvolvem atividades e práticas educativas chamadas de Ciranda Infantil, consideradas pedagogia socialista. O grupo chegou a esse local durante a pandemia COVID-19, ou seja, enfrentando todos os problemas sanitários que o mundo enfrenta.

O uso das tecnologias como ferramentas de ensino e aprendizagem no contexto escolar e suas influências no desenvolvimento infantil de autoria de André Luiz Fernandes Dias, Adriana Gomes de Souza Mata, Elisângela Matos Oliveira de Souza, Luzimara Lima Pereira e Ana Luiza Barcelos Ribeiro. O capítulo sete apresenta que as tecnologias se faz presente porque ocorre um processo contínuo e dinâmico de avanços tecnológicos em nossa sociedade englobando fatores culturais, sociais, econômicos, cognitivos e também políticos. Enfatizando que o impacto da tecnologia na infância e que a mesma pode ser uma ferramenta aliada no processo pedagógico.

Para a construção desse livro, observa-se que os estudantes, por meio de suas pesquisas e experiências, utilizaram seus esforços em exteriorizar sobre a dimensão do brincar e o processo ensino-aprendizagem.

Ana Luiza Barcelos Ribeiro
Priscilla Gonçalves de Azevedo

Capítulo

01

A relação do lúdico na aprendizagem infantil: breves reflexões

Bruna Rodrigues da Silva Ferreira
Laila Romão Quintanilha
Rosana de Fátima Rocha de Freitas
Tháís Cardoso Rangel
Ana Luiza Barcelos Ribeiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.113.1

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, abordaremos o tema “A relação do lúdico e o aprendizado infantil” onde, buscaremos investigar como se dá o desenvolvimento das crianças nos primeiros cinco anos de vida através das brincadeiras ou jogos. A motivação para explorar esse tema se deu principalmente por entender que a criança que aprende brincando, aprende com prazer. Segundo Vygotsky (2000), através das brincadeiras ou jogos infantis, a criança tem a possibilidade de viver um mundo imaginário, onde elas podem explorar objetos e com isso se descobrir no mundo. A partir das brincadeiras de faz-de-conta, a criança compreende as relações sociais em que está inserida e as regras estabelecidas.

É por meio dos jogos e das brincadeiras que as crianças aprendem a externar seus sentimentos e emoções, a lidar com as regras e limites, além de facilitar a aprendizagem dos conteúdos programáticos aplicados pelo docente.

Pretendemos demonstrar a necessidade de garantir à criança, momentos de brincadeira no seu cotidiano, muitas crianças hoje, têm tantos compromissos dentro e fora da escola, que brincar acaba ficando para depois, mas é através da brincadeira que a criança se desenvolve. Para tanto, apresenta-se a seguinte questão problema: Qual a relação entre o desenvolvimento da criança e a brincadeira?

Partimos da hipótese de que a brincadeira faz parte da vida da criança, com o ato de brincar, ela é capaz de explorar o mundo a sua volta. Através da brincadeira, a criança é capaz de produzir seu próprio conhecimento, durante a brincadeira a criança tem a possibilidade de interagir com outras crianças e assim se desenvolver, aprender a se relacionar, experimentar diversas experiências através do universo lúdico.

O desenvolvimento do presente trabalho é importante para que alunos e professores, da área de educação infantil, possam ter mais uma referência sobre o efeito da brincadeira na vida da criança nos primeiros anos de vida, mais precisamente crianças com idades entre zero a cinco anos, além de ser algo prazeroso, as possibilitam expressar seus sentimentos e aprender a se relacionar, a partilhar, a conviver em sociedade. São nos primeiros anos de vida que a criança inicia seu contato com o lúdico, de forma automática, natural, e é por meio das brincadeiras que começa seu processo de aprendizagem, ainda no seio da família.

ORIGEM DO LÚDICO

De acordo com Almeida (2009), a palavra lúdica tem origem na palavra latina “ludus”, que significa “jogo”, exaltando assim somente o ato de brincar, jogar, ao simples movimento natural da criança em exercitar-se.

A educação das crianças na antiguidade já era considerada, pois as experiências e os conhecimentos eram passados de geração em geração de forma prática, aprendendo assim a nadar, a utilizar e a caçar (CINTRA *et al.*, 2010).

Em meados dos anos 367 a.C, na Grécia Antiga, o pensador Platão assinalou para a importância dos jogos para o aprendizado e desenvolvimento das crianças. O filósofo afirma que nos primeiros anos de vida, as crianças deveriam praticar juntas atividades educativas por meio

de jogos. Para ele, o esporte tinha um valor educativo e moral imensurável, tanto para a formação de caráter, quanto da personalidade da criança (PLATÃO, 1999).

Nessa época, os jogos eram utilizados para que os indivíduos pudessem aprimorar suas estratégias para vencer as guerras e seus inimigos. De acordo com Aguiar (2006, p. 27) “[...] o jogo físico, de caráter reparatório dos militares, possuía um grande valor pedagógico, direcionado para o ensino-aprendizagem [...]”.

No século XV, o escritor renascentista francês, François Rabelais, já afirmava que o ensinamento deveria ser realizado por meio dos jogos, que estimulam o gosto pela leitura, e pela matemática e geometria (SANT’ANNA E NASCIMENTO, 2011).

O Renascimento fica marcado como período histórico por várias transformações em áreas da vida humana.

[...], o período de “compulsão lúdica”. O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao entender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares, assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos (KISHIMOTO, 2003, p.28).

No Renascimento, as brincadeiras têm semelhança com as concepções lúdicas da contemporaneidade, uma vez que facilitam o processo de ensino e aprendizagem, além de serem voltadas para o desenvolvimento da inteligência.

De acordo com Kishimoto (2003), na antiguidade o jogo era visto como algo sem utilidade, passando a ser considerado como algo sério somente no período do Romantismo, tendo também caráter educativo para as crianças, uma vez que por meio do ato de brincar ou jogar os pais ensinavam seus filhos alguns ofícios. Vale ressaltar que a cada período da história e sociedade a concepção de educação foi tendo um entendimento diferenciado, logo o lúdico também seguiu essa concepção.

A definição de lúdico foi mudando com o tempo e se aperfeiçoando e também na evolução semântica de sua origem. O conceito de lúdico passou de apenas jogos para se agregar como uma necessidade humana básica, integrando-se a personalidade, a mente, ao corpo, considerando-se, portanto, o lúdico como atividade fundamental no desenvolvimento humano.

Autores como Luckesi (*apud* ALMEIDA, 2009) caracterizam-no como prazeroso devido ao fato de possibilitar ao indivíduo uma intensa e total absorção, um sentimento de entrega, gerando entusiasmo, por ser uma ação motivadora deixando o ser eufórico, alegre, empolgado. Nessa perspectiva a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, concentrando a energia do corpo e mente em função de um pleno esforço, para execução do ato de jogar e brincar.

Estudos realizados pelo filósofo alemão e fundador dos Jardins de infância Fröebel (2001), no século XIX, sobre o lúdico como uma ferramenta facilitadora no processo de ensino e aprendizagem, constatou que os jogos e brincadeiras são fundamentais para o trabalho pedagógico. O filósofo acreditava que essa era a fase mais importante da infância, pois seu reflexo seria o espelho para a vida adulta.

De acordo com Sant’Ana e Nascimento (2011) outros teóricos como Rousseau e Pestalozzi, no século XVIII; Dewey, no século XIX; e no século XX, Montessori, Vygotsky e Piaget, também contribuíram para a utilização do lúdico no processo de ensino e aprendizagem.

No século XVIII, Rousseau já se preocupava em dar um novo sentido à infância, porém seus ideais foram corroborados por outros filósofos no início do século XX, quando psicólogos e pedagogos consideraram a criança como seres especiais com características e necessidades particulares (FRANÇA *et al.*, 2015).

É preciso que ocorra uma profunda mudança a respeito da imagem da criança na sociedade para que se possa associar-lhe a uma forma positivista das suas atividades espontâneas, que surge em virtude da valorização dos brinquedos e jogos.

Na teoria de Vygotsky (2004) existem dois níveis de desenvolvimento que ocorrem de forma simultânea durante a vida do indivíduo:

- Nível de desenvolvimento real - consiste nos conhecimentos já construídos pela criança, ou seja, o que ele consegue realizar sozinho, sem a ajuda de outras pessoas;
- Nível de desenvolvimento potencial - consiste nos conhecimentos que a criança ainda não adquiriu e que precisa de ajuda de outra pessoa para sua construção.

De acordo com Oliveira (1997) no espaço existente entre os níveis real e potencial está a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), onde atuam os mediadores como desencadeadores do processo de aprendizagem.

O indivíduo se desenvolve a partir do aprendizado que adquire ao longo de sua vida, o qual interfere direta ou indiretamente seus pares. Desse modo, a mediação no processo de aprendizagem faz toda diferença, pois faz com que as funções psicológicas do ser humano se desenvolvam. Vygotsky menciona que o jogo é um instrumento importante para o desenvolvimento das crianças, pois por meio de suas regras os alunos criam sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP), uma vez que possibilitam a vivenciar desafios e a estimular conquistas, além de ensinar a separação entre os objetos e seus significados (SANT'ANA e NASCIMENTO, 2011).

Nesta perspectiva, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é considerada como um caminho que o ser humano realiza para chegar a um nível real de amadurecimento, isto é, a um nível de independência para realizar suas tarefas.

O teórico, Piaget (*apud* SANT'ANA e NASCIMENTO, 2011), subdividiu os jogos de acordo com o grupo etário, da seguinte forma:

- Primeira etapa - crianças de 0 a 2 anos, conhecido como sensório-motor, onde, explora-se e desenvolve-se por meio da ludicidade, a coordenação da visão, movimentos dos membros superiores e inferiores, e audição, começando, assim, a perceber o mundo a sua volta, agindo e participando do mesmo.
- Segunda etapa - crianças de 2 a 7 anos, conhecido como pré-operatório, quando a criança se desenvolve por meio da representação de um fato ocorrido, mas ainda não são capazes de fazer exercício mental.
- Terceira etapa - crianças acima de 7 anos, conhecido como operatório, em que os jogos a serem trabalhados possuem regras. Nesta terceira etapa, ocorre a união das etapas definidas como Primeira e Segunda (acima citadas), mas se deve explorar a coletividade no ato de jogar, sendo relevante a cooperação entre as crianças.

De acordo com Piaget (*apud* BOCK, 2000), nessa terceira etapa a criança consegue pensar a partir de uma experiência própria, concreta, para um princípio geral, utilizando para isso categorias cognitivas (reversibilidade, inclusão de classes, conservação etc.). Nessa fase do desenvolvimento, a criança aprende com mais facilidade conceitos a partir da manipulação de objetos concretos, pois utilizam o raciocínio indutivo.

Mahoney e Almeida (2007) ressaltam que em cada estágio do desenvolvimento existe um indivíduo completo e em processo de constante transformação, a partir das crises e conflitos conhecidos como fatores dinamogênicos, que podem ser de natureza endógena\interna (maturação nervosa) e de natureza exógena\externa (cultural). Esses estágios são denominados por Wallon (1979) como lei de alternância funcional, pois ora o conflito é interno ora é externo, constituindo-se num propulsor para o desenvolvimento.

Neste contexto, o docente ao proporcionar atividades lúdicas ao aluno possibilita aspectos relevantes ao seu desenvolvimento, pois o ato de brincar não o afasta de sua realidade, apenas proporciona aptidões fundamentais para sua vida.

De acordo com Sant'ana e Nascimento (2011) a criança adquire diferentes formas de conhecimentos e objetivos, por meio da atividade lúdica, como por exemplo: popular, cultural, religiosa, mas com algo em comum para todos os indivíduos, independentemente de suas origens - o universo da criança - é lúdico e, o universo do adulto - é ilusório - se abstém da ludicidade, pois é realista. Gaupp (*apud* Vygotsky, 2004) afirma que em nenhuma outra fase da vida do indivíduo ele aprende tanto como nas suas brincadeiras de infância.

O lúdico no Brasil e sua importância para o desenvolvimento infantil

Os precursores dos modelos atuais do desenvolvimento do lúdico no Brasil foram: índios, portugueses e negros, os quais mantemos até hoje. Desde o descobrimento do Brasil, em 1500, houve uma mistura de povos e raças, com suas diferentes culturas, crenças, educação, assim como a sua forma de transmitir conhecimento por meio da ludicidade. Essa herança cultural e educacional torna nosso país ainda mais rico, e por isso devemos valorizar esse recurso e utilizá-lo no processo de aprendizado de nossos alunos.

O povo indígena sempre utilizou sua cultura para ensinar seus filhos a pescar, caçar, colher, de forma lúdica, representando a educação e a cultura de seu povo.

De acordo com Sant'ana e Nascimento (2011) os filhos dos índios

[...]constroem seus próprios brinquedos com materiais extraídos da natureza; caçam e pescam com o olhar diferente dos adultos e seus objetivos são sempre o de brincar e se divertir sem que de fato o façam para sua real necessidade de sobrevivência (p. 24)

Assim como os índios, os negros também trouxeram sua cultura para nosso país, por exemplo, seus filhos também constroem seus próprios brinquedos. A cultura e a educação são desenvolvidas de forma lúdica e criativa, ao mesmo tempo que satisfazem sua necessidade de sobrevivência.

[...] As ações realizadas pelas crianças no desenvolvimento do brincar proporcionam o primeiro contato com o meio, e as sensações que produzem constituem o ponto de partida de noções fundamentais e dos comportamentos necessários à compreensão da realidade. Dentre as várias formas de apropriação a luta pela sobrevivência ganha destaque especial (AGUIAR, 2006, p. 23).

Quando os filhos dos portugueses vieram para o Brasil seu contato com a ludicidade tinha como objetivo o lazer e o seu enriquecimento intelectual. Os costumes desse povo eram muito diferentes, até então, dos existentes em nosso país.

Em meados do século XV, Idade Moderna, a Igreja Católica extinguiu a utilização de jogos da educação, por considerá-lo profano. No entanto, o seu uso como metodologia de ensino volta a ser destaque com os padres jesuítas, mas com a expulsão dos jesuítas, em meados de 1758, o Brasil ficou sem um sistema de ensino organizado.

Os padres jesuítas ensinavam aos povos colonizados por meio de brincadeiras como ferramenta facilitadora da aprendizagem. Observamos que desde os tempos antigos a ludicidade é valorizada pelos povos como base de todo conhecimento adquirido, portanto devemos valorizar e aplicar essa ferramenta no ensino das diversas áreas de conhecimento.

A Revolução Industrial de 1930, se tornou um dos principais movimentos do país, principalmente para a educação brasileira. Nessa época, iniciou o olhar sobre a educação voltado para o sistema econômico e para atender a ideologia da classe dominante. Essa Revolução teve como marco a abertura do país para o mundo capitalista, uma vez que acumulou capital por longo século, passou a investir na produção industrial e no mercado interno. Surge a necessidade de investir na educação, pois precisavam de mão de obra especializada. Para tanto, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública.

Em 1986, iniciou uma mobilização pelo país por mudanças na educação. Para tanto, foram realizadas reuniões, associações e várias frentes de organizações para resolver o dilema que a sociedade vivia. Por meio desses movimentos emergiu um documento síntese para a Assembleia Nacional Constituinte, apontando a importância da criança e do adolescente. Desse modo, em 1988, foi promulgada a Constituição Federal que assegura em seu Art. 227 que:

[...] É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade [...] (BRASIL, 1988)

Após alguns anos, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCNs, 1997) traçaram um novo panorama. Esses dispositivos priorizaram o conteúdo a partir dos jogos e brincadeiras, tornando o aluno um agente ativo na construção de seu conhecimento. Mesmo com essa importante ferramenta, ainda existem questionamentos sobre a preparação e embasamento dos professores para trabalhar com essa proposta.

Acreditamos que a importância do lúdico, na proposta da LDB trouxe à tona uma concepção de educação que vai muito além da transmissão de conteúdos. Sendo assim, a figura do professor no processo de aprendizagem torna-se ainda mais importante. De acordo com os estudos realizados por Piaget (*apud* MACEDO *et al.*, 2000) a atuação do professor é indispensável na aquisição do conhecimento, pois suas atitudes interferem nas relações que o aluno possa vir estabelecer com o conteúdo e com o mundo. Na concepção do autor, a atividade lúdica é uma característica do ser humano e, sendo assim, ao realizar seu trabalho, o professor, deverá criar meios que sirvam de ponte entre o conhecimento e o ato de brincar.

As diretrizes propostas pelos PCNs ressaltam a importância da participação integral do aluno no processo de aprendizagem dos conteúdos para que seu desenvolvimento contribua

para sua formação como cidadão e que o auxilie a construir suas ações e conhecimentos.

De acordo com Piaget (*apud* MACEDO, 2000, p. 38) “o professor deve conhecer as características do desenvolvimento de seu aluno, pois desta forma, ele promoverá uma relação de confiança recíproca, fazendo com que o aluno conquiste sua autonomia”.

Os jogos educativos vão além do ato de brincar para o ato de preparar, reconstruir as regras do jogo e confeccionar o próprio jogo, ampliando a capacidade de elaborar seus objetivos, de desenvolver suas habilidades e potencialidades, bem como na terapia de distúrbios da aprendizagem. Quando os objetivos são claros e bem traçados, a elaboração e a construção de um jogo pode integrar as diferentes fases do desenvolvimento infantil.

[...] Numa sociedade de consumo, são, sem dúvida, infundáveis os apelos que chegam até as pessoas. (...) Como mercadoria, a TV vende todos os valores, de produtos de limpeza a ideias, sentimentos e atitudes (REZENDE, 1993, p. 7).

Na sociedade contemporânea, a criança não tem muito espaço para construir e confeccionar seus jogos e, nem tampouco para brincar. A maior parte do seu tempo livre, são gastos diante da televisão, celular e dos atraentes jogos eletrônicos. Desse modo, não usam sua criatividade para inventar, criar e, mesmo imaginar. Sendo assim, as crianças não têm oportunidade de criar por falta de tempo e espaço.

[...] O ambiente social contemporâneo, isto é, o meio da sociedade capitalista, cria, devido a seu caótico sistema de influências, uma contradição radical entre a experiência precoce da criança e suas formas de adaptação mais tardias (VYGOTSKI, 2000. p. 199).

Podemos observar a partir desse viés que as atividades lúdicas acionam o sistema nervoso, executando a mente, ativando as funções psico-neurológicas, consecutivamente as operações mentais, estimulando o desenvolvimento do ato de pensar, sendo assim indispensável na vida educacional de uma criança.

O professor deve trabalhar a partir do ideário de um ensino que estimule o interesse dos alunos, transformando o processo de ensino e aprendizagem que passou a ser a força para as descobertas e experiências, a engrenagem para o desenvolvimento de seus alunos, sendo o professor a mola mestra geradora de situações motivadoras e eficazes.

É possível criar um espaço com jogos e cantinho da leitura na sala de aula favorável ao desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. No entanto, é preciso explorar a criatividade e a expressão livre que as atividades lúdicas proporcionam para que, então, se possa alcançar os objetivos propostos. É importante que o professor proporcione aos alunos uma aprendizagem a partir do seu cotidiano, respeitando o processo de desenvolvimento de cada um.

[...] A criança, através das brincadeiras, assimila valores, assume comportamentos, desenvolve diversas áreas do conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, e esperar a sua vez de brincar, a emprestar e tomar emprestado, a compartilhar momentos bons e ruins, enfim, seu raciocínio é desenvolvido de forma prazerosa (MALUF, 2003, p. 94).

Ao aprender por meio da atividade lúdica a criança além de socializar e ter uma melhor interação com seus pares, aprende a compartilhar, respeitar as regras e limites que lhe é imposto, desenvolver seu raciocínio lógico, criar e recriar de forma prazerosa.

Partindo da perspectiva cognitiva de Piaget (1971), a inteligência do indivíduo tem seu desenvolvimento inicial a partir de experiências significativas, onde o sujeito tem a oportunidade

de vivenciar novas situações, e se adaptar ao meio.

Corroborando com essa ideia, Vygotsky (2000) acredita que a utilização do lúdico no ensino da matemática como ferramenta faz com que o aluno adquira um conhecimento a partir da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), proporcionando mudanças na sua estrutura cognitiva.

Nas últimas décadas do século XX, surgiram as teorias das Ciências Humanas para o processo de ensino e aprendizagem a partir do Movimento de Educação da Matemática, que tornou o uso do lúdico valorizado como ferramenta metodológica para o ensino da matemática, tendo ênfase com a sua inserção nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, que estabelece diretrizes para o modelo de ensino brasileiro (SANT'ANA e NASCIMENTO, 2011).

De acordo com Brasil (1997) os PCNs da área de matemática:

(...) Visam à construção de um referencial que oriente a prática escolar de forma a contribuir para que toda criança e jovem brasileiros tenham acesso a um conhecimento matemático que lhes possibilite de fato sua inserção, como cidadãos, no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura (BRASIL, 1997, p.15).

Observamos que os modelos de ensino trazem as mesmas concepções desde os primórdios da humanidade até os dias atuais. As sistemáticas mudanças ocorridas na forma de transmitir o conhecimento nos levam a crer que a partir da ludicidade as crianças aprenderão de forma mais suave e alegre.

Desse modo, o aprendizado matemático deve ocorrer de forma espontânea, onde as crianças possam participar ativamente no seu processo de aprendizagem, tornando-o significativo. A formação do professor precisa acompanhar as mudanças organizacionais do ensino da matemática para que possa estreitar as relações entre as teorias das mudanças propostas com a prática do professor. Sant'ana e Nascimento (2011, p. 29) apontam que “há um distanciamento entre o ensino proposto pelos PCN e o praticado em sala de aula, o que torna essa prática sem rumo quanto aos seus parâmetros”. Acreditamos que deve ocorrer mudanças na formação de professores a partir de políticas mais efetivas que possibilitem a imersão desses futuros profissionais nos métodos e técnicas de ensino, que proporcionem aos alunos um aprendizado mais significativo.

O aprendizado significativo contribui para a formação de cidadãos críticos e participativos, em busca de uma sociedade mais igualitária e justa, onde seus conhecimentos oriundos do seu desenvolvimento educacional possam inseri-lo na sociedade como um protagonista de transformação. O lúdico tem sido muito defendido por pensadores como Piaget, Wallon, Vygotsky entre outros, que consideram o lúdico uma ferramenta fundamental para a prática educativa, uma vez que proporciona o desenvolvimento cognitivo, emocional, intelectual e social do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim podemos concluir que o lúdico tem demasiada importância na rotina escolar da educação infantil, pois é por meio de brincadeiras e jogos, que acontece a promoção da prática do conhecimento e visão de mundo, além de despertar as habilidades cognitivas, motoras e sociais. Em outras palavras, alinhando o lúdico aos jogos - em especial a amarelinha, e brincadeiras as crianças aprendem brincando, aguçando nelas a curiosidade, o desejo do saber, assim

desenvolvendo a personalidade, conceitos sociais, expansões cognitivas espaciais e de lógica, interação e criatividade.

A brincadeira usada de forma didático-pedagógica é uma ferramenta que auxilia no ensino dos conteúdos escolares, pois no ato de brincar a criança aprende sem medo de errar e busca sempre soluções para o acerto. Importante ratificar, que as brincadeiras e os jogos são prazerosos, mas também são um canal de ensino das virtudes como o respeito, que na vida as vezes nem sempre vamos ganhar - uns perdem e outros ganham, vice versa, a competição saudável, a ajuda ao próximo, empatia, etc, grandes conhecimentos, desde que seja ensinado sempre buscando acima de tudo a formação das crianças, onde serão futuros cidadãos conscientes.

Assim, é possível visualizar vários benefícios do lúdico no aprendizado infantil, com atividades que além de auxiliar o desenvolvimento das crianças, promovem a autonomia dos mesmos. Ademais, é fundamental que as crianças tenham também um espaço de conhecimento com o próprio “eu”, onde com autonomia ela vai criando formas, estratégias em prol do saber adquirindo suas próprias habilidades, as quais também serão auxílio de outras, assim desenvolvendo a troca de conhecimentos e experiências, promovendo a inclusão da diversidade, afinal cada um aprende de um jeito.

Dessa forma, o presente artigo configurou-se que ensinar ludicamente através de jogos e brincadeiras torna a aprendizagem mais significativa e prazerosa, pois ambas apresentam um aprendizado sem cobranças, mas que são ricas em experiências e fundamentais na formação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, O. R. B. P. Reelaborando conceitos e ressignificando a prática na educação infantil. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2006. 253fs.

ALMEIDA, A. Recreação, ludicidade como instrumento pedagógico. 2009. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>>. Acesso em 20 de abril de 2021.

BOCK, A.M.B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 18ª ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez 1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da educação Básica Infantil/ Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integrada. Brasília: MEC\SEF, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental - PCN's: Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CINTRA, R. C. G. G.; PROENÇA, M. A. M.; JESUÍNO, M. dos S. A historicidade do lúdico na abordagem histórico-cultural de Vigotski. Revista Rascunhos Culturais. Coxim/MS. v.1, n.2, p. 225 – 238, jul./dez.2010.

- FRÖEBEL, F. A educação do homem. Tradução de Maria Helena C. Bastos. Passo Fundo, RS: EdUPF, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- MACEDO, L.; PETTY, A. L. S., PASSOS, N. C. Aprender com jogos e situações-problema. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs). Henri Wallon: Psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2007.
- MALUF, Â. C. M. Brincar: prazer e aprendizado. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.
- PLATÃO. As leis: incluindo Epinomis. Edipro- Edições Profissionais LTDA, 1999.
- REZENDE, J. A. Atividades lúdicas relacionadas na terapia da ansiedade para deficientes auditivos. Monografia. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG.1993. Disponível em: artigoscientifico.uol.com.br/uploads/artc_299_209_3_44.doc> Acesso em: 12 nov. 2021
- SANT'ANA, A., NASCIMENTO, P. R. do. A história do lúdico na educação. REVEMAT, Florianópolis (SC), v. 06, n. 2, p. 19-36, 2011.
- VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. Psicologia Pedagógica. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- WALLON, H. Psicologia e educação da criança. Lisboa: Veja/ Universidade, 1979.

Capítulo

02

A importância da brincadeira no desenvolvimento infantil

Adriana Silva Pinheiro Ferreira
Izabela Miranda de Barros
Ritielle Gonçalves dos Santos
Ana Luiza Barcelos Ribeiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.113.2

INTRODUÇÃO

O lúdico é um assunto que na atualidade possui um papel importante na educação, principalmente na infância. Cada vez mais se discute sobre a importância da brincadeira como apoio significativo no processo de ensino-aprendizagem.

Quando a criança brinca, ela toma decisões, faz escolhas, vive valores, lida com frustrações, aprende a ganhar e perder, aprende com o colega sobre sua realidade e entre outras diversas aprendizagens. Nesta prática, muitas habilidades são desenvolvidas, portanto, é muito importante que as crianças brinquem.

Por meio de jogos e brincadeiras, as crianças conseguem assimilar melhor determinados assuntos que precisam ser ensinados. Desse modo, assuntos que de um modo geral poderiam ser vistos como chatos pelos alunos tornam-se mais atrativos a partir do momento em que o professor utiliza de jogos e brincadeiras como meios facilitadores da aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações (BRASIL, 1998, p. 47).

Brincar é um direito que toda criança tem, é preciso que a instituição escolar e os educadores dominem esse direito para que possam garantir que as crianças terão momentos de brincar. Não é recomendável que as brincadeiras sejam sempre mediadas, com alguma aprendizagem objetivada, é preciso que existam momentos em que as brincadeiras sejam livres, pois nesse momento, as crianças vão desenvolver a imaginação, domínio, autonomia e entre outras diversas questões que são capazes de se desenvolver por meio da brincadeira.

Ademais, é preciso que o brincar seja um direito sempre assegurado às crianças, principalmente quando pensamos na Educação Infantil. Além de que, os profissionais precisam ter conhecimento de que o brincar é um meio assertivo para o desenvolvimento de diversas habilidades necessárias para o crescimento das crianças. Segundo Kramer, (2007, pág. 15): “As crianças brincam, isso é o que as caracteriza.”. A brincadeira é inerente ao desenvolvimento humano.

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil

Quando paramos para refletir sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, devemos ressaltar que brincar é coisa séria. As crianças têm várias formas de brincar, seja através da imaginação, de jogos, brincadeiras, assumem vários papéis e são protagonistas do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. É na infância que o lúdico tem papel de destaque, visto que as crianças aprendem brincando. Nesse momento começam a desenvolver a sua capacidade física, cognitiva e intelectual. O que mais temos observado é que esse brincar tem cada dia menos espaço na educação infantil.

Kishimoto (2005) traz as seguintes concepções sobre jogos e brincadeiras:

Enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra porque, dependendo do lugar e da época, os jogos as-

sumem significações distintas. Se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca. Em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança (KISHIMOTO, 2005, p. 17).

Brincar é essencial, preparar a criança para a vida por meio do contato físico e social que elas têm, agregando conhecimento e entendendo como o mundo e as coisas ao seu redor funcionam. Enquanto transforma a sua realidade e gera novos significados, o brincar é importante nessa construção, pois estimula a criança a aprender e a aguçar a sua curiosidade sobre o mundo na qual estão inseridas.

A visão de Vygotsky sobre a importância de brincadeira e jogos

Vygotsky conceitua:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (VYGOTSKY, 1987, p. 37).

A brincadeira é a principal atividade que a criança realiza na infância, as crianças brincam a todo tempo, da hora que dormem a hora que acordam. O brincar para criança é tão importante quanto o trabalho para o adulto. Vygotsky (1991) enfatiza que a brincadeira cria zonas de desenvolvimento proximal proporcionando um desenvolvimento significativo na aprendizagem infantil.

Segundo Vygotsky, ao discutir o papel do brinquedo, ele se refere especificamente a jogos imaginários como brincar de casinha, brincar de escola, brincar de vassoura como um cavalo. Ele se refere a outros tipos de brinquedos, mas é através da imaginação, na hora da brincadeira, que a criança desenvolve todo seu potencial. No jogo, a criança sempre se comporta além do comportamento usual, inclui todas as tendências de desenvolvimento intensamente e é ela própria uma grande fonte de desenvolvimento.

Vygotsky afirma que fica menos dependente da percepção da criança e da situação que a afeta imediatamente, e passa a direcionar seu comportamento pelo significado dessa situação:

Já nos brinquedos, os objetos perdem seu poder de decisão. A criança vê um objeto, mas se comporta de maneira diferente de acordo com o que vê. Assim, chega-se a uma situação em que a criança passa a agir independentemente do que vê (VYGOTSKY, 2010, p. 127).

Aprender é uma interpretação pessoal do mundo, ou seja, é uma atividade individualizada, um processo ativo no qual o significado é desenvolvido com base em experiências. O papel do professor é, então, aquele de criar situações compatíveis com o nível de desenvolvimento de cada criança, e, quando o professor for trabalhar com brincadeiras e jogos, é preciso estar atento e preparado e fazer uma análise crítica e reflexiva, observando qual é a relação do brincar com os conteúdos que estão sendo trabalhados, e, se esse momento está acontecendo como uma recreação ou se está trazendo novos significados à vida dos alunos.

O docente deve propor brincadeiras que possibilitem ao aluno a busca pessoal de informações, a proposição de soluções, o confronto com as de seus colegas, a defesa destas e a permanente discussão.

Olhar de Piaget sobre a importância da brincadeira na educação infantil

Piaget (2002) explica o desenvolvimento da criança por meio dos estágios sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Ele entendia que as atividades mentais estariam compreendidas em dois aspectos: motor ou intelectual, e afetivo. O estágio sensório-motor, que vai do nascimento até o 2º ano de vida, nesse período o bebê corresponde ao ambiente que o cerca por meio de reflexos que estimulam a comportamentos instintivos ou motores. A partir dessa fase, observa-se a resposta mental a objetos já conhecidos e presentes na vida do bebê. Posteriormente, aspectos remotos, que não estão presentes à vista já são lembrados e mentalizados (pensamentos simbólicos), e influem em comportamentos. A reprodução de comportamentos está presente neste momento. Já, o pensamento pré-operatório, ocorre dos 2 aos 7 anos de idade, neste momento a linguagem tende a se desenvolver e avançar significativamente. Esta, surge como possibilidade de representação a objetos, acontecimentos ou pensamentos. Os sentimentos confundem-se a realidade momentânea, dessa forma, a criança atribui reações presentes nela mesma a seres inanimados (Ex: brinquedos). A individualidade ainda muito presente, permite que o egocentrismo determine algumas atitudes da criança, que por vezes só compreende as suas necessidades. A integração social é essencial ao desenvolvimento nesta fase. Noções de volume, espaço e localização também estão presentes nesta etapa. E o pensamento operatório-concreto compreende-se entre sete e 11 anos de idade. Neste período o pensamento ou resposta lógica permeiam a criança. A individualidade presente no estágio anterior, desta vez, se mostra mais ausente dando abertura ao diálogo e se preocupando com reação alheia. Por fim, o pensamento operatório formal ocorre do período da adolescência em diante e neste período aspectos abstratos, e diferentes a realidade passam a ser compreendidos. A logicidade torna capaz a autoavaliação e dedução. Além disso, a imaginação está mais ligada ao real.

Para relacionar a importância da brincadeira na Educação Infantil diante do olhar de Piaget, trabalharemos os estágios sensório-motor e o pensamento pré operatório, os quais coincidem em faixa etária com o período pré-escolar e escolar. Neste momento, de acordo também com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), devem ser trabalhados os Campos de Experiência “O Eu, O Outro e O Nós” que podem ser relativos na teoria piagetiana, as questões que envolvem a sociabilidade; “Corpo, Gestos e Movimentos” que devem ser relacionados, ao desenvolvimento motor presentes no estágio sensório-motor; “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”, e “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”, que devem ser relacionados ao desenvolvimento das primeiras percepções da linguagem e posteriormente, a noções de espaço e ordens de grandeza, presentes no estágio pré-operatório.

Os campos e estágios citados anteriormente podem ser relacionados pelo docente ao trabalhar determinados aspectos do desenvolvimento infantil. Além disso, a BNCC também ressalta em seus cinco Direitos de Aprendizagem, os direitos de “conviver”, “brincar”, “explorar”, “expressar-se” e “conhecer”. Todos estes direitos podem ser garantidos através de jogos e brincadeiras pensada pelo docente, com intenção pedagógica. Elencaremos alguns exemplos de acordo com os estágios de Piaget:

Os jogos de exercício sensório-motor iniciam a atividade lúdica da criança, surgindo quando ela pratica movimentos simples, cujo prazer do funcionamento é a sua própria finalidade. Os exercícios consistem em repetição de gestos simples, que começam com a organização das percepções e hábitos do bebê e predominam durante todo o período da inteligência sensório-motora, embora se mantenham durante toda a infância e se prolon-

quem até a fase adulta. [...] Os jogos simbólicos destacam-se com a predominância da atividade da criança de as- similar e transformar o real, tendendo a reproduzi-lo em função dos seus desejos. Nos jogos de faz-de-conta, a criança se autoexpressa, realiza seus sonhos e fantasias, revelando conflitos, medos e angústias e aliviando tensões e frustrações. Eles preponderam entre os dois e os seis anos, período que corresponde à fase pré-escolar (PEREIRA, AMPARO, ALMEIDA. 2006, p. 17).

De acordo com Fochi (2020), a criança atinge na brincadeira, o seu ponto máximo de desenvolvimento. Compreende-se que, nesta etapa o desenvolvimento e aprendizagem não ocorre por meio de áreas do conhecimento, mas em campos de experiência que garantam por meio dos cinco direitos de aprendizagem um desenvolvimento integral da criança. Vale ressaltar, a BNCC quando trabalhada no planejamento docente, reflete em todos esses aspectos, um pouco da teoria piagetiana em suas normas. E por fim, é essencial pontuar que, a brincadeira é um direito de aprendizagem.

Brincadeira garantida em documentos oficiais

Assim como qualquer outro direito, o direito de brincar está garantido em diversos documentos legais, tendo como exemplo os seguintes:

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), destaca em seu artigo 24º que toda pessoa possui o direito de lazer e repouso, assim como de limitação razoável da duração do trabalho e de férias pagas. A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), afirma em seu princípio 7º que a toda criança possui direito à educação e deve possuir ampla oportunidade para brincar e se divertir, sendo responsabilidade dos pais, visando desenvolver as habilidades e aptidões, além dos sentimentos e senso de responsabilidade das crianças. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (1991), prevê em seu artigo 16º que: “O direito à liberdade (previsto no artigo 15) compreende os seguintes aspectos: [...] IV - brincar, praticar esportes e divertir-se”. E a Convenção dos Direitos da Criança, declara em seu artigo 31º que, Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística (ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989).

O Marco Legal da Primeira Infância, dispõe em seus artigos 5º e 17º que,

Art. 5º - Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes. [...] Art. 17 - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades (BRASIL, 2016).

Então, o direito das crianças é garantido por leis e decretos, sendo dever da União, Estados, Municípios e Distrito Federal oferecerem condições de desenvolvimento e bem-estar tanto em espaços públicos quanto privados.

A importância da brinquedoteca na educação infantil

Historicamente, a origem das brinquedotecas no cenário mundial surgiu nos Estado Unidos, em Los Angeles, em 1934, num período da grande depressão (décadas de 1920 e 1930), a

partir de uma situação inusitada em que “um proprietário de uma loja de brinquedos queixava-se ao diretor de uma escola acerca dos furtos em sua loja”. Essa iniciativa surge então como estratégia para acabar com tais furtos, uma ideia do diretor de uma escola com o proprietário da loja, que “identificaram que as crianças tinham necessidade de brincar, e foi iniciado um serviço de empréstimo de brinquedos chamado Toy Loan, que existe até hoje nos Estados Unidos” (LIMA *et al.*, 2021, p. 17).

Anos mais tarde, em 1960, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) apresentou essa ideia a vários países como uma estratégia de aprendizagem para as crianças e, a partir daí, houve um crescimento das brinquedotecas em todo mundo (NEZ; MOREIRA, 2013). As brinquedotecas surgem na Inglaterra no final da década de 1960 com a denominação Toy Libraries (bibliotecas de brinquedos), com o mesmo objetivo de empréstimo de brinquedos (LIMA *et al.*, 2021).

Aqui no Brasil, as brinquedotecas surgiram 20 anos depois da sua divulgação pela UNESCO, porém, apesar dos encantamentos proporcionados pela nova ideia para o desenvolvimento das crianças, vários obstáculos foram enfrentados para sua efetiva adoção e valorização no contexto educacional. O objetivo principal das brinquedotecas é estimular as crianças a brincarem de forma livre, num espaço onde há oferta de vários tipos de brincadeiras, nesse sentido, vale destacar a existência de vários tipos de brinquedoteca presentes em universidades, em hospitais, em escolas, nas comunidades sociais e pastorais, cada uma delas e em ambientes diferentes, mas com o mesmo objetivo comum, isto é, o desenvolvimento das atividades lúdicas e a valorização do ato de brincar (NEZ; MOREIRA, 2013).

A partir de 1984, devido ao movimento crescente em torno do tema, surgiu a necessidade de se criar uma associação que abarcasse a demanda. Desde então, a Associação Brasileira de Brinquedotecas – ABBri vem trabalhando em prol da divulgação do brincar, bem como formando brinquedistas e auxiliando na montagem de brinquedotecas por todo país (ROSSO, 2013, p. 15).

Segundo Kishimoto (2003) as brinquedotecas são compreendidas como um espaço de animação sociocultural encarregada de construir a cultura infantil, bem como com o desenvolvimento da socialização e da construção das representações infantis. Nesses espaços, o brinquedo se apresenta como uma ferramenta de apoio pedagógico, o qual oferece momentos lúdicos em que as habilidades, criatividade e a fantasia são exploradas pela criança. A respeito disso, Nez e Moreira (2013) descrevem a existência de brincadeiras que são realizadas com música e podem ser desenvolvidas com crianças de todas as idades e direcionadas a vários propósitos, inclusive como artísticas e encenações.

Ramalho e Silva (2013) caracteriza as brinquedotecas como:

- a) Brinquedotecas escolares: são organizadas em um setor da escola, os alunos brincam e escolhem os jogos e brinquedos. Possui a função basicamente pedagógica;
- b) Brinquedotecas comunitárias: servem determinadas comunidades, funcionando como bibliotecas circulantes, em um caminhão ou ônibus que leva brinquedos a diferentes locais.
- c) Brinquedotecas hospitalares: instituídas em um departamento do hospital onde as crianças hospitalizadas têm a disposição brinquedos, que podem ser levados ou não para os leitos dependendo das condições clínicas do paciente. Auxiliam na recuperação e amenizam o trauma psicológico da hospitalização através de atividades lúdicas;

d) Brinquedotecas universitárias: organizadas no ambiente universitário para funcionar nos moldes de uma biblioteca de brinquedos e materiais pedagógicos, para uso dos profissionais da educação e pesquisadores (RAMALHO, SILVA, 2013, p. 29).

Enfim, a brinquedoteca é um espaço que deve criar possibilidades para que criança possa se expressar, desenvolver sua oralidade, manifestar seus medos, sua imaginação, sua alegria. Um espaço de entretenimento e descobertas. Um espaço onde o brinquedo e as brincadeiras são importantes instrumentos de mediação entre a realidade da criança com o mundo presente a sua volta. (ALMEIDA; GRAPILHA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afere-se, portanto, que a brincadeira foi construída historicamente como meio de comunicação e expressão. Considerando a importância de garantir e assegurar o direito da criança expressar-se e comunicar-se através da brincadeira, dado que este é marcado pela primeira forma de linguagem no desenvolvimento infantil, e auxilia no processo de concentração, imaginação e criatividade.

Esse direito é assegurado por lei, como a BNCC que reafirma a criança como protagonista do processo de aprendizagem em todos os contextos de que faz parte: ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade, e estabelece 6 direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, expressar, explorar e conhecer-se dentro de 5 campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamentos e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, voltando às atividades para a perspectiva da criança e em cada um deles estão propostos um conjunto de ações para que a aprendizagem esteja baseada na vivência da criança, suas interações e brincadeiras.

Ademais, o modo como estes processos se desenvolvem e se objetivam variam em razão das condições sociais e culturais, portanto as brincadeiras mudam de acordo com a realidade da criança e a cultura na qual ela está inserida, até mesmo dos brinquedos que ela tem a sua disposição. Por isso, enfatizamos a importância da brincadeira na educação infantil em todas as suas formas, pois ela ocupa um papel importante na comunicação e interação social dos seres humanos desde o início da história e evolução, desse modo, desde o nascimento da criança este se faz presente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. M. A.; GRAPILHA, J. Brinquedoteca para brincar: no espaço da universidade 'Pare, senão você vai se machucar e não vai poder ir na brinquedoteca. In: EDUCERE, 2015, Curitiba. XII Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20628_9750.pdf Acesso em 17 de nov. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Lei Federal Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 26. out. 2021.

BRASIL. Lei Federal Nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em: https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/marco-legal-da-primeira-infancia/?gclid=Cj0KCQiAw9qOBhC-ARIsAG-rdn43YqJ6HD2vpZyYPme3cfCqPzGwi7wmjTmab_N3jZKM4_5yx6wGf20aAoOaEALw_wcB. Acesso em: 26 out. 2021.

FOCHI. P. Conversa de Professor online. <https://youtu.be/gSq-CfIYir4>. 2020.

KISHIMOTO, T. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, T. M. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade BEAUCHAMP, Janete, PAGEL, Sandra Denise e NASCIMENTO, Aricelia Ribeiro do (orgs) Brasília: FNDE, Estação gráfica, 2007

LIMA, S. D.; SCHWEDE, G.; VIEGAS, L. T., & MEIRELLES, M. C. B. Projeto Brinquedoteca do curso de Licenciatura em Pedagogia: espaço de ensinar e aprender. Notas sobre o brincar [recurso eletrônico]: experiências na constituição de uma brinquedoteca / organização: Samantha Dias de Lima. – Estância Velha: Z Multi Editora, 2021.

NEZ, E. de; MOREIRA, J. A. N. Reflexões sobre a utilização da brinquedoteca na educação infantil: um estudo de caso no norte de Mato Grosso. Revista da Faculdade de Educação (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 19, ano 11, n.1, p. 129-145, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4004/3210> Acesso em: 18 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos da Criança. 1959. Disponível em . Acesso em: 26 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção dos Direitos da Criança. 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: . Acesso em: 26 out. 2021.

PEREIRA. M.C.A.M, AMPARO. M.D, ALMEIDA. C.F.S. O brincar e suas relações com o desenvolvimento. Psicol. Argum., Curitiba, v. 24, n. 45 p. 17, abr./jun. 2006

PIAGET, J. (2002). Seis estudos de psicologia. 24ª ed. Rio de Janeiro: Florence, 2002, 136p

RAMALHO, M. R. de B. ; SILVA, C. C. M. da. A brinquedoteca Toy library p. 26-34.Revista ACB; v. 8, n. 1 (2003): Revista ACB, v. 24, n. 2, p. 34-26, 2013.

ROSSO, J. R. M. Brinquedoteca: uma forma lúdica de aprender. 2013. 38 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. 3.ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.

Capítulo

03

O brincar e o aprender a partir da teoria de Jean Piaget: ponderações necessárias

Ana Paula Jardim Curty de Souza
Esther Almeida Barreto
Leticia Rangel de Azeredo
Ana Luiza Barcelos Ribeiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.113.3

INTRODUÇÃO

A concepção acerca da criança e da infância mudou ao longo do tempo e está em constante evolução. Por muito tempo a criança foi vista como um adulto em miniatura, não sendo considerado um ser em desenvolvimento com características e necessidades próprias (ARIÈS, 1978). Desse modo, o conceito de criança foi se modificando ao longo dos anos até atingir o que temos hoje: “Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas” (KRAMER, 2007, p. 15). Ou seja, as crianças não são idênticas umas às outras, elas se tornam diferentes a partir da classe social, local em que vivem, pessoas que convivem, entre outros fatores que podem interferir na construção de sua identidade.

No entanto, o seu conceito não é algo definido por completo, diferentes autores como Redin, Sarmento, Souza e Kramer (MAIA, 2012) têm, de maneira única, um entendimento do que é o ser criança. Da mesma forma, distintas legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e a Constituição Federal de 1988, também apresentam diferentes concepções em relação a criança.

Independente do seu conceito, hoje a criança é vista como um ser em desenvolvimento e capaz de construir o seu conhecimento. Perante a legislação brasileira, ela é vista como cidadã de direitos, que deve ser resguardada e protegida.

Sendo assim, a Constituição Federal define que:

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e o adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade à convivência familiar e comunitária. [...] (BRASIL, 1988, s/p).

Junto à proteção integral da criança, também é determinado por lei o direito a brincar, visto a importância de tal ato ao desenvolvimento infantil. Nas conjunturas do ECA é exposto,

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

[...] IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; (BRASIL, 1990, s/p).

Há inúmeras pesquisas no campo educacional e psicológico sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança. Nomes renomados como Piaget e Vygotsky contribuíram com estudos valiosos quanto ao tema.

No campo acadêmico, é crescente o número de pesquisas sobre a temática. Em um de seus trabalhos, Girardi *et al.* diz que: “É relevante a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, pois é através deste que a criança consegue expressar seus sentimentos em relação ao mundo social” (GIRARDI *et al.*, 2004, p. 220). Desse modo, é necessário pensar a brincadeira não só como um momento de recreação, mas sim como um instrumento de desenvolvimento e contribuição.

No mesmo campo, Crespo (2016) contribui expondo,

A brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico ao mesmo tempo que se descobre e compreende o seu meio envolvente, o assim é que a criança se torna capaz de desenvolver a sua criatividade. Com isto, podemos referir que as crianças que brincam, aprendem a pensar, e a dar significado a algo, uma vez que o brincar promove o desenvolvimento do conhecimento (CRESPO, 2016, p. 58).

Para mais, a autora também esclarece que “o jogo é uma necessidade biológica, um instinto e psicologicamente é uma ação voluntária, que proporciona prazer, liberdade e antecipa a relação com a transmissão de conhecimentos” (CRESPO, 2016, p. 57-58).

Portanto, podemos compreender que o ato de brincar, a brincadeira e os jogos não são apenas um momento de descontração que ocorre na infância, mas sim um meio para o desenvolvimento pleno da criança - social, intelectual, emocional -.

Contribuições de Jean Piaget sobre o desenvolvimento infantil

Durante sua vida, Jean Piaget se dedicou a estudar as estruturas do conhecimento e o desenvolvimento humano. Suas teorias são de extrema importância para o campo educacional, visto que esclarecem sobre o desenvolvimento cognitivo; e ainda, tratam da brincadeira como meio para esse desenvolvimento.

Inicialmente, é necessário entender o que Piaget entende por conhecimento. Para o autor, conhecer significa organizar, estruturar e explicar o mundo a qual vivemos com base no que foi experienciado; isso inclui o meio físico, os valores, as ideias, a cultura e as relações interpessoais.

De acordo com Cavicchia (2010),

Se, para Piaget, o conhecimento se produz a partir da ação do sujeito sobre o meio em que vive, só se constitui com a estruturação da experiência que lhe permite atribuir significação. A significação é o resultado da possibilidade de assimilação. Conhecer significa, pois, inserir o objeto num sistema de relações, a partir de ações executadas sobre esse objeto (CAVICCHIA, 2010, p. 1).

Assim sendo, como o simples ato de brincar pode contribuir para o desenvolvimento pleno de uma criança?

Piaget, a fim de apresentar suas ideias, dividiu o desenvolvimento cognitivo em quatro estágios: Sensório-motor, que compreende crianças de 0 à 2 anos de idade; Pré-operatório, que abrange crianças de 2 à 7 anos de idade; Operatório-concreto, que engloba crianças de 7 à 12 anos de idade; Operatório-formal, que inclui crianças com idade igual ou superior a 12 anos.

Reflexões sobre o estágio sensório-motor

O estágio sensório-motor é a primeira etapa do desenvolvimento infantil. As habilidades adquiridas nesta fase servirão de base para todas as aquisições futuras (CAVICCHIA, 2010). Nesse período a inteligência da criança é prática, ela ainda não é capaz de representar os objetos mentalmente. Ela explora o mundo, é muito curiosa e dificilmente consegue ficar parada. Ela percebe o mundo por meio de seus sentidos e atua nele mediante seus movimentos primários. Por esse motivo que esse estágio leva esse nome, pois é através da percepção, dos sentidos e das ações e movimentos que ela desenvolve suas estruturas mentais. (PÁDUA, 2009)

Segundo Cavicchia (2010) esse estágio pode ser subdividido em seis subestágios, sendo

eles o subestágio I (até 1 mês), o subestágio II (1 mês a 4 meses e meio), o subestágio III (4 meses e meio a 8-9 meses), o subestágio IV (8-9 meses a 11-12 meses), o subestágio V (11-12 meses a 18 meses) e o subestágio VI (1 ano e meio a 2 anos).

No primeiro subestágio, que vai do nascimento até 1 mês aproximadamente, os movimentos da criança, são resultados de reflexos primitivos (CAVICCHIA, 2010). Se apertar a palma de sua mão o reflexo de preensão aparece. São movimentos espontâneos e que permitem que a criança se alimente no seio da mãe, ou em alguns casos, na mamadeira. Mas é importante salientar que o bebê nesse período não mama para sobreviver, mas para satisfazer o desconforto que está sentindo. Ele mama por prazer (MATTOS; FARIA, 2014).

Nessa fase, a repetição da execução desses reflexos, como forma de prazer ao mamar, por exemplo, para Mattos e Faria (2014), ainda não podem ser considerados verdadeiros jogos, ainda que seja no estágio sensório-motor que o jogo se inicia. As brincadeiras nessa etapa são deixadas em segundo plano, visto que a criança ainda passa boa parte do tempo dormindo e tendo suas necessidades básicas atendidas (LOLLAR, 2020).

O próximo subestágio compreende em torno do primeiro mês até os 4 meses e meio. Conforme aumenta a interação da criança com o meio, os reflexos primitivos vão sendo transformados em reações intencionais, hábitos. O bebê percebe que certa ação lhe agrada, traz prazer, então tenta repeti-la, como chupar a mão, por exemplo. A ação inicial ocorreu de forma involuntária, através dos reflexos, mas a partir disso o bebê constrói novos esquemas, novas ações corporais. Nessa fase o mundo é o que se apresenta em sua frente, a criança ainda não tem consciência do espaço, e se não está em seu campo de visão, é como se não existisse (CAVICCHIA, 2010).

Segundo Mattos e Faria (2014), os jogos nesse período começam a aparecer de forma mais clara, mesmo que o aspecto lúdico não esteja presente. A criança repete movimentos corporais que lhe causam prazer, simplesmente pela satisfação que isso lhe traz. São os chamados jogos de exercício simples. Desse modo, nessa fase as brincadeiras e jogos são voltados para a criança, particularmente, e para o ambiente. Segundo Lollar (2020), uma boa brincadeira nessa etapa consiste em mostrar coisas diferentes ao bebê. “Tenha uma ‘caixa secreta’ de itens interessantes por perto para, de repente, tirar alguma surpresa de lá como se fosse mágica” (BABY-CENTER, 2020).

No terceiro subestágio, que vai por volta dos 4 meses e meio à 8-9 meses, segundo Cavicchia (2010), a criança passa a praticar as ações com objetivos. Ela utiliza-se de recursos adquiridos anteriormente e os aprimora, como por exemplo, quando ela primeiramente percebe que o ato de balançar os braços faz com que o chocalho faça barulho e depois bate esse chocalho contra uma superfície. Ela repetirá esse movimento cada vez mais, pois lhe causa satisfação. Essa ação é chamada de reação circular.

A partir do momento que ela se esforça para manipular objetos externos a fim de buscar a satisfação que isso lhe causa, pode-se perceber que o interesse e o esforço empregados se transformam em jogos (MATTOS; FARIA, 2014). Segundo Lollar (2020), uma boa brincadeira nessa fase é o “cadê, achou”, visto que os bebês nesse período passam a interagir mais com os pais. Próximo ao final dessa etapa a criança também domina a habilidade de bater objetos na mesa e uns contra os outros. “Para ajudar, tenha sempre por perto itens que fazem sons interes-

santes, como embalagens plásticas vazias, colheres de metal, sinos e chocalhos” (BABYCENTER, 2020).

No quarto subestágio, que compreende próximo dos 8-9 meses aos 11-12 meses de idade, Cavicchia (2010) esclarece que uma das principais novidades é a capacidade de se valer de diferentes esquemas, que até então eram direcionados a outras situações, a fim de atingir um objetivo. Por exemplo, a criança quer pegar um brinquedo, mas para isso precisa desviar de um obstáculo no caminho. Ela coordena esses diferentes esquemas de forma intencional e também adquire a habilidade de imitar gestos e sons que ela não percebe em si própria.

Para Mattos e Faria (2014), até a idade de um ano, os jogos são caracterizados como jogos de exercícios e até um ano e meio, a maioria dos jogos são classificados como jogos de exercício simples, pois as crianças reproduzem e adaptam os comportamentos pelo simples prazer que isso lhes causa. Também alegam que nessa fase surgem duas novidades em relação ao jogo: A primeira diz respeito à habilidade que a criança adquiriu de utilizar esquemas já conhecidos para prolongar situações lúdicas que lhe proporciona satisfação e prazer. A segunda diz respeito à capacidade de se valer dos esquemas de diferentes maneiras, a fim de formar situações lúdicas sem esforço de adaptação. Lollar (2020) esclarece que uma ótima opção de brincadeira para esse período é a de imitação ou “seu mestre mandou”. Outra possibilidade é oferecer uma caixa de sapato com diferentes objetos para que ela coloque e tire quantas vezes desejar.

Sobre o quinto subestágio, que abrange aproximadamente as idades de 11-12 meses à 18 meses, Cavicchia (2010) expõe que a criança passa a imitar de forma deliberada e explora novos objetos com todos os sentidos e maneiras que conhece. Ao se deparar com um brinquedo novo ele irá tocar, jogar, levar à boca, sacudir e repetir tudo novamente; a criança experimenta das mais diversas formas com o intuito de encontrar novidades. Ela percebe que um objeto pode se mover, mas se esse deslocamento não for visível aos seus olhos, ela não consegue compreender o que ocorreu.

A respeito desse subestágio, Mattos e Faria (2014) esclarecem que os esquemas são quase que imediatamente, jogos. As crianças ainda não possuem consciência do “faz-de-conta”, mas são capazes, além de repetir uma ação que considera interessante, de variá-la conforme seu critério. A equipe do BabyCenter (1997-2021) diz que nessa fase as brincadeiras mais interessantes podem ser um “esconde-esconde” mais elaborado, além de simplesmente se esconder com as mãos. Em um momento, os pais ou cuidadores podem se esconder embaixo dos lençóis e depois a criança. Para tornar ainda mais divertido, pode-se apalpar a criança enquanto pergunta que parte do corpo é aquela. “Esse tipo de brincadeira ajuda a criança a entender que, embora ela não consiga ver uma coisa, a coisa continua lá” (BABYCENTER, c1997-2021). Uma outra opção apresentada é propor construir padrões com bloquinhos de montar, mas respeitando o fato de que a criança pode querer criar outra coisa, o que não é um problema, visto que está exercitando a criatividade e imaginação.

No sexto e último subestágio, que compreende a idade de 1 ano e meio à 2 anos, Cavicchia (2010) esclarece que começa a transição entre a inteligência sensório-motora e a inteligência representativa, que aparece por volta dos dois anos de idade. A criança começa a representar o mundo ao seu redor em imagens mentais e memórias, começa a inventar. Se um objeto se movimenta fora do seu campo de visão, ela é capaz de reconhecer que ele ainda existe. Ela reconhece o antes e o depois, e também consegue se situar e localizar os objetos no tempo e

espaço através da representação mental de acontecimentos.

Segundo Cavicchia (2010),

(...) Os três primeiros subestádios são de elaboração: a criança assimila o real a si própria. No terceiro já se percebe uma transição, na qual ocorre a dissociação para, no quarto subestádio, vemos a criança oscilar entre a descentralização objetiva que termina com o sexto subestádio, pela representação (CAVICCHIA, 2010, p. 9).

No que tange aos jogos e brincadeiras, ainda segundo Cavicchia (2010), em atividades lúdicas a criança é capaz de “fazer de conta”, fingir e imaginar. A capacidade de criar esquemas e símbolos mentais lhe permite dar início ao faz-de-conta. Esse processo de simbolismo mental se perpetua até a idade de 7 anos, que compreende o período pré-operacional. Os jogos neste subestágio são de caráter simbólico (MATTOS; FARIA, 2014).

O estágio sensório-motor é a fase pela qual a criança constrói relações com o mundo que a cerca através do seu corpo. A criança por volta dos dois anos consegue construir esquemas corporais sólidos, o que permitirá que com o surgimento da função simbólica, se transformem em esquemas de ação interiorizados. Todos eles têm a função de permitir à criança dar significado a sua realidade (CAVICCHIA, 2010).

Compreendendo o estágio pré-operatório

O estágio pré-operatório é marcado pela capacidade que a criança possui de representar objetos e situações mentalmente. Nesse período, ela é egocêntrica, e mesmo possuindo a capacidade de representar símbolos mentalmente, não consegue se colocar no lugar do outro e necessita ter uma explicação para cada fenômeno ou acontecimento. Também é a fase que desenvolve a linguagem e a imitação (SANTOS, 2016).

Segundo Cavicchia (2010), a criança nessa etapa não pensa no sentido estrito da palavra, mas consegue repassar mentalmente o que ela lembra. Essa capacidade de representação mental pode se manifestar através da linguagem, imagem mental ou jogo simbólico. Ela organiza seu pensamento sobre o mundo com base em suas experiências pessoais, visto que ainda é egocêntrica. Para Bosse (2003), o egocentrismo da criança dessa fase é a característica mais marcante. Isso não significa que ela não possui a capacidade de respeitar a opinião de terceiros, mas sim de que nesse período ela desconhece que existem outros pontos de vista além do seu.

Sobre a função simbólica, que compreende a imitação diferida, o jogo simbólico, o desenho, a imagem mental e a linguagem que surge nesse estágio, Lemos (2005) esclarece as peculiaridades de cada um. A imitação diferida é a capacidade que a criança adquiriu de imitar uma ação ou situação que não está ocorrendo naquele momento; ela pode ter ido ao médico dias antes, mas conseguiu imitar as ações ocorridas lá, em outro momento. Já o jogo simbólico, torna a criança dona de seu destino e desejos, ela manipula a realidade para situações que possa estar no controle e onde os objetos podem ter outros significados que não o real; a escova de cabelo vira microfone. O desenho está situado entre o jogo simbólico e a imagem mental, onde a criança os relaciona na tentativa de imitar a realidade. Já a imagem mental pode ser percebida pelo desenho, visto que é uma forma de representar o esforço de assimilar e elaborar a realidade. Por último, Lemos (2005) esclarece que a linguagem se modifica ao longo desse período e se desenvolve a partir do pensamento.

Ainda sobre o estágio pré-operatório, Bosse (2003) explica que existem três subníveis: Simbólico; Intuitivo global ou intuitivo simples; Intuitivo articulado.

No subnível simbólico, que para Da Silva (2004), pode ser chamado de Pensamento Pré-conceitual, a criança classifica objetos no espaço conforme os significados particulares dela, como colocar um triângulo em cima de um quadrado a fim de formar uma casa.

No subnível intuitivo global ou intuitivo simples, que compreende aproximadamente dos 4 aos 5 anos, Bosse (2003) chama a atenção para o fato de que o raciocínio ainda é guiado pelas percepções individuais, mas já esboça tentativas de classificação, como identificar duas classes de frutas diferentes na geladeira.

É no subnível intuitivo articulado, que vai dos cinco aos sete anos aproximadamente, que a criança começa a flexibilizar seu raciocínio (BOSSE, 2003). Sobre esse subnível, Rodrigues (2007), esclarece que o raciocínio ainda é semi-lógico, pois ela ainda não adquiriu as habilidades de reversibilidade e conservação. A habilidade de reversibilidade seria a capacidade de “pensar simultaneamente uma operação com sua inversa, que a anula, voltando à condição inicial” (BOSSE, 2003, p. 80-81). Já a habilidade de conservação, seria compreender que um mesmo objeto pode possuir aspectos diferentes na mesma realidade (BOSSE, 2003).

No estágio de desenvolvimento pré-operatório, para Mattos e Faria (2014), os jogos predominantes são os jogos simbólicos, que compreende por volta dos dois aos sete anos, e os jogos de regras, que atingem o ápice aos sete anos.

Para Reis (2010), dos 2 aos 4 anos de idade a brincadeira tem cenas inteiras construídas, e não mais momentos, como acontecia no estágio anterior. Como quando a criança prepara e serve as refeições para a boneca, por exemplo. A equipe do BabyCenter (c1997-2021) traz diversos exemplos para brincadeiras entre os 2 e 3 anos. Primeiro, a brincadeira “não pode cair no mar!”, que consiste em imaginar que o chão da sala ou quarto é feito de água do mar, onde o objetivo é percorrer o caminho de almofadas sem cair no “mar”. A segunda é a brincadeira do boliche, que pode ser improvisado com garrafas pet, rolos de papel ou bolas de meia; conforme ela acertar, pode-se aumentar a distância e ao final contar quantos pinos foram derrubados. Essa brincadeira também ajuda a desenvolver a noção de quantidade. Aos 4 anos, pode-se aumentar a dificuldade das brincadeiras, e o Kinedu (2021) traz como exemplo a caça ao tesouro com amigos. Esconder um quebra cabeça dentro de uma caixa de areia com outros objetos aleatórios pode render muita diversão e a noção de cooperação.

Já na faixa etária dos 4 aos 7 anos, o brinquedo vai se aproximar da imitação da realidade, como organizar diferentes carrinhos em uma garagem (REIS, 2010). Para essa faixa etária, Camargo (2018), traz como exemplo de brincadeiras desenhar um autorretrato; gincana de roupas, onde os irmãos, pais ou amigos podem competir entre si para ver quem consegue vestir mais blusas, shorts, calças ou casacos; ou até mesmo se arriscar em dobraduras simples de papel.

Os jogos simbólicos são caracterizados pela assimilação deformante. Ela é chamada assim, pois a assimilação é deformada pela capacidade cognitiva que a criança possui de dar significados às ações, tanto de maneira social ou física. As fantasias e mitos que a criança cria, possibilitam a melhor compreensão do mundo em que vive, visto que os significados de diferentes objetos e situações podem ser imaginados por ela. Enquanto os jogos de exercício do estágio

sensorio-motor possibilitaram saber como as coisas funcionam, os jogos simbólicos serão a base para o porquê das coisas. (MACEDO, 1995).

A respeito dos jogos de regra, Batista e Dias (2012) expõem que a construção das regras ocorre em três fases. Na primeira, chamada de anomia, encontrada na faixa etária de até 5 anos, as crianças não seguem regras coletivas. Na segunda etapa, chamada de heteronomia, encontrada na faixa etária de 9 e 10 anos de idade, surge o interesse em participar de atividades coletivas e regradas, as regras são exteriores e prevalece o respeito ao sagrado que as cercam. Na terceira e última fase as regras já estão na concepção adulta, ou seja, as crianças jogam respeitando regras e criando novas.

O estágio pré-operatório, assim como os outros, aperfeiçoa os esquemas de pensamento que surgiram no período anterior, sensorio motor, e estabelece de base, esquemas que vão ser desenvolvidos e aperfeiçoados no próximo estágio, o operatório concreto (BOSSE, 2003).

Algumas considerações sobre o estágio operatório-concreto

Segundo a teoria piagetiana, a partir dos 7 anos de idade a criança entra no estágio operatório-concreto. De acordo com Papalia e Feldman (2013), nessa etapa ela começa a desenvolver o raciocínio lógico e consegue fazer uso das operações mentais para resolver problemas considerados concretos, ou seja, problemas reais. Nessa fase, a criança é capaz de pensar logicamente porque já tem capacidade de levar em consideração vários aspectos de determinada situação. Entretanto, a maneira de pensar dela ainda é limitada para interpretar certas situações reais no instante em que elas acontecem.

Ademais, as autoras entendem que nesse período a criança consegue compreender melhor certos acontecimentos em relação ao estágio anterior. Nessa fase ela tem maior compreensão espacial e é capaz de ir e voltar sozinha da escola sem se perder; consegue reconhecer os lugares que costuma frequentar, como também sabe calcular distâncias, a exemplo, avaliando quanto tempo falta para chegar a determinado lugar. Nesse momento, ela também inicia o processo de construção do raciocínio lógico, tendo mais facilidade para trabalhar com os números e a matemática, fazendo contas mentalmente como: somar, subtrair, multiplicar, dividir e até resolver operações simples (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Nesse sentido, a criança nessa etapa já tem capacidade para resolver cálculos matemáticos interligados, pois na subtração se obtém a adição e na multiplicação a divisão. Nesse período ela também já percebe que pode pensar de forma livre para resolver os problemas e que para chegar a um determinado resultado matemático ela pode percorrer vários caminhos. Nessa fase, a criança não age mais apenas por intuição, como no estágio pré-operatório, agora ela passa a refletir sobre suas ações e a pensar antes de agir, podendo assim, solucionar problemas concretos da sua realidade (SOUZA; WECHSLER, 2014).

De acordo com Souza e Wechsler (2014), nesse período do desenvolvimento a criança não é egocêntrica em tal intensidade quanto ao estágio anterior, ou seja, ela não é centrada apenas nas suas próprias ações. A criança começa a ter novas percepções do que existe ao seu redor e assim começa a desenvolver a empatia, tornando-se capaz de se colocar no lugar do próximo, de entender o que o outro está passando e sentindo em determinadas situações. Ela também já sabe se posicionar e expressar suas ideias, bem como respeitar as regras impostas

pelo adulto, isto é, nessa fase já é possível delegar tarefas às crianças.

Segundo Papalia e Feldman (2013), as brincadeiras nessa etapa tendem a ser organizadas livremente pelas crianças. A maior parte das brincadeiras na terceira infância tende a ser impetuosas, melhor dizendo, são brincadeiras que contêm chutes, quedas e lutas. Apesar desse tipo de brincadeira parecer agressivo, as crianças praticam alegremente sempre com gargalhadas e gritos. Essas brincadeiras têm benefícios para o desenvolvimento físico das crianças, pois afiam o desenvolvimento esquelético e muscular. Além disso, essas brincadeiras ajudam a canalizar a agressividade e a competitividade.

Entendo o estágio operatório-formal

Operatório-formal é o que Piaget chamou de último estágio do desenvolvimento cognitivo. Esse período inicia-se na adolescência quando o indivíduo já começa a desenvolver a capacidade de pensar e interpretar termos abstratos, ao contrário das crianças. Esse desenvolvimento acontece por volta dos 12 anos de idade e nessa fase o adolescente não é mais limitado para interpretar certas situações no instante em que acontecem como no estágio anterior. Nessa etapa ele consegue compreender o tempo histórico, bem como as coisas que acontecem ao seu redor. Além disso, ele já é capaz de utilizar símbolos para representar outros símbolos, a exemplo, na matemática, em que a letra “X” tem a função de representar um número desconhecido (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Para Silva, Viana e Carneiro (2011) a adolescência é o período em que ocorre depois da infância e antes da juventude. Essa fase é aproximadamente dos 12 aos 18 anos e é marcada por um período muito intenso, em que os adolescentes expressam seus gostos e preferências de forma exagerada. Nesse sentido, surgem muitas dúvidas, questionamentos e inquietações acerca dos padrões estabelecidos pela sociedade e pela família. Nesse estágio, os adolescentes buscam liberdade, autonomia e autoafirmação. É natural que nesse momento da vida ocorram muitas mudanças, e isso explica o fato de ser tão desconfortável a transição da infância para a fase adulta. Por exemplo, para eles pode ser conflituoso lidar com as mudanças físicas do seu corpo, como também ter que assumir novas responsabilidades.

Em vista disso, no período das operações formais o adolescente desenvolve a capacidade de interpretar conteúdos puramente abstratos, como os conceitos matemáticos e filosóficos mais avançados. Nesse ponto, eles conseguem manipular melhor as informações e também se tornam capazes de se distanciar do mundo empírico. Dessa forma, percebe-se nesse estágio o amadurecimento do pensamento formal ou hipotético-dedutivo. Na adolescência o indivíduo desenvolve a capacidade de elaborar teorias sobre as coisas e também começa a refletir sobre o seu próprio pensamento (SILVA; VIANA; CARNEIRO, 2011).

Papalia e Feldman (2013) usam o exemplo do problema piagetiano do pêndulo para exemplificar o que é o raciocínio hipotético-dedutivo. E mostra que o indivíduo soluciona o problema de diferentes maneiras em cada estágio até chegar ao raciocínio formal.

Segundo Papalia e Feldman (2013),

Mostra-se à criança, Adam, o pêndulo – um objeto pendendo de um cordão. Depois lhe é explicado como ela pode mudar qualquer um de quatro fatores: o comprimento do cordão, o peso do objeto, a altura da qual o objeto está suspenso e a quantidade de força que ela pode usar para empurrar o objeto. Pedem-se então a ela que pense qual o fator ou a

combinação de fatores que determina a velocidade em que o pêndulo oscila (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 404-405).

Nesse contexto, Papalia e Feldman explicam que quando a criança vê o pêndulo pela primeira vez antes dos 7 anos ela tenta solucionar o problema por meio da tentativa e erro. No segundo estágio, por volta dos 10 anos ela já pode perceber que variando o comprimento do cordão e o peso do objeto a velocidade de oscilação do objeto muda, mas ainda não sabe o que faz isso acontecer. No terceiro período, aos 15 anos ela já consegue compreender que pode elaborar hipóteses para solucionar o problema. Ela considera todos os fatores e analisa sistematicamente cada um até chegar a resposta verdadeira.

De acordo com Papalia e Feldman (2013),

A solução que Adam dá ao problema do pêndulo mostra que ele chegou ao estágio operatório-formal. Agora ele é capaz de raciocínio hipotético-dedutivo: ele pode desenvolver uma hipótese e elaborar um experimento para testá-la. Ele considera todas as relações que pode imaginar e as testa sistematicamente, uma por uma, para eliminar as falsas e chegar à verdadeira. O raciocínio hipotético-dedutivo lhe proporciona um instrumento para resolver problemas, desde consertar o carro da família a elaborar uma teoria política (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 405).

Nessa perspectiva, os adolescentes sofrem influências neurológicas, assim como ambientais ao longo do seu desenvolvimento cognitivo. No entanto, é nessa etapa da vida em que eles podem aplicar o raciocínio-hipotético dedutivo testando as possibilidades para resolver qualquer tipo de problema como: interpretar situações sociais, planejar seu futuro ou consertar carros. Ou seja, desenvolvendo hipóteses e testando até chegar a resposta verdadeira. Na teoria de Jean Piaget, o indivíduo que não é capaz de desenvolver esse conhecimento, traduz que não se desenvolveu plenamente nos estágios anteriores do desenvolvimento cognitivo (SILVA; VIANA; CARNEIRO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar todo o referencial teórico, é perceptível que a brincadeira não é um mero passatempo ou atividade sem significado. Jean Piaget, junto com os demais estudiosos do campo, esclarecem a importância de tal ato e sua contribuição para o desenvolvimento pleno da criança.

Tendo como base os estudos aqui apresentados, os órgãos educacionais, juntamente com a família, considerando o estágio do desenvolvimento em que a criança se encontra, podem fazer um melhor proveito dos jogos e brincadeiras, fomentando assim o desenvolvimento infantil.

Portanto, é necessário compreender e disseminar a vital relevância do brincar, enquanto direito assegurado por lei às crianças e adolescentes, respeitando seu desenvolvimento e contribuindo na formação integral de seres humanos.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. História social da infância e da família. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BATISTA, D. A; DIAS, C. L. D. O processo de ensino e de aprendizagem através dos jogos educativos no ensino fundamental. *Colloquium Humanarum*, [s. l.], v. 9, n. Especial, p. 975-982, jul-dez 2012.

BOSSE, V. R. P. O mundo pré-operatório de Laurinha: considerações gerais sobre o estágio de pensamento pré-operatório. Revista Psicopedagogia, [s. l.], p. 76-84, 2003. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v20n61a14.pdf>. Acesso em 11 de nov. de 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 24 de nov. de 2021.

CAMARGO, P. As melhores brincadeiras para crianças de 5 a 7 anos – retrospectiva 2018. Tempo Junto, 2018. Disponível em: <https://www.tempojunto.com/2018/12/26/as-melhores-brincadeiras-para-criancas-de-5-a-7-anos-retrospectiva-2018/>. Acesso em 15 de nov. de 2021.

CAVICCHIA, D. de C. *et al.* O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. In: Caderno de Formação: Formação de Professores Educação Infantil - Princípios e Fundamentos, v.1, 2010, p.13-27.

CRESPO, T. P. M. A importância do Brincar para o desenvolvimento da criança. Instituto Politécnico de Portalegre. Escola Superior de Educação Portalegre. 2016. p. 1-172. Disponível em: <https://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19042/1/Relat%c3%b3rio%20Final%20-Teresa%20Paula%20Nogueira%20Crespo.pdf>. Acesso em 24 de nov. de 2021.

DA SILVA, W. Processos cognitivos no jogo de xadrez. 2004. 196 p. Dissertação - Universidade Federal do Paraná, [S. l.], 2004. Disponível em: http://www.wilsondasilva.com.br/producao_wilson/processos_cognitivos_no_jogo_de_xadrez.pdf. Acesso em de 15 nov. de 2021.

EQUIPE BABYCENTER. Brincadeiras para crianças de 2 anos. BabyCenter Brasil, c1997-2021. Disponível em: <https://brasil.babycenter.com/a25005515/brincadeiras-para-crian%C3%A7as-de-2-anos>. Acesso em 15 nov. 2021

EQUIPE BABYCENTER. Brincadeiras para você fazer com seu filho de 1 ano. BabyCenter Brasil, c1997-2021. Disponível em: <https://brasil.babycenter.com/a25005511/brincadeiras-para-voc%C3%AA-fazer-com-seu-filho-de-1-ano>. Acesso em 09 de nov. de 2021.

GIRARDI, A. M. A importância do brincar no desenvolvimento da criança. XIII Semana de Estudos Pedagógicos. v. 12, nº. 4, out./dez. Akropolis: Umuarama, 2004. P. 2020-2022. Disponível em: <file:///C:/Users/anapa/Downloads/1958-7116-1-PB.pdf>. Acesso em 24 de nov. de 2021.

KINEDU. 6 atividades para crianças de 4 anos. Kinedu, 2021. Disponível em: <https://blog-pt.kinedu.com/atividades-para-criancas-de-4-anos/>. Acesso em 15 de nov. de 2021.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Jeanete Beauchamp *et al* org. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-23.

LEMOS, L. de J. A aquisição de noções de conservação no período pré-operatório de acordo a teoria do desenvolvimento da inteligência de Piaget: em crianças de 06 e 07 anos de escola pública do Distrito Federal. 2005. 49 p. Trabalho de Conclusão de Curso - Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, [S. l.], 2005. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/187131275.pdf>. Acesso em 15 de nov. de 2021.

LOLLAR, Joyce. 20 formas estimulantes de brincar com um bebê. BabyCenter Brasil, 2020. Disponível em: <https://brasil.babycenter.com/a4300114/20-formas-estimulantes-de-brincar-com-um-beb%C3%AA>. Acesso em 09 de nov. de 2021.

MACEDO, L. de. Os jogos e sua importância na escola. Cad. Pesq., São Paulo, n. 93, p. 5-10, maio 1995. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6209194>. Acesso em 15 de nov. de 2021.

MAIA, J. R. Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação. UCDB: Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande- MS. 2012. p. 1-135.

MATTOS, R. C. F; FARIA, M. A. Jogo e aprendizagem. Revista Eletrônica Saberes da Educação. v. 2, n. 1-2011, p. 1, 2014.

PÁDUA, G. L. D. A Epistemologia Genética de Jean Piaget. Revista FACEVV. V. 2: p. 22-35. 2009.

PAPALIA, E. D.; FELDMAN, D. R. Desenvolvimento humano. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

REIS, Â. M. T. dos. Jogos e brincadeiras na educação infantil. 2010. 15 p. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal do Paraná, [S. l.], 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/68324/E%20-%20ANGELA%20MARIA%20TELLES%20DOS%20REIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 15 de nov. de 2021.

RODRIGUES, I. B. Estudo das relações entre desenvolvimento da noção temporal e expressões lingüísticas de tempo: a narrativa oral como proposta de intervenção em uma abordagem piagetiana. 2007. 155 p. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – câmpus de Marília, [S. l.], 2007. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/rodrigues_ib_dr_mar.pdf. Acesso em 15 de nov. de 2021.

SANTOS, L. G. dos. A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança na educação infantil pré-escolar sob a percepção de professores. Revista Projeção e Docência, [s. l.], v. 7, ed. 2, p. 23-34, 2016. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/683/653>. Acesso em 09 de nov. de 2021.

SILVA, P. S. M; VIANA, M. N; CARNEIRO, S. N. V. O desenvolvimento da adolescência na teoria de Piaget. Psicologia.PT. 2011. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0250.pdf>. Acesso em 30 de dez. de 2021.

SOUZA, N. M; WECHSLER, A. M. Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro – SP, 2014. P. 134-150. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074217.pdf>. Acesso em 25 de nov. de 2021.

Capítulo

04

O ensino da arte na educação infantil

Thalita Gomes Tavares Rangel
Melyssa Araujo Cabral da Rocha
Júlia Rodrigues Manhães
Gabriela Mendonça Carvalho
Priscilla Gonçalves de Azevedo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.113.4

INTRODUÇÃO

A arte está presente em vários momentos do nosso dia a dia, podendo ser encontrada em múltiplas formas como, por exemplo, em forma de música, dança, pintura, literatura, teatro, arquitetura, entre outras. No entanto, mesmo fazendo parte do nosso cotidiano, a arte é considerada apenas como um meio de se ter lazer ou entretenimento e, sendo assim, acaba não sendo entendida como parte do desenvolvimento humano. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018, p. 193), “[...] as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas.”

Posto que a escola é responsável por educar acerca dos conhecimentos socialmente construídos e, também, é responsável por formar seres mais preparados para viver em sociedade exercendo um papel como indivíduo, torna-se de extrema importância que a escola faça uso dos diversos recursos disponíveis para alcançar esses resultados.

Nesse sentido, o ensino da arte nas escolas se torna essencial, visto que possibilita aos alunos adquirir habilidades como, por exemplo, criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir, ou seja, contribui para que o aluno pense de maneira autônoma e torne-se protagonista da sua própria vida. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 193), “a aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores”. Entretanto, pode se constatar, que dentro da sala de aula e nos currículos, a educação artística ainda não é valorizada como devia.

Por esse motivo, o presente trabalho busca investigar como vem sendo realizado o ensino da arte nas escolas de educação infantil, a fim de identificar as possíveis tendências educacionais que deixem de lado o ensino da arte ou apenas a utilizem para comemorar datas especiais. Além disso, nosso objetivo principal é mostrar como o ensino da arte é fundamental para educação infantil e reconhecer a importância da arte no processo de desenvolvimento humano.

Para atingir os objetivos deste artigo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica composta de fontes teóricas e baseada em livros e artigos científicos, visto que, de acordo com Macedo (1994), podemos definir a pesquisa bibliográfica como uma busca por informações e, também, como uma seleção de documentos que condizem ou se relacionam com o problema do trabalho de pesquisa.

Além disso, esta pesquisa se classifica quanto a sua abordagem sendo qualitativa. Quanto ao método utilizamos o dedutivo, pois ele nos permite analisar as informações de maneira atenta e assim chegar aos resultados. Do ponto de vista da natureza esta pesquisa se classifica como sendo aplicada, pois busca criar conhecimentos para a área da educação, especialmente, na educação infantil (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010).

Nesse sentido, este trabalho foi disposto em três tópicos principais a fim de facilitar a discussão sobre o tema. Primeiramente, aborda-se a educação infantil, logo depois o estudo da arte, e por último um debate acerca das possíveis práticas realizadas na educação infantil.

Educação Infantil

A educação é um direito de todos, e é dever do estado disponibilizar um ensino de qua-

lidade para a população. É por meio da Constituição de 1988, que esse direito ao acesso às creches e pré-escolas passam a ser o dever desse setor, e através da LDB de 1996 que a Educação Infantil se integra à Educação Básica. O ensino é disponibilizado às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, mas somente é obrigatório a partir dos 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 2018).

Essa modalidade de ensino é o primeiro contato da criança com a educação, e o segundo espaço de interação e descobertas que elas terão, depois da família, com outras crianças e outros adultos, percebendo diversidades, singularidades, aprendendo e ensinando o que começa a desenvolver por meio de suas relações com o outro. Nesse sentido, as instituições escolares precisam se adaptar e criar propostas pedagógicas que incluam os alunos no processo de aprendizagem, entendendo que são indivíduos ativos no desenvolvimento das atividades propostas, e as diversidades que serão encontradas nesse ambiente, a fim de disponibilizar uma educação visando todos que são participantes (BRASIL, 2018).

É por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)²⁷, que no artigo 4º traz a definição da criança tanto nas relações, desenvolvimento individual e coletivo nos diversos ambientes que participa, como:

Subjeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 37).

Reconhecendo a criança como um ser que cria e recria a partir de sua realidade, é necessário dispor um ambiente que garanta a ela as oportunidades necessárias para o seu pleno desenvolvimento. Nisso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), no artigo 9º, abordam sobre os eixos estruturantes das práticas pedagógicas que, nessa área do ensino, são as interações e as brincadeiras onde as crianças irão aprender durante o desempenho das suas relações, na mediação dos professores e suas descobertas.

Por esse motivo, o educador se apresenta como mediador das ações das crianças, entendendo por cada processo que ela passa até conseguir desempenhar os exercícios e o que será proposto por ele, sabendo que o aprendizado se dá por meio de seu ensino e das descobertas feitas pelos alunos a partir da garantia dos seis (6) direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, que precisa ser reforçado no plano de aula do educador.

São os direitos, respectivamente, o conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) da seguinte forma:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018, p. 38).

Portanto, é preciso criar um ambiente que respeite e desenvolva nos alunos esses direitos, assim também é necessário que o professor observe e estude sobre como trabalhar da melhor forma a fim de contribuir para o conhecimento e as descobertas das crianças na Educação Infantil. Nisso, depois de conhecer sobre os direitos, a BNCC traz os campos de experiência que serão desenvolvidos durante o currículo disposto, sendo na sequência os seguintes campos: O eu, o outro e o nós; Corpos, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Visando o que foi apontado, em cada campo das experiências serão definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em 3 grupos de faixa etária que são: nas creches, os bebês de zero à um ano e 6 meses, crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e também nas pré-escolas às crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Esses pontos focam no aprendizado que a criança terá por meio de diversas ações externas a elas e ao seu próprio aprendizado, orientando aos educadores a melhor forma de serem trabalhadas, como acontece as descobertas nos espaços escolares e também fora deles.

O Estudo da arte

A arte desempenha um papel significativo na formação humana, a partir dela os seres humanos marcam sua existência na humanidade, deixando registrados seus valores, culturas, emoções, etc. Por isso, faz-se necessário possibilitar que entendam a Arte como produção humana, assim serão capazes de realizar reflexões da sua própria realidade. De acordo com Barros e Gasparini (2007):

A arte é uma representação da realidade, é um meio de compreender fatos históricos, tornando-se um objeto socialmente construído. Ela deve ser inserida no ambiente educacional a fim de torná-la conhecimento escolar. O entendimento da arte na sala de aula deve fornecer subsídios para que o educando compreenda a arte como comunicação, sendo um meio pelo qual o homem mostra ao mundo a sua aspiração, inspiração inquietude e ousadia expostas às contingências da realidade; tornando-se necessário, desta forma, despertar nos alunos e futuros professores a necessidade que a manifestação artística possa e deva ser fruto da reflexão (BARROS; GASPARINI, 2007, p. 2)

A arte como área do conhecimento, apresenta relações com a cultura por meio das manifestações culturais, como, as esculturas, pinturas e outros.

Segundo as autoras Fusari e Ferraz (2009, p. 17-18), na “Educação Artística incluída no currículo escolar pela Lei 5692/71, houve uma tentativa de melhoria do ensino de Arte na educação escolar, ao incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo das crianças”.

A educação em arte possibilita o desenvolvimento da percepção artística, desenvolvendo no aluno sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto ao apreciar as formas produzidas por diferentes culturas. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998):

A Arte da criança, desde cedo, sofre influência da cultura, seja por meio de materiais e suportes com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produções artísticas que observa na TV, em revistas, em gibis, rótulos, estampas, obras de arte, trabalhos artísticos de outras crianças. [...] neste sentido, as artes visuais devem ser concebidas como linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação dos seguintes aspectos: o fazer artístico, apreciação e reflexão (BRASIL, 1998, p. 88).

A criança desenvolve sua arte dependendo de sua cultura, época e ambiente que está inserida, trazendo consigo seu cotidiano para o ambiente escolar e dando evidência ao momento atual. Portanto, quando se estimula a criança a expressar a arte de forma espontânea, desenvolve e explora a sua percepção artística.

Práticas pedagógicas do ensino da arte

O ensino da arte na Educação Infantil é imprescindível para o desenvolvimento e aprendizado das crianças, pois a arte é uma ferramenta que pode ser utilizada para diversos âmbitos da nossa vida, tanto para o desenvolvimento do autodomínio, ou seja, do controle do seu próprio comportamento, como para o desenvolvimento da personalidade da criança, por exemplo, dentre outros. Sendo assim, é de extrema importância que a arte seja ensinada na Educação Infantil, de forma satisfatória e que permita uma aprendizagem plena, dando espaço para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, das vivências, das experiências e da ludicidade.

No entanto, o ensino da arte segue não sendo tratado com a seriedade e respeito que merece, sendo muitas vezes desvalorizado. Pelas pesquisas que fizemos, baseadas em artigos bibliográficos, percebemos que o mais comum é que as escolas não atribuam à arte a importância que ela realmente representa. Dessa forma, é possível apontar que a maioria das escolas não costumam administrar de forma ideal e adequada essa disciplina.

Isto posto, podemos observar que é muito comum ocorrer a ausência de professores de arte especializados na escola, ou seja, que possuem uma formação adequada para ministrar essa disciplina, assim como a falta de investimento em cursos de formação continuada focados em áreas como a de dança, música, artes visuais, etc., por parte tanto da escola, como dos gestores educacionais. Outro ponto importante de se destacar é o fato de que muitas vezes existe a falta de um tempo determinado para a realização das atividades de artes, o que pode ser prejudicial, pois é possível que acabe não se realizando as competências dessa disciplina, porém, ao mesmo tempo, também pode ser benéfico tendo em vista que é importante que a arte seja interdisciplinar, relacionada e aplicada em união com os outros conteúdos.

Assim, é muito comum que o ensino da arte seja realizado de maneira a não dar oportunidade para as crianças de desenvolverem a imaginação, conhecerem sobre a arte ou sobre os instrumentos. Costuma existir uma ausência de atividades, propostas e práticas pedagógicas, voltadas para a arte, que realmente explorem as diferentes formas de produção, de aprendizagem e que estimulem a imaginação infantil.

Além disso, é habitual que as atividades sejam sem contexto, sem reflexão e sem re-

ferências a artistas, muitas vezes buscando que as crianças desenhem “bem” e promovendo atividades estereotipadas, que acabam por limitar a produção e imaginação da criança, sem desenvolver de maneira positiva as competências almejadas pela disciplina.

Portanto, é vital que se tenha mais investimento no ensino da arte, em cursos de formação continuada na área das artes para os educadores e que as escolas contratem professores especializados no ensino da arte para ministrarem as aulas. Do mesmo modo, é essencial que os professores saibam integrar a arte em outros conteúdos e se afastem do ensino limitador e estereotipado, propondo atividades que promovam a imaginação, a exploração e que contextualizem as artes, trazendo artistas para os temas das aulas, a fim de oportunizar um equilíbrio entre as diferentes formas da arte e de sua manifestação, tendo em vista que, como diz Vigotski (1998):

A arte é a organização do nosso comportamento no futuro, antecipa-o, é uma exigência que, provavelmente, nunca será realizada, mas que nos obriga a irmos a seu encontro passando pela nossa vida até chegarmos ao que está por trás dela (VIGOTSKI, 1998, p. 286).

A criança desenvolve sua arte dependendo de sua cultura, época e ambiente que está inserida, trazendo consigo seu cotidiano para o ambiente escolar e dando evidência ao momento atual. Portanto, quando se estimula a criança a expressar a arte de forma espontânea, desenvolve e explora a sua percepção artística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto neste trabalho, pode-se concluir que o ensino da arte nas escolas de educação infantil é primordial, visto que a arte pode auxiliar tanto no desenvolvimento infantil, estimulando a formação da personalidade, quanto na formação de alunos capazes de compreender e refletir sobre a realidade que os cercam, ou seja, formar cidadãos mais críticos. Portanto, é necessário que as escolas, através da arte, promovam ações que tornem as crianças o centro e, dessa forma, possam expressar seus sentimentos e pensamentos livremente.

Através da nossa pesquisa, pode-se perceber que, atualmente, as escolas ministram o conhecimento sobre arte de maneira muito técnica, tendo seu foco nas manifestações artísticas como música, pintura, dança, leitura, entre outros, deixando de lado o objetivo de tornar as crianças protagonistas da ação, ou seja, o ensino de arte tem focado no produto, enquanto deveria focar nas contribuições e vantagens do processo de construção.

Apesar dos apontamentos acima, podemos perceber um crescente interesse da academia acerca dos estudos sobre a contribuição do ensino da arte para o desenvolvimento integral infantil. Além de diversos artigos, podemos contar com instruções precisas e de fácil compreensão presentes na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) que já estão em vigor e devem auxiliar os educadores na prática sobre o conhecimento da arte.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da

União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: . Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BARROS, G. de A.; GASPARIN, J. L.. As novas exigências histórico-educacionais do ensino de artes na contemporaneidade. UEM. 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/498582431/as-novas-exigencias-historico-educacionais-do-ensino-de-artes-na-contemporaneidade> Acesso em: 25 de novembro de 2021.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C.T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2009.

KAUARK, F. da S.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. Metodologia da pesquisa: um guia prático, 2010.

MACEDO, N. D. de. Iniciação à Pesquisa Bibliográfica: Guia do Estudante para a Fundamentação do Trabalho de Pesquisa. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Capítulo

05

A música na educação infantil: contribuições para o desenvolvimento da criança

Lucas dos Santos da Silva
Tainá Pereira dos Santos
Yasmim Siqueira da Silva
Maria Eduarda Ribeiro Guarnieri
Priscilla Gonçalves de Azevedo

DOI: [10.47573/aya.5379.2.113.5](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.113.5)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de enfatizar a importância da música no aprendizado e desenvolvimento infantil. Considerando seu papel na vida das pessoas desde seus primeiros meses, por meio da relação com sons, que é iniciada no ventre materno e segue no decorrer da infância. Fase pela qual a música é utilizada em brincadeiras infantis para estabelecer regras, relações sociais, diversão, alegria e aprendizagem.

Diante disso, há a Lei nº 11.769/2008, da Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB (BRASIL, 2017), que define a música como obrigatória na Educação Básica. Representando um avanço para formação dos sujeitos, levando em conta os seus diversos benefícios, como por exemplo, a colaboração com desenvolvimento físico, motor, psicossocial, entre outros. Ocorrendo não somente através de práticas ligadas ao aprendizado de instrumentos ou de repetição de canções e cantigas decoradas e descontextualizadas.

Loureiro (2008) explica que o aprendizado da música deve ser um ato de desprendimento prazeroso, que compartilhe com as experiências das crianças sem ser uma imposição. Além de não buscar a qualquer custo que a criança domine um instrumento, pois isso minar sua sensibilidade e criatividade.

Buscando maior suporte e uma colaboração com estudos referente ao tema, optamos pela pesquisa qualitativa porque ela fornece uma base importante. Uma vez que através dela será possível obter uma melhor proximidade com o objeto de estudo ao qual iremos analisar. Indo em consonância com Silva e Menezes (2005, p. 20): “A pesquisa qualitativa, considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Para isso, realizou-se uma revisão bibliográfica, baseada em artigos científicos e outras bibliografias. Em que abordam os temas educação infantil e música, com o intuito de entender a importância da música no desenvolvimento das crianças que frequentam a educação infantil.

Os resultados são apresentados neste artigo, que está organizado em quatro tópicos, sendo eles, A educação infantil no Brasil; A educação infantil a partir dos anos 80; A música na instituição escolar de educação infantil e Benefícios da música na educação infantil.

A educação infantil no Brasil

Para entender a relevância da música na educação infantil, é preciso primeiramente entender como se deu o surgimento dessa modalidade de educação básica. Visando perceber seus avanços e como a música é utilizada neste espaço. Nesse sentido, com o objetivo de delimitar a contextualização do trabalho, o marco temporal utilizado (de forma resumida) é de a partir do período imperial, especificamente em 1874 até os dias atuais.

No século XIX a educação infantil passou a ser de interesse nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. No qual os jardins de infância eram inspirados na ideia de Froebel, que acreditava que o desenvolvimento da criança deveria ser gradual. Tendo em conta o poder do jogo e da brincadeira na sala de aula. Práticas que eram de caráter privado e visavam assistir crianças vindas de famílias da classe média.

Tempos depois, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, surgiram creches populares assistencialistas, que focavam na alimentação, higiene e segurança física das crianças, buscando ampará-las. Pois era necessário que houvesse um espaço onde as mulheres pudessem deixar seus filhos para trabalhar. Algo que também beneficiava as mulheres viúvas na mesma situação. De acordo com Kramer (1998, p. 23) sobre esses espaços, “eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores”.

É importante ressaltar que os espaços formativos voltados para a educação de crianças de classe média tinham a atenção voltada para a criação, com princípios educacionais. Como a formação do ser social, cultivar os bons hábitos e espaços propícios ao desenvolvimento da criança. Características diferentes das creches voltadas para as camadas mais populares, que focaram especificamente no assistencialismo.

Com o aumento das creches e jardins de infância no início do século XX, o Estado passa a ter uma participação direta na formação das crianças. Ocasionalmente no surgimento de reformas jurídicas educacionais, mas claro, sobre grande pressão de sindicatos trabalhistas. E também por causa da efervescência do movimento da escola nova. Entretanto, o governo agia a princípio como agente investigador e regulador dos serviços prestados pelas entidades filantrópicas e assistencialistas. Apesar disso, as mudanças educacionais, em consonância com o movimento da escola nova, tinham o intuito de mudar o olhar dado às crianças, junto de uma percepção das instituições que prestavam atendimento infantil. Como afirma Vidal (2011, p. 498), “a escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil”.

Ainda que houvesse essas alterações, o Estado Brasileiro continuou adotando práticas que ferem os direitos básicos das crianças (alimentação, educação, saúde, segurança, moradia, etc.). Um exemplo disso foi o Código de Menores, perpetuado no país de 1926 a 1979, especificamente não abordava sobre o aprendizado das crianças, apenas possuía um enfoque nas situações de abandono, expressando uma característica assistencialista, como também punitiva, incentivando até agressões (e outras práticas violentas) nas crianças que iam contra as práticas do bom costume.

Relacionado a isso, no que diz respeito ao sistema educacional do país, sempre foi segregador, pois tradicionalmente oferece menos oportunidades para crianças negras e indígenas, e, mais para crianças brancas ricas e/ou de classe média (PIOVESAN *et al.*, 2005). Dessa forma, expressa uma das principais características do Estado Brasileiro, o círculo vicioso de retrocessos que ocorrem até os dias de hoje.

A educação infantil a partir dos anos 80

A década de 1980 representa um grande marco nas lutas contra a segregação no espaço escolar, pois o Estado passa a ser um agente ativo para promover mudanças, oriundas de discussões de movimentos sociais e outros grupos da sociedade civil, e de avanços dos direitos humanos internacionais (PIOVESAN *et al.*, 2005). Especialmente na educação infantil, passou a ser obrigatório não considerar mais especificidades, como econômica, cor, raça, gênero, entre outras, para permitir a educação das crianças, sendo observado nos artigos 205 e 227 da Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988).

No primeiro aborda:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, 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, Art. 205).

Já no segundo (BRASIL, 1988, Art. 227):

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Segundo Paschoal e Machado (2009), aliado ao processo mencionado acima, por meio do mesmo documento, está o artigo 208, inciso 4º, passou a ser responsabilidade do Estado garantir creches e pré-escolas para atender a crianças de 0 a 6 anos, representando um passo importante na garantia do direito das crianças no Brasil. Também tem o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que foi sancionado por meio da Lei nº 8.069, no dia 13 de julho de 1990 (que passou a ser obrigatória 90 dias após sua publicação). Com o objetivo de assegurar e promover os direitos destes sujeitos, como por exemplo: saúde, educação, segurança, entre outros direitos, estimulando sua convivência em sociedade, visando por meio dela e de outros fatores, colaborar com suas experiências após essas etapas. Revogando o Código de Menores (BRASIL, 1990), que representava um grande impasse do Direito Constitucional Brasileiro.

Em 1994 o Ministério da Educação - MEC começou a publicar diversos documentos chamados de Política Nacional de Educação Infantil, com o intuito de promover a expansão de vagas nessa etapa de formação, atualizar a qualidade da educação infantil e determinar um nível mínimo de formação para novos profissionais docentes. Esse processo durou até 1996 (PASCHOAL; MACHADO, 2009), ano da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 2017), sancionada com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro, que organiza toda a educação do país, inserindo a educação infantil como parte da educação básica. Algo fundamental foi a implementação de uma estrutura organizacional para todo o país, definindo práticas norteadoras, sem deixar de lado a autonomia docente. Entretanto, é algo complexo, se considerarmos a ampla pluralidade cultural que há em nosso país, e compreendendo a instituição escolar como um espaço de disseminação de regras da cultura dominante, que são constantemente difundidas por liberais burgueses.

Dois anos depois, o MEC publicou documentos que definiram critérios para a credenciação e funcionamento das creches e pré-escola. Também foi lançado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), visando contribuir com a formulação de currículo dessa etapa de ensino nas instituições (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Deste modo, os conteúdos e práticas passariam a contemplar a importância do brincar, as necessidades das crianças, o convívio social, o respeito à diversidade, o trabalho por meio da autoestima, o desenvolvimento físico, cognitivo, motor, etc., contribuindo com reflexões na busca de uma educação de qualidade.

Além desses documentos, ainda em 1998, o Conselho Nacional de Educação - CNE, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que estabeleceu um conjunto de orientações. Também publicou Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores

da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que, como o nome já diz, definiu bases curriculares para a formação dos futuros professores (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Posteriormente, no ano de 2001, é sancionado o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001), por meio da Lei nº 010172 de 09 de janeiro, que estabelece metas para a educação do país durante um período de 10 anos. O que segundo tem como um dos principais intuitos:

Um dos objetivos desse documento é reduzir as desigualdades sociais e regionais no que diz respeito à entrada e à permanência da criança e do adolescente no ensino público, princípio que se aplica à educação infantil, visto ser a desigualdade de acesso bastante significativa nas classes menos favorecidas (BARRETO, 2003 *apud* PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 88). Esse documento estabeleceu originalmente, para a educação infantil, vinte e seis metas para serem alcançadas no decorrer dos seus dez anos de vigência (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 88).

Após essas alterações, o MEC estabeleceu o ano da Política Nacional de Educação Infantil, em 2006, buscando orientar as instituições de educação infantil quanto às suas práticas. Considerando a formação de professores umas das mais cruciais nesse processo. Visto que é necessário que estes tenham uma preparação profissional para essa atuação que corresponda com o que os documentos que regem a educação. E por isso também é essencial que eles estejam em constante atualização (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Durante esse período surgiram outros diversos documentos e legislações voltadas à educação infantil, dentre ele a Lei 13.415/2017, especificamente no artigo 7 que define (BRASIL, 2017):

Art. 7º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“ Art. 62 . A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017).

Todavia, ainda existem instituições que não adotaram essa medida, sejam de formação de docentes ou de educação infantil, e nem existem mecanismos de fiscalização eficientes que possam colaborar com essa proposta. O que a torna fragmentada e insuficiente.

Outra mudança é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento normas para elaboração de currículos e práticas escolares para toda a educação básica (BRASIL, 2018). Destacando a educação infantil, nele já constava a determinação da Lei nº 13.306/2016, que delimita o período limite no qual a educação infantil atenderia crianças, passando ter como idade limite os 05 anos de idade.

Vale ressaltar que construir uma base nacional que abranja toda a educação do Brasil é algo complexo, pois nele há uma enorme diversidade étnico-racial, regional, etc. E o referido documento foi redigido em ampla consonância com bancos e instituições privadas, que assim como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (FIGUEIREDO *et al.*, 2021). Visam em sua maioria o fortalecimento da estrutura capitalista e deixam de lado o desenvolvimento cognitivo, psicossocial, físico, das crianças. Conseqüentemente colaborando com a manutenção das desigualdades sociais/raciais num Estado que não amplia os investimentos na educação porque afirma não ter condições econômicas. Interferindo entre diversos fatores, no ensino da música na educação infantil.

A música na instituição escolar de educação infantil

O ensino da música através da LDB nº 4.024/61 e com o nome de educação musical, foi inserido nas escolas, em substituição ao canto orfeônico, que era um tipo de prática de canto coletivo amador que vigorava desde a década de trinta. Dez anos após, surge uma nova reforma educacional - a LDB nº 5692/71, esta reforma trocou a educação musical pela "Educação Artística" fazendo com que as quatro linguagens artísticas (artes visuais, música, teatro e dança) fossem tratadas de forma integrada.

Em 1996, a nova LDB nº 9394 manteve a obrigatoriedade do ensino artístico no ensino básico, porém ocorreu uma mudança em sua terminologia de Educação Artística para Arte (s). A partir de 2006, diante da iniciativa de educadores, músicos, artistas, estudantes, pais, sindicatos, professores, e cidadãos em geral" (BRASIL, 2008, p. 2). O grupo realizou diversos encontros para atuar politicamente junto ao poder legislativo com a finalidade de fazer com que a música estivesse mais presente na escola, de maneira sistemática.

Em 18 de Agosto 2008 a Lei nº 11.769 foi aprovada, alterando o artigo 26 da LDB nº 9.394/96, quanto ao ensino da arte:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

"Art. 26. § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (NR)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei (BRASIL, 2017).

Esta alteração acrescentou a especificidade do caráter obrigatório, "mas não exclusivo" do ensino dos conteúdos de música nas escolas de educação básica. No processo de aprovação o artigo 2º previa a contratação de profissionais com uma formação específica na área, porém ele foi vetado, um fator preocupante, pois o veto indicou que no ensino da música terá uma diversidade de níveis de formação, podendo ter muitos sem formação acadêmica e não oficial.

Em 2019 a Base Nacional Comum Curricular entra em vigor para a educação infantil e o ensino fundamental, a mesma é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições privadas e públicas. Na educação infantil a BNCC (BRASIL, 2018) amplia a carga horária destinada aos campos de experiências que envolvem a arte e suas linguagens. Tornando a música desde a infância como conteúdo obrigatório. A BNCC e a música na educação infantil (BRASIL, 2018):

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a par-

ticipação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfiguram, permanentemente, a cultura e potencializam suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2018 p. 37).

Observando a prescrição da BNCC (BRASIL, 2018), podemos concluir que a mesma trata vagamente a música como uma forma de linguagem para ajudar a desenvolver nas crianças desde muito pequenas, o senso crítico e estético, indo além da apreciação artística.

Benefícios da música na educação infantil

O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) descreve a importância de se trabalhar na pré-escola, com exercícios que tragam música, por ser um excelente caminho para o desenvolvimento da expressão e da autoestima das crianças. Escutar música, aprender a cantar alguma canção em seu ritmo, brincar de ciranda, são atividades e brincadeiras que despertam os sentidos, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem às necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva.

Segundo Jeandot (1993), pesquisar sobre música é um meio relativamente lento comparando aos outros diversos modos artísticos, sendo a música uma arte que envolve um sentido em específico que é a audição, por isso exige um pouquinho mais, comparando aos outros tipos de artes visuais, facilitando a adaptação e tornando-a mais rápida.

Na infância, a música é um recurso que está presente em nossas vidas desde muito cedo, e pode ser utilizado no meio educacional, principalmente na educação infantil. A música é uma linguagem que expressa diversas sensações para os ouvintes, e essa interação da criança com o mundo, incluindo ele, a música, movimento do corpo, imaginação, dentre outros fatores presentes no ambiente que ela está inserida, favorece o desenvolvimento individual e coletivo.

Na Educação Infantil, a música já faz parte naturalmente da infância da criança. Com isso, Nogueira (2006) comenta que o uso de brinquedos musicais é presente no cotidiano das crianças desde seus primeiros dias (quando bebês) – por meio do canto das mães quando ninam seus bebês, dos brinquedos que cantam ou brincadeiras que estejam envolvendo sons, estas são situações que proporcionam as primeiras experiências lúdico-musicais da vida humana. Conforme o bebê, novas opções de brincadeiras musicais, cada vez mais variadas, vão se inserindo como referência auditiva para as crianças, sendo assim, um processo sempre crescente. A autora ainda afirma que o processo de inclusão de músicas tende a se intensificar a partir das diferentes fontes sonoras.

Incluir a música na educação infantil está fundamentada na Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB (BRASIL, 2017), lei que aborda que a função da educação infantil está vinculada ao desenvolvimento da criança. Portanto a música possui um papel fundamental no processo de desenvolvimento infantil de várias maneiras, como afirmam Oliveira, Bernardes e Rodriguez (1998):

Quando a criança escuta uma música, ela se concentra e tende a acompanhá-la, cantando e fazendo movimentos com o corpo. Isso desenvolve o senso do ritmo nos pequeninos. Aprendendo a ouvir, a criança pode repetir uma música, recriando-a. É importante que nós, educadores, valorizemos o ato de criação da criança, para que ele seja significativo

no seu contexto de desenvolvimento (OLIVEIRA; BERNARDES; RODRIGUEZ, 1988, p. 104).

Jeandot (1993) menciona que a inclusão da música é um ato corporal. De acordo com ela, a criança, desde que nasce, passa a conviver com um mundo repleto de diversos sons que se encontram ao seu redor, por isso, os tipos de sons (natureza, música, desenhos) são ótimos para o processo de desenvolvimento lúdico da criança, tornando a relação com a música direta e rápida, sendo através dos aparelhos sonoros, da televisão, computador, rádio, ou até mesmo a partir do canto da mãe quando coloca o filho para dormir.

Jeandot (1993) mostra as habilidades cognitivas (exercícios de memória, ritmo, sequência, diferentes tipos de sons, etc.) que as crianças têm desde seus anos iniciais quando se desenvolvem em relação à música nas diferentes fases do desenvolvimento infantil. Em sua escrita, ela ressalta que cada idade destaca um aspecto particular em relação à música, sendo que aproximadamente em torno de:

2 anos, a criança é capaz de cantar versos soltos [LS1] , fragmentos de canções, geralmente fora do tom. Reconhece algumas melodias e cantores. Gosta de movimentos rítmicos em rede, cadeira de balanço, etc;

3 anos, a criança consegue reproduzir canções inteiras, embora geralmente fora do tom. Tem menos inibição para cantar em grupo. Reconhece várias melodias. Começa a fazer coincidir os tons simples de seu canto com as músicas ouvidas. Tenta tocar instrumentos musicais. Gosta de participar de grupos rítmicos: marcha, pula, caminha corre, seguindo o compasso da música;

4 anos, a criança progride no controle da voz. Participa com facilidade de jogos simples, cantados. Interessa-se muito em dramatizar as canções. Cria pequenas músicas durante a brincadeira;

5 anos, a criança entoa mais facilmente e consegue cantar melodias inteiras. Reconhece e gosta de um extenso repertório musical. Consegue sincronizar os movimentos da mão ou do pé com a música. Reproduz os tons simples de ré até dó superior. Consegue pular em um só pé e dançar conforme o ritmo da música. Percebe a diferença dos diversos timbres (vozes, objetos, instrumentos), dos sons graves e agudos, além da variação de intensidade (forte e fraca)" (JEANDOT, 1993, p. 63-64).

Destarte, a utilização da música como uma ferramenta lúdica no ensino da educação infantil é um meio facilitador e auxiliar tanto para o ensinar, como também para a aprendizagem da criança, além de estimular a criatividade, o corpo e a imaginação. A música pode desenvolver no aluno o interesse por produzir certas atividades inseridas em um contexto, visto que o ambiente se torna mais encantador para criança. A música pode ser capaz de estreitar os laços entre educadores e alunos e os alunos com seus próprios colegas de sala, tornando um ambiente afetivo, acolhedor e favorável à aprendizagem.

Rosa (1990) afirma que a música é capaz de desenvolver a coordenação motora das crianças, desenvolver a concentração e percepção da memorização, com a repetição dos sons e gestos, desenvolver a linguagem e expressão corporal. E através dessas atividades, que parecem simples, desenvolver noções psiconeurológicas nessas crianças, facilitando as diversas formas de aprendizagem. Uma simples atividade de cantar uma música proporciona à criança o treinamento de uma série de aptidões importantes. Como abaixo:

O trabalho com a música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de entendimento acessível às crianças. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998, p. 49).

Gainza (1988) também afirma que a música pode ter efeitos físico, psíquico e mental na vida das crianças trazendo diversos benefícios, sendo:

Físico: Oferecendo atividades capazes de promover o alívio de tensões devido à instabilidade emocional e fadiga.

Psíquico: promovendo processos de expressão, comunicação e descarga emocional através do estímulo musical e sonoro.

Mental: proporcionando situações que possam contribuir para estimular e desenvolver o sentido de ordem harmonia, organização e compreensão (GAINZA, 1988, n.p.).

Esses são alguns dos benefícios de introduzir a música no espaço escolar, principalmente na pré-escola e educação infantil. Outros benefícios são os descritos por Weigel (1988) e Barreto (2004), que através dos seus estudos afirmam que a musicalização colabora com o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e sócioafetivo:

Desenvolvimento cognitivo/ linguístico: dando oportunidade às crianças de experimentar situações musicais diárias, quanto mais as crianças receberem esses estímulos melhor será o seu desenvolvimento intelectual. Assim, a participação ativa nas experiências rítmicas musicais (Vendo, ouvindo e tocando) favorece o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Ao trabalhar com os sons ela desenvolve sua acuidade auditiva; ao acompanhar gestos ou dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção; ao cantar ou imitar sons ela está descobrindo suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive. Desenvolvimento psicomotor: as atividades musicais oportunizam inúmeras oportunidades e habilidade motora para ser aprimorado na criança, aprendendo a controlar os músculos e movendo-se com desenvoltura. O ritmo forma e equilibra o sistema nervoso. Isto porque toda expressão musical ativa age sobre a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões. Qualquer movimento adaptado a um ritmo resulta-se num conjunto completo (e complexo) de atividades coordenadas. Assim, atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, desenvolvendo o senso rítmico, a coordenação motora, fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Desenvolvimento sócio-afetivo: a criança aos poucos vai formando sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os outros. Nesse processo a auto-estima e a auto-realização desempenham um papel muito importante. Através do desenvolvimento da auto-estima ela aprende a se aceitar como é com suas capacidades e limitações. E o desenvolvimento da socialização é favorecido nas atividades musicais coletivas, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Assim, o conceito de grupo será desenvolvido pela criança. Além disso, o prazer dessas atividades fará com a criança demonstre seus sentimentos, suas emoções serão liberadas, sentindo-se segura e auto-realização (WEIGEL; BARRETO, 2005, n.p.).

Com isso, podemos observar o quanto a música é importante e deve ser presente dentro do meio educacional, pois carrega muitos benefícios para as crianças. É necessário dar oportunidade à criança de desenvolver sua expressão, além de aproveitar as contribuições que elas carregam (TECA, 2003). A música trabalhada dentro do ambiente escolar, deste modo, deve trazer aspectos da cultura daquele local, da cultura infantil, sobre tudo, e também cultura de outros países. Para que se amplie o conhecimento cultural daquelas crianças, demonstrando uma consciência e formação cultural, além dos muitos benefícios que podem colaborar nos processos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decorrer deste trabalho, observa-se que a música é de grande importância no ambiente escolar, principalmente, no que tange a educação infantil. O uso da música nos primeiros anos de vida da criança pode trazer benefícios incontáveis. A música pode ser um atrativo e um

diferencial no currículo escolar, mas é para além disso, o uso dela pode abrir caminhos para o desenvolvimento daquela criança.

A musicalização infantil é um aliado do educador, que como podemos ver ao longo de todo trabalho, que dá certo, que traz resultados positivos, que auxilia em diversos aspectos, que aproxima, que torna o ambiente agradável.

Embora haja pressupostos legais para o uso da música nas salas de aula, a música ultrapassa conceitos legais, o uso dela em sala de aula deve ser pensado como uma ferramenta que estimula a arte, dando uma oportunidade a essas crianças de conhecimento, crescimento, de desenvolvimento mental e de entendimento sobre si e sobre o mundo, mas sobretudo, gerar indivíduos mais sensíveis e humanos.

REFERÊNCIAS

BARRETO, S. de J.; SILVA, C. A. da. Contato: Sentir os sentidos e a alma: saúde e lazer para o dia-a-dia. Blumenau: Acadêmica, 2004.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 5.083, de 1º de dezembro de 1926. Institui o Código de Menores. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, RJ, 01 dez. 1926. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5083-1-dezembro-1926-503230-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 12 out. 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 23 nov. 2021.

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

BRASIL. LDB n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 dez. 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2017.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n.º 5.692/71, de 11 de Agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.306, de 4 de julho de 2016. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 4 jul. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13306.htm. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT [...]. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

CÓDIGO de Menores: os crimes e os castigos na adolescência. Direção: José Geraldo Coelho. Youtube, 07 abr. 2017. 1 vídeo (25 min. e 27 s.). Publicado pelo canal TV Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/tv/programas/senado-na-historia/2017/04/codigo-de-menores-os-crimes-e-os-castigos-na-adolescencia-brasileira>. Acesso em: 23 nov. 2021.

FIGUEIREDO, Arthane Menezes. *et al.* Anped | SESSÃO 1: BNCC E CURRÍCULO DA CLASSE TRABALHADORA: NECESSIDADE DE (RE)EXISTÊNCIA. Youtube, 18, mar. 2021. 1 vídeo (112 min. e 48 s.). Publicado pelo canal UFToficial. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FAS-j_Bz4Qw&t=644s. Acesso em: 10, mai. 2021.

FUNDO das Nações Unidas para a Infância. História dos direitos da criança. Os padrões internacionais avançaram radicalmente ao longo do século passado – conheça alguns marcos na história desses direitos no Brasil e no mundo. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>. Acesso em: 23 nov. 2021.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de Psicopedagogia Musical. Ed. São Paulo: Summus, 1988.

JEANDOT, N. Explorando o universo da música. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

KRAMER. Sônia. Com a pré-escola nas mãos. São Paulo: Ática, 1998.

KUHLMANN JR, Moysés. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

LOUREIRO, Alcília Maria Almeida. O Ensino de música na escola fundamental. 4.ed. Campinas: Papirus,

2008. Coleção Papyrus Educação.

NOGUEIRA, Monique Andries. A música e o desenvolvimento da criança. Disponível em: <https://musicaeadoracao.com.br/efeitos-da-musica/sobre-o-corpo-e-a-mente-humanas/> Acesso em: 22 nov. 2021.

OLIVEIRA, M. de S. L.; BERNARDES, M. J.; RODRIGUEZ, M. A. M. A música na creche. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. *et al* (Orgs.). Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 1998. p. 103-104.

ORTEGA, Flávia Teixeira. Lei 13.306/2016 altera o ECA e prevê que a educação infantil vai de 0 a 5 anos. Disponível em: <https://draflaviaortega.jusbrasil.com.br/noticias/358071918/lei-13306-2016-altera-o-eca-e-preve-que-a-educacao-infantil-vai-de-0-a-5-anos>. Acesso em: 23 nov. 2021.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 20 nov. 2021.

PIOVESAN, Flavia *et al*. Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. SANTOS, Sales Augusto dos (org.). Coleção Educação para Todos, ed. Publisher Brasil, Brasília, v. 5. p. 01-244, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=652-vol5afr-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2021.

ROSA, N.S. Educação Musical para pré-escola. São Paulo. Ática, 1990.

SILVA, E.L. da; MENEZES. E.M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação, UFSC, 4. ed. Ver. Atual. Florianópolis, 2005.

TECA, A. de B. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e Processo Educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

WEIGEL, A. M. G. Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

Capítulo

06

A Escola Itinerante Cícero Guedes e as crianças sem terra no enfrentamento à pandemia Covid-19

Aparecida Ferreira Lobato
Zenith Soares Pessanha Simão
Priscilla Gonçalves de Azevedo

DOI: [10.47573/aya.5379.2.113.6](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.113.6)

INTRODUÇÃO

O Movimento Sem Terra (MST) é uma organização social que possui embates frente ao latifúndio do chão (terra) há muitos anos no Brasil, do obscurantismo e do capital. Especialmente no município de Campos dos Goytacazes - RJ, uma economia baseada principalmente por meio de usinas de cana de açúcar, petróleo, criação de gado e culturas de subsistência, possuem entre vários, um acampamento chamado Cícero Guedes, nas terras da antiga Usina Cambahyba.

Desenvolve-se nesse local, um espaço coletivo com a participação das crianças das famílias assentadas, formando uma interação com a escola, o cotidiano e a vida em coletividade nas atividades do MST.

O presente trabalho pretende elucidar sobre como as crianças Sem Terra, que chegaram a esse local justamente no calor da pandemia COVID-19, enfrentam por meio de práticas educativas coletivas desenvolvidas pela pedagogia socialista, chamada nesse local de Ciranda Infantil.

Como estratégia metodológica para construção, utilizamos uma pesquisa qualitativa, com base em uma revisão bibliográfica, dando enfoque ao movimento sem terra e também trata-se de um relato de experiência realizado a partir da vivência da professora Aparecida Lobato, uma das autoras desse exposto, discente no curso de graduação em Pedagogia na UENF e professora da rede pública de ensino, atuando no assentamento Cícero Guedes no município de Campos dos Goytacazes - RJ.

De acordo com Gil (2008) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p. 50). Há uma vantagem nesse estudo, pois permite ao pesquisador unir os dados já levantados e analisados. Além disso, o relato de experiência indica os aspectos positivos e as dificuldades no desenvolvimento e nos elementos do processo chamado Ciranda Infantil.

A Pedagogia do Movimento Sem Terra (CALDART, 2001) trouxe para o pensamento da infância, a possibilidade das crianças participarem da organização coletiva de seu espaço socioeducativo, o desenvolvimento de princípios de solidariedade internacional, a formação de sua identidade e inclusão política desde bem pequenos e a luta pela terra não ser desvinculada desse trabalho com as crianças, onde a realidade de vida não as impede de acessarem seus direitos.

Como resultados, pretendemos elucidar a importância de voltar nossos olhares para estas crianças, inseridas na luta do MST, participativas em um projeto de inclusão, buscando materializar uma sociedade mais justa, digna, igualitária e solidária.

Breve histórico do Movimento Sem Terra

Os principais países do sistema capitalista conseguiram realizar a democratização da terra, tendo a reforma agrária como um pilar para produção de matéria prima para suas indústrias e alimentos para as populações.

O Brasil possui grande concentração de terras, em comparação com outros países do mundo, contendo as maiores áreas de latifúndios, cuja a concentração e improdutividade das terras são históricas, apresentando muita produção de monocultura, bem como produziu por

séculos, a escravidão e as desigualdades sociais até em nossos dias (MST, 2001).

Entretanto, no Brasil não houve transformações políticas e econômicas para derrubar seus latifúndios, potencializando durante séculos, os enfrentamentos gerados nas classes populares. O cenário promoveu resistências contra a exploração, expropriação, expulsão e exclusão dos trabalhadores camponeses, publicizando diversas ações em prol do processo de transformação societária (FERNANDES, 2000).

No período do regime militar (1964-1985), os camponeses tiveram forte tratamento opressivo e a implantação do modelo agrário moderno, estabelecido pela intensa adesão da produção de monocultura para exportação, potente uso de insumos químicos e subsídios financeiros do Estado nessa agricultura e a exclusão provocada aos trabalhadores camponeses (MORISSAWA, 2001).

No final da década de 1970, os trabalhadores rurais junto à sociedade civil, passam a realizar ocupações de terras, como forma de resistência e contraposição ao autoritarismo militar e reivindicando um sistema democrático no país. O processo originário ocorre como forma de se contrapor à mecanização e modernização da agricultura no país, pois tal processo fazia parte das políticas econômicas do sistema capitalista, onde visava trocar os trabalhadores do campo por potentes máquinas (MORISSAWA, 2001).

O Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra – MST tem sua materialidade, enquanto organização civil nacional dos camponeses, no ano de 1984, protagonizando as lutas democráticas da terra e da sociedade. Seu enfrentamento central se consolidava na luta pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças sociais. Dessa forma, o MST surge como um movimento social nacional, que vêm provocando fortes debates, com o apoio da Comissão Pastoral da Terra – CPT. Estabelece-se como um movimento popular de massas e de caráter político, onde organiza os trabalhadores do campo (MORISSAWA, 2001).

Segundo o Movimento Sem Terra – MST (2001), o MST é constituído como uma organização social, de âmbito nacional, que se apresenta na sua formação histórica de embates coletivos frente ao latifúndio do chão (terra), do obscurantismo e do capital. Apresenta uma organização emancipatória, sem influência de partidos e governos.

A partir da nova Constituição de 1988, através do processo de redemocratização das políticas sociais públicas, a luta pela terra ganha força e consegue a garantia da desapropriação de terras que não cumprem sua função social, cuja se dá no cumprimento de exigências sobre a propriedade rural, dentre elas: seu uso, preservação, relações de trabalho e bem estar dos que dela vive.

Com o avanço do neoliberalismo na década de 1990, o governo provocou forte repressão nas lutas sociais camponesas, não favorecendo a Reforma Agrária, o que provocou novas ocupações de terras nos latifúndios do país, por diversas organizações, inclusive o MST. Neste período, o MST contava com seus assentamentos de Reforma Agrária e tinha como objetivo principal, fomentar a produção de alimentos saudáveis. No entanto, é necessário existir uma política estatal de Reforma Agrária efetiva, que garanta as condições de desenvolvimento nos assentamentos (MORISSAWA, 2001).

Atualmente, o MST apresenta atuação em quase todos os estados brasileiros, com cerca

de 350 mil famílias vivendo em assentamentos e 100 mil em acampamentos. Em seu processo de construção, apresenta associações de produção, comercialização e serviços, bem como cooperativas associadas e agroindústrias (MORISSAWA, 2001).

Cabe aqui ressaltar, que o campo tem se apresentado em desenvolvimento de dois modelos agrícolas em confronto: o agronegócio e a agricultura familiar. O primeiro, modelo que sustenta a monocultura de exportação e grandes grupos econômicos internacionais e o segundo, modelo que tem por finalidade a reestruturação da produção de alimentos para consumo da população interna brasileira, através do pequeno produtor rural.

Os assentamentos não se apresentam com infraestrutura adequada para seu desenvolvimento e qualidade de vida, tais como: saneamento, energia elétrica, atendimento à saúde, educação, cultura e lazer. Dessa forma, as famílias se organizam e promovem novas formas de luta pelos direitos sociais, bem como, apresentam formas de organização em tarefas específicas e que atendem suas necessidades e demandas por setores, são eles: frente de massas, formação, educação, produção, comunicação, projetos, gênero, direitos humanos, saúde, finanças, relações internacionais, cultura, juventude e LGBT Sem Terra.

Dessa forma, nos restringiremos ao setor de educação do MST, pois está ligado à nossa experiência prático-pedagógico em escola no/do campo, acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária.

A terra é um instrumento que possibilita o trabalho, a produção e a vida digna de quem vive nela. O setor de educação do MST visa proporcionar o atendimento das necessidades dos trabalhadores Sem Terra em suas áreas de Reforma Agrária. O processo educativo ocorre através da Educação do Campo, que se apresenta enquanto uma política educacional voltada à valorização dos saberes, vivências e cultura popular dos camponeses assentados e acampados (MORISSAWA, 2001).

Dessa forma, o setor centra sua luta pelo direito ao acesso à educação pública, gratuita, laica e de qualidade para suas crianças, jovens e adultos, assim como, lutar pela garantia da continuidade de estudos nos Anos Iniciais e Finais, formação profissionalizante no Ensino Médio e cursos de Ensino Superior e Pós Graduação, por meio das políticas do Programa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária – PRONERA.

O Acampamento Cícero Guedes/RJ

De acordo com o *Mapa de Conflitos da FioCruz* (s.d.), Campos dos Goytacazes é um dos municípios da Região Norte Fluminense e que apresenta economia baseada, principalmente pela produção de cana de açúcar, onde estão acomodadas seis das sete usinas de produção de açúcar e álcool do estado. Além de ser o maior produtor de petróleo do país, a criação de gado e culturas de subsistência compõem sua economia.

Com os grandes investimentos públicos nas usinas do município a partir de 1929 e mais tarde, em 1973, a criação do Programa Nacional do Álcool – PROÁLCOOL, que, quando se encerra, ocorre uma crise do petróleo e causa falências das usinas, provocando uma decadência no ramo produtivo. A Usina Cambahyba foi uma dessas usinas e veio a ser desativada em 1993.

Nesse sentido, o MST vem realizando ocupações das terras de algumas fazendas da

Usina Cambahyba, originando o Acampamento Oziel Alves em 2000, iniciando uma saga de lutas e disputas judiciais, inclusive físicas, tendo um de seus Dirigentes brutalmente assassinado com 10 tiros na cabeça, por pistoleiros dentro das terras da Usina, conhecido como Cícero Guedes dos Santos, onde anos mais tarde, uma nova ocupação o homenageia, intitulando seu nome no acampamento.

Em 2012, a Usina Cambahyba é mencionada na publicação do livro “Memórias de uma Guerra Suja”, o qual apresenta denúncia de seus fornos terem sido utilizados para incinerar dez corpos de militantes no período da Ditadura Militar. Tal livro, é um relato de um ex-delegado do Serviço Nacional de Informação (SNI) e do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), Cláudio Guerra. Neste mesmo ano, ocorreu nova ocupação nas terras da Usina, originando o Acampamento Cícero Guedes, com aproximadamente 200 famílias.

Após 21 anos de luta pelas terras da Usina Cambahyba, uma nova ocupação ocorre em 24 de junho de 2021, originando o Acampamento Cícero Guedes, onde o MST em seus atos incansáveis de luta pela terra, direitos, justiça e reforma agrária popular, protagoniza a ocupação do Complexo de Fazendas da Usina Cambaíba¹ em Campos dos Goytacazes/ RJ, com cerca de 300 famílias e com o apoio de diversas organizações, sindicatos, entidades de Direitos Humanos e religiosas, partidos políticos, movimentos estudantis e sociais.

No entanto, esta ocupação foi bastante cautelosa, uma vez que nos dois últimos anos, o mundo vem sofrendo com a pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19) e para as famílias acampadas era preciso garantir a proteção e cuidados de todas as pessoas e prevenção da transmissão do vírus.

O ano de 2020 trouxe ao cenário mundial, uma devastadora pandemia desencadeada pelas ações agressivas do sistema capitalista de produção, nas quais tensionam e expõem ainda mais suas adversidades em relação a rapinagem do capital com o meio ambiente, potencializando a proliferação de mazelas à nossa saúde, como por exemplo, o Novo Coronavírus, a Covid-19 (NICHOLLS; ALTIERI, 2020 *apud* RAMOS; LEITE; REZENDE, 2020, p. 1306).

No que se refere às áreas rurais, o arquétipo produtivo da agro-indústria, bem conhecido como agronegócio, sustentado pela produção em larga escala (monocultura), a abusiva exploração de mão de obra de trabalho e dos recursos da natureza, o uso abusivo de agrotóxicos e para além disso, o agravamento das discrepâncias sociais, econômicas e fundiárias, causando a proliferação de doenças que causadas pelo desequilíbrio em nosso ecossistema, bem como ascensão de outras morbidades em nosso tempo (ibid.).

A pandemia da Covid-19 não apenas ocasionou a proliferação do vírus, mas trouxe consigo os profundos infortúnios da prestação de serviços neoliberais e seus enraizados problemas estruturais capitalistas. O neoliberalismo tem mostrado sua impotência no enfrentamento das crises de instâncias social, econômica, ambiental e sanitária em nível mundial (RAMOS; LEITE; REZENDE, 2020).

O enfrentamento da pandemia no Brasil mostrou grande insuficiência de ações, por parte do poder público e que acentuou em muito, a colisão dos efeitos sobre a população em situações mais precarizadas. Esses efeitos ocorrem na educação de igual modo, acentuando ainda

1 O Complexo de Fazendas da Usina Cambahyba é composto por sete fazendas, que totalizam 3.500 hectares de terras improdutivas. A usina foi desativada em 1993 e teve seu primeiro decreto de desapropriação em 1998. Desde então, ocorreram vários conflitos judiciais e físicos a respeito da luta pela terra nesta área.

mais, a condição de extrema precarização da política pública educacional brasileira, inclusive a execução contínua da mercantilização da educação, expressando firmemente a exclusão social, educacional, política e financeira de uma grande parte da população (ibid.).

O acampamento surgiu mediante este tenebroso cenário pandêmico, buscando manter a sobrevivência na manutenção de sua infraestrutura e suprimentos necessários para as famílias, através da solidariedade de pessoas, entidades, instituições e demais parceiros do MST. Dessa forma, além das necessidades básicas sanitárias e econômicas, o espaço tem demandado a existência de uma escola para ofertar cursos de formação e de Educação do Campo para as crianças, jovens e adultos Sem Terra.

Conceituando e Entendendo Infância e Criança

A ideia do que é ser “criança” e de como deve ser vivida a infância varia, a depender do local e período histórico. Em todo caso, as noções de criança e infância são construídas pelos adultos. O historiador Philippe Ariès, precursor da história da infância, mostra uma mudança importante na concepção de “criança”, uma vez que aponta que nem sempre as crianças foram vistas como seres com necessidades especiais, mas sim, como um “ser humano em miniatura”, que poderia participar da vida social assim como um adulto, ideia que vai se enfraquecendo com a entrada na Modernidade. Ariès fala também que, assim como a infância, as outras fases da vida também foram representadas de diferentes formas, chegando a ser em certos casos “abstratas” (ROCHA, 2002).

De acordo com este historiador, a infância tem em sua origem o significado de “não falante”, o que indica a incapacidade da criança se expressar plenamente, não podendo ser, então, responsável completa pelos seus atos. Apesar disso, por séculos as crianças eram, desde novas, submetidas a tarefas hoje tidas como “de adulto”. O autor aponta para a notável questão de que até mesmo os laços fraternos com as crianças eram outros, uma vez que a ideia atual de amor maternal era inexistente, uma vez que a família tinha um caráter mais social do que sentimental, sendo inclusive, bem mais comum as práticas de infanticídio, além dos altos índices de mortalidade infantil por outras causas, mais associadas à precariedade de higiene e cuidados com a saúde (ibid.).

A Igreja também teve um importante papel na alteração do tratamento para com as crianças, já que passou a não tolerar o infanticídio no século XVII, juntamente com os poderes públicos. Os cuidados das crianças foram delegados às mulheres e a forma ingênua e angelical das crianças começou a ser valorizada, o que fortalecia a ideia da criança como um ser dependente e que precisava ser “salva” (ibid.).

Na Idade Moderna, se apresentaram mudanças nas relações sociais que, por sua vez, influenciaram no surgimento das preocupações em relação à educação das crianças, uma vez que eram vistas como membros da sociedade, apesar de com um lugar diferente dos adultos (ibid.).

Dessa forma, podemos perceber que a noção de criança e o conceito de infância, assim como os demais conceitos, são histórica e socialmente construídos, ou seja, sofreram alterações ao longo dos séculos e da sociedade que se observa. Assim, a concepção atual de criança não é natural, uma vez que é construída e adaptada à medida que se avançam os estudos da área.

Atualmente concebemos a infância como primeira fase da vida humana, e a criança como um ser humano em formação, com direitos como outros, apesar de alguns específicos à sua condição de "incapaz", aqui no sentido de ter que estar sob guarda de um adulto responsável. As crianças, hoje em dia, não podem estar em ambientes que outrora, frequentavam, como em regime de trabalho, uma vez que isso infringiria seus direitos, bem como existem situações consideradas inadequadas à faixa etária, até mesmo na produção artística.

Os estudos sobre aprendizagem influenciaram, também, a reestruturação da noção de infância, uma vez que apontam para as peculiaridades das necessidades dos primeiros anos de vida de uma pessoa. Lev Vygotsky aponta a interação social como fator essencial no desenvolvimento e no processo de aprendizagem humana, sendo isso muito discutido entre pais, responsáveis e professores. Sobre a teoria da aprendizagem de Vygotsky, seu ponto principal é a categoria de Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP), local onde se daria de fato o processo de aprendizagem, caracterizada pelo espaço entre o conhecimento que o indivíduo já possui e o que ele tem potencial de aprender (PAGANOTTI, 2011). Nesse sentido a interação seria um estímulo a essa zona, de forma a impulsionar o indivíduo a alcançar seu potencial.

A Criança no Movimento Sem Terra

Segundo Caldart (2001), o MST apresenta uma trajetória de luta social histórica, onde através de sua organização coletiva, se consolidou na formação do trabalhador Sem Terra enquanto sujeito social através do processo de educação, ou seja, os processos de luta social do movimento se vinculam ao processo de humanização daqueles que possuem raízes na terra.

O MST desempenha um papel político na formação do sujeito social e histórico na luta pela reforma agrária, possibilitando ser participativo na luta de classes, atribuindo sua identidade e nome próprio: Sem Terra. Isso significa ser sujeito que apresenta em sua formação humana, a sua própria construção histórica, política e cultural de luta e indignação social (CALDART, 2001).

Sendo assim, a identidade dos Sem Terra é uma construção histórica e que ocorre nas Crianças Sem Terra ou Sem Terrinha, o que não são tratadas somente como filhos e filhas de famílias Sem Terra, mas sujeito social que possui uma identidade própria através de seu modo de vida, cultura, valores e que luta pela transformação social.

O modo de vida coletiva dos Sem Terra desenvolve no ser humano, vivências coletivas que proporcionam ações, escolhas, decisões e superação das adversidades na coletividade, onde o sujeito sente, vive e participa das atividades cotidianas do MST. Isso significa afirmar que, a vida na coletividade desenvolve a formação humana, tendo como base o princípio educativo que forma os sujeitos sociais.

A organização coletiva promove um processo formativo nas famílias que integram o MST, proporcionando a inclusão de pessoas desprovidas de seus direitos sociais, passam a ser atuantes na construção da universalidade do acampamento e assentamento. As crianças não ficam a parte nestes processos produtivos e educativo, elas fazem parte da luta pela terra junto sua família. A Criança Sem Terra atua e colabora na organização coletiva dos acampados ou assentados (RAMOS, s.d.)

O Sem Terrinha (termo ainda sem definição no MST) acompanha os pais em todo o processo da luta pela terra, se aliando às ações organizativas e atividades coletivas, estabelecendo

relações, compondo e protagonizando sua construção histórica e identitária, enquanto sujeito social.

O MST, no decorrer da luta pela reforma agrária, bem como em seus processos de organização das famílias nos assentamentos e acampamentos, tem a necessidade de dialogar e promover um espaço para as Crianças Sem Terra. Este espaço proporcionou o debate sobre a Educação Infantil, onde se apresenta a carência das mulheres deixar suas crianças enquanto estão no trabalho e atuação na luta no movimento. Tal espaço foi nomeado como Ciranda Infantil.

Segundo Ramos (s.d.), a Ciranda Infantil passou a ser considerado o espaço de acomodação das crianças, onde podem vivenciar sua infância com brincadeiras, cânticos, pinturas, danças, criação e recriação e reflexão, em qualquer faixa etária. As crianças neste espaço, reafirmam o conceito de vida em coletividade e a pretensão das atividades pedagógicas que compõem a forma de produção da luta.

Dessa forma, o trabalho que se desenvolve com as crianças, torna o espaço educativo e possibilita a construção do coletivo infantil no acampamento e assentamento, além de atuar objetivamente, as dimensões da criança como sujeito portador de direitos. Neste espaço, ocorre a participação das crianças na luta do movimento, interação com a escola, o cotidiano da família e a vida em coletividade nas atividades do MST.

As práticas educativas desenvolvidas na Ciranda Infantil foram construídas sob a concepção da pedagogia socialista, onde possibilitou a produção de materiais apresentando os contextos de realidade vivenciada nos assentamentos e acampamentos do MST, proporcionando a realização coletiva de materiais educativos, tais como: livros infantis, músicas infantis e jornal infantil, colaborando com o processo educativo das crianças.

A Pedagogia do Movimento Sem Terra trouxe para o pensamento da infância a possibilidade das crianças participarem da organização coletiva de seu espaço socioeducativo, o desenvolvimento de princípios de solidariedade internacional, a formação de sua identidade e inclusão política desde bem pequenos e a luta pela terra não ser desvinculada desse trabalho com as crianças, onde a realidade de vida não as impede de acessarem seus direitos.

Segundo Ramos (s.d.), a criança Sem Terra tem o direito de viver de forma coletiva, aprendendo a lutar por seus direitos concomitantemente com seus pais. O MST tem oportunizado às crianças, a realizarem ações alternativas e organizadas nos espaços educativos, promovendo luta por assistência do poder público. A significação da criança parte do entendimento de resistência e frequência na luta, os quais caracterizam a infância no contexto da luta pela terra, sendo espaço de possibilidade de vida humana digna, onde a criança constrói sua identidade e vivencia suas experiências.

A Escola Itinerante Cícero Guedes e a resistência das crianças Sem Terra no enfrentamento à pandemia da Covid-19

O MST ao longo dos anos, vem expondo as contradições existentes e demandando ações voltadas ao acesso à terra, a reforma agrária e um projeto ampliado de igualdade social, tornando-se um expressivo e potente movimento social de luta pela terra no país (PALUDETO, 2018). Dessa forma, construir um projeto de sociedade democrática e igualitária é promover uma contra-hegemonia do sistema de produção capitalista, que se desenvolve através do agronegó-

cio no campo.

Segundo Caldart (2012), as primeiras ocupações e acampamentos do Movimento, desenvolveu o entendimento de transformar a luta não somente pela terra, mas por mudanças estruturais na sociedade, principalmente por educação e saúde. Com o modelo do agronegócio no campo, as famílias sem terra são desprovidas de seus direitos sociais, bem como de escolarização.

A escola no MST surge através de mobilização das famílias que perceberam a necessidade e importância da escola estar relacionada aos princípios do Movimento e à realidade das famílias e crianças sem terra (BARCELLOS; TORRES, 2019). A proposta de educação do MST é desligada dos propósitos da classe dominante e que possibilita a formação humana, política e intelectual do povo sem terra, favorecendo a emancipação coletiva e popular na apropriação do conhecimento.

De acordo com Paludeto (2018), os princípios educativos do MST se refere à uma educação enquanto direito e associada ao trabalho e cooperação, sob a vertente omnilateral das dimensões humanas e que forma e transforma os sujeitos em sua auto-organização. Para isso, o referencial teórico da educação do MST é influenciada na Pedagogia do Movimento por pensadores progressistas e socialistas, tais como: Paulo Freire, Marx, Krupskaya, Pistrak, Makarenko entre outros.

As crianças no MST integram a luta pela terra e necessitam de espaços educativos dentro dos acampamentos e assentamentos, mas a grande dificuldade é introduzir a escola dentro das áreas de reforma agrária (RAMOS, 2014). Estes espaços educativos são pensados para convivência, educação e desenvolvimento da infância das crianças sem terra. Dessa forma, este espaço pensado para as crianças, possibilita a criança ser criança, onde o cuidado, brincadeiras, desenvolvimento, educação e militância representam a garantia do direito à infância.

Nos acampamentos e assentamentos, as crianças encontram-se mergulhadas e participativas na organização da rotina de atividades realizadas pelo Movimento e seus parceiros de luta, bem como, interagem e apresentam suas demandas, necessidades e decisões, pois isso faz parte de toda a organicidade do Movimento dentro do acampamento, dando o direito das crianças de ter voz e vez, enquanto pessoas portadoras de direitos, filhos e filhas da classe trabalhadora do campo, construindo sua própria história no processo de formação humana pautada pelo MST.

Segundo Caldart (2012), a participação das crianças no Movimento tem ressignificado as experiências de vida da infância, suas dimensões humanas vão além de concepções pedagógicas de criança e infância urbana, o Movimento possibilita para suas crianças, uma formação mais ampliada e que cuida e educa respeitando as etapas de vida, onde são compreendidas enquanto sujeitos em seu lugar histórico e social, entendendo a razão pelo que luta, o trabalho coletivo e como se organiza, a sua história e memória.

Barcellos e Torres (2019) afirmam que a educação das crianças dos acampamentos e assentamentos, o próprio Movimento e a luta são os principais educadores no processo educativos das crianças Sem Terra. Dessa forma, o MST vai além do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), as crianças são portadoras de direitos e são sujeitos de luta por uma sociedade justa, igualitária e democrática e que promove uma condição de vida digna,

humana e efetivação de direitos.

A educação no MST não está restringida somente à escola enquanto espaço público institucionalizado, todos os espaços onde as crianças se encontram, são considerados educativos. Dessa forma, as ações e atividades desenvolvidas nos acampamentos e assentamentos, possibilitam um processo educativo marcado pela coletividade, participação, organização e cooperação (RAMOS, 2014).

A Criança Sem Terra se insere e participa dos processos de luta pela terra, enquanto sujeito participativo desde quando nasce e que trava lutas contra o poder dominante, a favor da reforma agrária, por vida digna, contra a desigualdade social e o descaso com as populações camponesas, valorizando a formação humana e rompendo as cercas do conhecimento moldado/engessado.

O Acampamento Cícero Guedes tem se apresentado aberto ao diálogo com o poder público municipal de Campos dos Goytacazes/RJ, com o intuito de possibilitar a oferta e atendimento das políticas públicas de direitos da população, bem como apresentou a proposta de construção da Escola Itinerante Cícero Guedes dentro do espaço ocupado pelos acampados.

A proposta acatada pelo governo municipal da Escola Itinerante Cícero Guedes, apresenta a garantia do direito à educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos acampados, estando em luta pela terra e implantação do assentamento. Esta escola estará anexada à outra escola municipal na região, tendo sua estrutura construída em forma de barracão, suas atividades desenvolvidas em aulas ao ar livre e que possibilitará vários encontros e atividades da população acampada.

Nas Escolas Itinerantes do MST são discutidas questões problemáticas entre outras demandas dos acampamentos, os acampados aprendem vendo, vivendo e fazendo, articulando a teoria com a prática da realidade e contexto vividos naquele local, aprendendo diversos conteúdos através dos conhecimentos sistematizados. O processo educativo não ocorre somente no espaço escolar, mas em todas as atividades realizadas no cotidiano do acampamento, não ocorre o distanciamento da família, continuam mergulhados na luta sem prejudicar seus estudos escolares e o mais importante, são escolas públicas organizadas pelo MST.

No entanto, a construção desta Escola Itinerante no Acampamento Cícero Guedes tem passado por grandes dificuldades, devido ao pouco recurso financeiro em seu investimento. Por ser uma escola dentro do acampamento, é extremamente necessário ter uma estrutura física mínima para seu funcionamento, embora este não é o maior desafio a ser superado pelos acampados.

Ao estarmos passando por uma pandemia de escala mundial, as escolas públicas e principalmente, as escolas nas áreas rurais, vêm sofrendo grande descaso por parte do poder público. A paralisação das aulas e a exigência dos ensinamentos híbrido e remoto, tem ocasionado um extrapolamento de carga horária dos profissionais da educação, com pouco e/ou nenhum suporte tecnológico para os educadores e educandos, principalmente em áreas desprovidas de sinal de telefonia ou internet.

As crianças e famílias do Acampamento Cícero Guedes são oriundas de vários estados, municípios e outros locais do município de Campos dos Goytacazes/RJ. No entanto, o MST con-

sidera a infância Sem Terra importante, pois as crianças não são limitadas e possuem sua identidade social, política e histórica. Dessa forma, a escola burguesa não potencializa as vivências críticas e criativas das crianças, ocasionando uma limitação de sua capacidade de desenvolver integralmente, enquanto sujeitos de direitos.

O MST, em sua proposta de Escola Itinerante, propõe um rompimento com a hegemonia burguesa de educação e visa assegurar a atuação política das crianças, o direito e o acesso à educação pública e o lugar da infância no Movimento. No entanto, a pandemia tem dificultado ainda mais a luta, aprofundando as contradições da educação e a vida escolar remota, desenvolvendo outros problemas como: acesso e uso de internet e aparelhos tecnológicos e condições de recebimento de informação e comunicação, o que muito tem sido suportado no acampamento.

A ocupação do Acampamento Cícero Guedes já perdura por cerca de cinco meses e em sua estrutura se encontra construído um pequeno espaço, destinado para a Escola Itinerante para suas crianças, jovens e adultos realizarem suas atividades escolares e organizativas do Movimento. No entanto, ainda precisa de mutirões e doações para compra de demais materiais para finalização da construção de outras acomodações deste espaço educativo, tais como: banheiros com lavatórios, espaço de alimentação com mesas e cadeiras, cozinha para preparação de alimentos, bebedouro, todas essas futuras construções precisam estar adequadas para as crianças.

Para além da situação vivenciada pelas crianças no acampamento, a pandemia acabou trazendo à realidade, alterações em sua rotina de vida, onde ocorreram a suspensão das aulas presenciais, a incompatibilidade de acesso ao ensino remoto, os cuidados com a contaminação pelo vírus e o próprio isolamento social em que todos vem enfrentando.

As crianças estão sem acesso às aulas no acampamento, pois sua vida escolar ficaram em outros lugares onde viviam antes da ocupação, sendo impossibilitadas de receber qualquer atendimento remoto por parte da escola onde estavam matriculadas. No entanto, o MST vem organizando atividades educativas para as crianças do acampamento, programando desafios com desenhos, brincadeiras, poesias, contação de histórias, ações de plantar árvores e produção de alimentos saudáveis, o tratamento dos animais e das plantas, o zelo pela natureza e seus recursos naturais, as artes plásticas. A pandemia possibilitou o resgate das diversas brincadeiras com seus familiares e demais amigos, tais como: piques, soltar pipas, jogar bola, corridas, andar a cavalo, subir em árvores, cantos e danças, entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças no Movimento Sem Terra são compreendidas, possuindo o direito das vivências e experiências da infância, respeitando as etapas da sua vida. Entretanto, aprendem a lutar por seus direitos juntamente com seus pais, oportunizando ao aprendizado de organização e o entendimento de resistência e luta pela terra, possibilitando uma vida digna, identidade e referência humana. Nesse sentido, entendem as razões de suas lutas, sua história, sua memória e sua cultura.

A ocupação do Acampamento Cícero Guedes possui um ambiente para a Escola Itinerante, onde crianças, jovens e adultos realizam suas atividades escolares e organizativas. As

atividades escolares integram todas aquelas do acampamento, não somente as consideradas do espaço escolar, os alunos aprendem a estar na luta, sem prejudicar seus estudos escolares. Porém, ainda precisam de instalações adequadas necessárias pra um melhor funcionamento desse espaço.

Nessa perspectiva, o MST faz a luta pela terra propondo ações educativas, produção de alimentos saudáveis e agroecológicos, com o intuito de erradicar as desigualdades existentes, bem como, promove ações e campanhas que desenvolvam a construção de um projeto societário para a população e que envolve a inclusão das crianças desde sua infância, na materialização de uma sociedade mais justa, digna, igualitária e solidária.

REFERÊNCIAS

- BARCELLOS, L. H. S.; TORRES, J. C. A Ciranda Infantil e as crianças Sem Terrinha: educação e vida em movimento. *Dialogia*, São Paulo, n. 31, p. 57-65, jan. /abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/11458>. Acesso em: 29 nov. 2021.
- CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. *Dossiê Desenvolvimento Rural. Revista Estudos Avançados*. Vol. 15. N° 43. São Paulo. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/C8CTZbGZp5t8tH7Mh8gK68y/?lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2021.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. *A Formação do MST no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- Gil, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LOBATO, Aparecida F. *Relato de experiência*, 2021.
- FIOCRUZ. Mapa de conflitos. Disponível em: <http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/rj-trabalhadores-rurais-sem-terra-aguardam-regularizacao-de-assentamento-pela-justica/>. Acesso em: 29 nov. 2021.
- MORISSAWA, Mitsue. *A História da Luta pela Terra e o MST*. Ed. Movimento Sem Terra (MST). Expressão Popular, São Paulo, 2001.
- PAGANOTTI, Ivan. "Vygotsky e o conceito de zona de desenvolvimento proximal". In.: *Revista Nova Escola*, 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1972/vygotsky-e-o-conceito-de-zona-de-desenvolvimento-proximal>. Acesso em: 01 dez. 2021.
- PALUDETO, M. C. *As diretrizes programáticas e a política educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. 128 f. 2018.
- RAMOS, Márcia Mara. *Infância e Pedagogia do MST: uma contribuição da prática educativa para a construção da identidade das crianças Sem Terra*. *Observatório Geográfico da América Latina*. s.d. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/57.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

RAMOS, Márcia Mara. Ciranda Infantil Paulo Freire educa para a luta. *Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. São Paulo, p. 15-15. volume 323. fev. 2014. Disponível em: <<https://issuu.com/paginadomst/docs/jst323>>. Acesso em: 29 nov. 2021.

RAMOS, Márcia Mara; LEITE, Valter de Jesus; REZENDE, Janaína Ribeiro. As Crianças Sem Terrinha e o Enfrentamento à Pandemia de COVID-19: como brincar, sorrir e lutar nesse contexto?. *Revista Zero-a-Seis*. v.22. Dossiê Especial. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/77437>. Acesso em: 30 nov. 2021.

ROCHA, Rita de Cassia Luiz da. "História da Infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes". *ANALECTA*, v. 3 n° 2, p. 51-63, Guarapuava, Paraná: jul/dez. 2002.

SILVA, Luzia. A. de P. A Educação da Infância entre os Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Pensar a Prática*, vol. 5, p. 58–70. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v5i0.46>>. Acesso em: 04 out. 2021.

Capítulo

07

O uso das tecnologias como ferramentas de ensino e aprendizagem no contexto escolar e suas influências no desenvolvimento infantil

André Luiz Fernandes Dias
Adriana Gomes de Souza Mata
Elisângela Matos Oliveira de Souza
Luzimara Lima Pereira
Ana Luiza Barcelos Ribeiro

DOI: [10.47573/aya.5379.2.113.7](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.113.7)

INTRODUÇÃO

O uso das tecnologias se faz presente porque ocorre um processo contínuo e dinâmico de avanços tecnológicos em nossa sociedade englobando fatores culturais, sociais, econômicos, cognitivos e também políticos. (Paiva 2015). Este trabalho terá como questão central identificar as modificações no contexto da infância decorrente do uso de tecnologias.

A partir do surgimento do computador na sociedade, simultaneamente ocorreu um avanço nas formas tradicionais de ensino, rompendo métodos antes considerados tradicionais para então surgir um modelo de ensino voltado para uma aprendizagem mais significativa e dinâmica. Daí surgiu também a necessidade de se articular o uso das tecnologias ao processo pedagógico de ensino-aprendizagem.

Refletindo sobre essas mudanças, Guerra (2014) discorre que as incorporando no contexto educacional, essas tecnologias melhoraram consideravelmente a forma de ensinar e aprender, e contribuiu para um fazer diferente. Essa qualidade de vida chegou principalmente na escola e contribuiu para transformar o ensino tradicional.

Partimos do pressuposto de que a utilização aleatória da tecnologia, poderá ocasionar o rompimento e/ ou distanciamento da criança em suas interações sociais, pois a cultura contemporânea tem suas relações sociais impactadas pela tecnologia de modo cada vez mais precoce.

Conforme Paiva *et al.* (2015) a educação no século XXI, é refletida no processo de expansão tecnológica, pois as crianças antes mesmo de serem alfabetizadas aprendem a fazer uso desses recursos, muitas vezes, sem haver objetivo específico. Essa condição muitas vezes acaba provocando dificuldades no processo de aprendizagem desse contingente no cenário escolar, em contrapartida, as atividades relacionadas ao lúdico, estão cada vez mais esquecidas, visto que a tecnologia têm sido a referência de lazer e conhecimento para muitas crianças.

O interesse pelo tema surgiu a partir preocupação que se tem em relação à criança com a tecnologia e de que forma esses recursos estão sendo utilizados, tendo em vista que muitas vezes têm implicado em interferências no contexto escolar e em relações sociais difíceis na infância.

Para embasamento teórico foi realizado levantamento bibliográfico sobre as categorias: Tecnologia, Influência, Infância e Escola.

No decorrer deste trabalho apresentaremos uma breve reflexão sobre o impacto da tecnologia na infância. Abordaremos sobre o papel da tecnologia como ferramenta aliada no processo pedagógico.

Por fim, segue-se na tentativa de compreender os desafios que permeiam o cenário escolar, em detrimento da utilização massiva das tecnologias presente em quase todas as ações diárias, em contrapartida como este recurso poderá aliar-se ao contexto escolar e social infantil.

A tecnologia e o impacto nas relações sociais na infância

A tecnologia no século XXI tem sido o alicerce das relações sociais. As crianças, desde muito cedo são estimuladas seja de maneira direta ou indiretamente, a interagirem com os aparelhos eletrônicos, em contrapartida, o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, muitas vezes

acabam sendo comprometidos e/ou prejudicados em função do contato cada vez mais precoce com a utilização desses recursos. A substituição de amizades reais em detrimento de jogos eletrônicos e redes sociais acabam muitas vezes substituindo brincadeiras tradicionais nas quais envolvem exercícios físicos e a interação social com outras crianças. (PAIVA,2015)

Diante desse contexto Mattoso (2010, p.31) diz que com o avanço da tecnologia no século XXI a informação é transmitida com rapidez, flexibilidade e comodidade, impactando a busca pelo conhecimento e o desenvolvimento com o meio.

Conforme Paiva (2015), o uso incorreto de tecnologia pelas crianças poderá potencializar não somente o isolamento social, como também o desequilíbrio físico e psicológico, em decorrência do afastamento de vínculos afetivos e impedimento do pleno desenvolvimento físico, cognitivo e social. A necessidade por adquirir informações de maneira quantitativa também poderá refletir em frustração, ansiedade e intolerância, já que os dispositivos eletrônicos apresentam acessibilidade 24 horas conectados à internet.

Ainda com base em Paiva (2015), a utilização excessiva das tecnologias via aparelhos eletrônicos não somente tem rompido com processo de valorização das atividades tradicionais (brincadeiras de roda, o hábito de correr, brincar em grupos, dentre outros), como também têm ocupado espaços destinados ao lazer. Outro ponto relevante a ser destacado está relacionado ao distanciamento da escrita manual, porém, com a utilização das mensagens instantâneas houve uma ampliação do vocabulário.

Diante deste contexto, Guedes (1999, p.32) destaca que as crianças estão substituindo atividades físicas lúdicas (que envolvem esforço físico), pelas novidades tecnológicas. Estão cultivando hábitos cada vez mais sedentários.

Vygotsky (1998) compreende a criança como um sujeito histórico pertencente a uma dada cultura e por ela é influenciada. Na infância, a interação passa a ser condição fundamental para o processo de construção do conhecimento, pois nessa fase a criança poderá estabelecer interações não apenas com pessoas à sua volta, mas se beneficiar do uso dos recursos disponíveis no espaço, da convivência, do brincar e das mais diversas manifestações e expressões de seus desejos e anseios. As tecnologias educacionais, por sua vez, quando bem empregadas no campo educacional, aliadas às práticas pedagógicas podem ampliar e/ou contribuir para o desenvolvimento da criança.

A influência da tecnologia para Guerra (2014) pode ser um recurso bastante eficaz para o ensino das crianças, tanto em casa quanto nas escolas, pois com base em sua pesquisa realizada em 2005 confirmou-se que: “as crianças de hoje são melhores escritores que as da geração passada, usando estruturas frasais bem mais complexas, um vocabulário mais amplo e uma utilização mais precisa de letras maiúsculas e minúsculas, pontuação e ortografia”.

Sob essa ótica, podemos ressaltar que a tecnologia não deve ser vislumbrada como ferramenta isolada ou uma matéria a ser aprendida, pois se bem utilizada, poderá se tornar um recurso capaz de permitir aos educadores o aprimoramento de suas práticas pedagógicas, através da incrementação tecnológica aos processos escolares, transformando as aulas em momentos únicos de aprendizado para as crianças. (GUERRA, 2014)

Consonante com essa questão, Machado (2004, p.100) sugere que não se trata de dis-

cutir o uso ou não uso das tecnologias – uma vez que este recurso se encontra em praticamente toda parte e sua presença tende a ampliar-se. Trata-se de refletir sobre a consciência do seu uso e de que modo esse recurso é explorado no ambiente escolar e dia a dia da criança.

Embora muitos sejam os benefícios atribuídos pelos recursos tecnológicos, questões dessa natureza exigem reflexão.

Para Pinto (2004) a tecnologia não pode constituir-se em um mero instrumento de uma educação arcaica. Os educadores são essenciais nesse processo, portanto precisam estar capacitados para enfrentar os novos desafios, devem atuar como mediadores participativos no processo ensino – aprendizagem. Desse modo, uso de tecnologias, aliadas às propostas curriculares permitirão a exploração de novos conhecimentos podendo tornar o ensino mais estimulador e interativo.

O benefício da tecnologia como recurso pedagógico

Diante da presença da tecnologia no cotidiano da sociedade atual, é natural que ela se faça presente também na educação. Os estudantes estão constantemente conectados e demandam inovações em sala de aula. O uso de recursos tecnológicos na educação é muito interessante, já que tendem a cativar os alunos e torná-los mais interessados nas aulas fazendo com que compreenda melhor os conteúdos.

A tecnologia desperta a curiosidade, mas não apenas isso, ela proporciona uma nova forma de pensar, de se comunicar e também ajuda o aluno a estudar e a aprender por meio de pesquisa.

A tecnologia e seu avanço contribuiu para que o acesso à informação se tornasse mais veloz e de fácil acesso, sua expansão além de auxiliar no processo de ensino aprendizagem contribui para que o ensino remoto ou presencial se tornem mais efetivos (ALMEIDA e PRADO, 2009).

O uso da tecnologia, ajuda na construção de uma comunicação mais clara e global. Uma comunicação mais rápida e eficaz que aproxima não só alunos de professores, mais também aproxima pais e responsáveis da escola. Com isso a escola começa a ter um novo olhar, em busca de um melhor aprendizado que desperta a atenção e a curiosidade do aluno.

Portanto, com os alunos cada vez mais conectados, professores e coordenadores tem repensado nas suas práticas pedagógicas e na maneira mais eficaz de manter a atenção dos alunos diante dos conteúdos aplicados.

Entretanto, o professor deve planejar e desenvolver suas aulas de melhor maneira para que os alunos possam se adequar as tecnologias utilizadas em suas práticas pedagógicas, cabendo ao professor a aplicação de hipermídia no decorrer de suas aulas para melhor exposição dos conteúdos. Segundo Maron (2009, p. 32) define que:

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de interagir as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática (MARON, 2009, p. 32).

Cientes de que a tecnologia pode ser utilizada para favorecer a aprendizagem dos alu-

nos é importante evidenciar a responsabilidade do professor, que pode tornar possível este processo, contribuindo para a assimilação e compreensão dos conteúdos propostos. Corroborando com isso Levy (1993, p. 25) nos diz que:

As tecnologias da comunicação não substituem o professor, mas modificam algumas das suas funções. A tarefa de passar informações pode ser deixada aos bancos de dados, livros, vídeos, programas em CD. O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informações mais relevantes. Num segundo momento, coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. (...)Transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria o conhecimento como ética (LEVY, 1993, p. 25).

Para que o processo de ensino aprendizagem seja eficaz, todas as partes devem estar conectadas, o professor deve articular e observar o educando para saber se seus objetivos estão sendo alcançados e se seus métodos estão sendo favoráveis ao saber dos alunos. É concedida ao professor a responsabilidade de planejar a construção do saber do aluno no intuito de revisar e ampliar democraticamente na troca de experiências com os mesmos.

Por meio do uso das tecnologias, por si não haverá mudanças pedagógicas, só haverá se for usada como um suporte tecnológico para adquirir conhecimentos no decorrer das aulas. Para que ela se torne necessária é preciso que seja utilizada como mediador da aprendizagem para que haja um melhor desenvolvimento no processo ensino aprendizagem.

Conforme Morais e Varela (2007), somente o acesso à tecnologia de modo isolado, não se destaca como um aspecto relevante, porém quando vinculada à criação de novos espaços de aprendizagem e novas dinâmicas sociais o uso dessas novas ferramentas passam a agregar maior potencial.

Para que a qualidade de ensino se torne melhor é preciso que o docente esteja se aperfeiçoando e se atualizando, para que possa exercer sua função docente com melhor propriedade e para desenvolver suas experiências profissionais com habilidades.

Através do uso da tecnologia, o docente passa a ser o mediador que orienta o aluno no processo de ensino aprendizagem, para que o mesmo se torne mais independente na realização de suas atividades (BARROS, 2009).

O professor para que possa exercer sua função com qualidade de ensino, precisa de recursos como materiais ou equipamentos didáticos, favorecendo e garantindo sua experiência profissional e também para que possa desempenhar seu trabalho cotidiano dentro da sala de aula. O professor passa a ser facilitador no processo ensino aprendizagem, baseando-se em um planejamento e na elaboração das aulas para que possa garantir a cidadania dos educando.

O papel da tecnologia como ferramenta aliada no processo pedagógico

Atualmente, em pleno século XXI, vivemos em uma sociedade demarcada por inúmeros avanços referentes às tecnologias e cada vez mais percebemos que elas estão presentes em nosso cotidiano.

Cabe uma observação diante desta evolução, que mesmo que as tecnologias se desenvolvam de forma rápida e eficaz, percebemos também que muitas pessoas não estão preparadas para este cenário, em contrapartida, o conhecimento torna-se acessível a todos nas mais diversas áreas.

De acordo com Saviani (2008) o trabalho educativo é fruto do processo de produção de forma direta e intencional, e cada indivíduo, está envolvido nesse processo de forma única e singular e, sobre este trabalho, existem diversas formas e metodologias de se atingir esse trabalho.

Saviani (2008) destaca ainda que quando pensamos no contexto escolar, sabemos que ele é fundamental para o crescimento dos alunos, tanto nos aspectos pedagógicos, quanto no aspecto humano, e que é na escola também que serão observados outros aspectos, como sociais, comportamentais e cognitivos.

Ainda sobre o espaço escolar, podemos afirmar que o espaço escolar é o meio pelo qual constroem-se os saberes historicamente acumulados e necessários para o desenvolvimento dos indivíduos. (ALMEIDA, 2004).

Almeida (2004) discorre ainda que no espaço escolar, ocorre uma aprendizagem significativa para todos e que o ato educativo é quem cria e possibilita todo acesso ao conhecimento.

Com relação à prática profissional, observamos que novas metodologias escolares estão sendo utilizadas.

Deste modo, vimos que a escola tem se reinventado adotando práticas mais atrativas e envolventes inserindo a utilização das tecnologias como ferramentas de ensino e aprendizagem. (SANTOS, 2007)

As chamadas tecnologias educacionais são aquelas que empregam recursos tecnológicos como ferramenta de apoio de ensino e aprendizagem. (ALMEIDA, 2002).

Almeida (2002) aponta ainda que ao utilizarmos e nos apropriarmos das tecnologias, estamos usando-as favor da educação de qualidade, contribuindo não só para uma melhora na aprendizagem significativa como também estamos investindo no autodesenvolvimento do professor.

Dentro desta perspectiva, a utilização da tecnologia empregada no ensino e aprendizagem faz com que existam novas oportunidades na vida dos alunos desde a educação infantil ao ensino médio, e traz inovações na aprendizagem, oportunizando-os com um contato mais direto com o mundo atual. (ALMEIDA, 2002).

Destarte ressaltar que ao mesmo tempo em que as tecnologias são usadas de forma positiva e funcionam como aliadas no processo de aprendizagem, elas também podem ser “mau vistas” e trazerem muitas dificuldades se não forem bem empregadas.

Nóvoa (2002) destaca que algumas ferramentas da escola exigem maiores preparo tanto no que diz respeito à adequação de técnicas, como também na capacitação de pessoal para utilizá-las.

Sobre este ponto, esse autor ainda reforça que não só preparar os professores para a utilização desta tecnologia, mas também, impulsioná-lo a utilizá-las em seu dia a dia e, em seu cotidiano. (NÓVOA, 2002).

Nóvoa (2002) aponta que uma vez que a maioria dos professores não possuem habilidades ou afinidade com a utilização das tecnologias, eles não conseguirão explorá-las ou até mesmo realizar propostas de atividades de dispositivos ou ainda, construir conteúdos científicos

ou acadêmicos do dia a dia e em seus planos de aula.

Sendo assim, podemos afirmar que a tecnologia se bem utilizada pode beneficiar e dar suporte ao trabalho pedagógico na escola, com propostas inovadoras do conhecimento e, muito além disso, fazer parte do processo de comunicação e construção do saber escolar por alunos e professores.

Ainda nesse sentido, sabemos que a educação sofreu mudanças significativas e, ainda, o pensar e o fazer pedagógico mudaram após a implementação e utilização das tecnologias. Sobre isso, Oliveira (2004, p. 28) argumenta que:

Na tentativa de aproximação, observamos divergências e convergências sobre a estruturação do conhecimento, valendo-se de metodologias e objetos de estudo de acordo com cada área do conhecimento, além de ocuparem lugares distintos na sociedade (OLIVEIRA, 2004, p. 28).

Oliveira (2004) destaca também que isso se deu tendo em vista a importância da interação da comunicação com o processo educacional, visando a junção de suas atividades comunicação, tecnologia e educação.

O referido autor aponta ainda:

Quando utilizamos as mídias no processo educacional, estamos discutindo a inclusão de mídias e tecnologias que incorporam uma “educação para a mídia”, educamos com os meios e trabalhamos com novas possibilidades (OLIVEIRA, 2004, p. 29).

Outro autor que discorre sobre as tecnologias educacionais é Silva (2003), ele corrobora com a ideia de que a tecnologia educacional e de comunicação atualmente permite criar material didático usando multimídia com interatividade tornando o espaço educativo locais que promovam uma modalidade de ensino–aprendizagem apoiado nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TICs.

Sendo assim, os docentes devem apenas estar preparados para essas novas propostas de ensino, mas também, eles devem emancipar-se de práticas tradicionais do trabalho didático em sala de aula. (SILVA, 2003).

Silva (2003) enfatiza também que sobre essas práticas inovadoras, ou até mesmo a chamada evolução tecnológica, elas surgiram e foram incorporadas na escola para que se abram novas possibilidades de informação e conhecimento, ou seja, novos processos educacionais, utilizando a multimídia como estratégia diferenciada na produção de conteúdos, podendo trabalhar com ferramentas e metodologias mais didáticas, promovendo aulas diferenciadas para o professor e uma aprendizagem diferenciada para o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme evidenciado, a utilização de tecnologias de modo aleatório tem comprometido a interação social, o desenvolvimento físico e a substituição gradativa das atividades lúdicas tradicionais na infância.

Porém, no contexto escolar, o uso destes recursos, aliado à projetos pedagógicos, pode ser compreendido como ferramenta facilitadora de importante contribuição na aprendizagem, pois além de minimizar os índices de evasão escolar, potencializa o processo de inovação com

relação aos métodos tradicionais de ensino, já que é capaz de atender as demandas desta nova geração de crianças que estão conectadas cada vez mais cedo com a tecnologia.

A tecnologia é elemento integrante no dia a dia dos alunos e, por isso, é fundamental sua utilização no processo de ensino aprendizagem. A mesma desperta a curiosidade, proporciona uma nova forma de pensar, de se comunicar, de estudar e aprender, tornando uma comunicação mais clara e global.

Na realização desse trabalho, observamos que o uso das tecnologias como ferramentas de aprendizagem são metodologias muito positivas e que contribuem para uma aprendizagem significativa e, ainda, motivam os alunos na realização das tarefas e atividades, e ainda, tornam a aula mais dinâmica e interativa.

Outro ponto que concluir é que não basta apenas ter o amparo das tecnologias, o professor deverá estar preparado para utilizá-las e há inúmeras vantagens quando essas tecnologias são utilizadas de forma adequada e organizada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Como se trabalha com projetos (entrevista). Revista TV Escola. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, no 22, março/abril, 2002.

ALMEIDA, M. E. B. Inclusão Digital do Professor: formação e prática pedagógica. São Paulo: Editora Articulação. 2004.

ALMEIDA, M.E.B; PRADO, M.E.B.B. Integração tecnológica, linguagem e representação. 2009. Disponível em: <http://midiasnaeducacao-joanirse.blogspot.com/2009/02/integracaotecnologica-linguagem-e.html> Acessado: 12 de nov.de 2021.

BARROS, D.M.V.B. Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação: material para o trabalho educativo na formação docente. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

GUEDES D.P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. São Paulo: Motriz, v.5, n.1, jun, 1999.

GUERRA, R. Até que ponto a tecnologia faz mal a infância? . Tecmundo. 2014. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/estilo-de-vida/32723-ate-que-ponto-a-tecnologia-faz-mal-na-infancia-.htm> Acessado: 12 de nov. de 2021

LÉVY, P. As tecnologias das inteligências: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro, 1993.

MACHADO, N. J. Conhecimento e valor. Coleção Educação em pauta: teoria e tendências. São Paulo: Moderna, 2004.

MORAES, C.R., VARELA, S. A motivação do aluno durante o processo de ensino aprendizagem. Revista Eletrônica de Educação. Ano I, No. 01, ago. / dez. 2007. Disponível em :< http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf > Acessado: 12 de nov.de 2021.

MORAN, J. M., Novas tecnologias e mediação pedagógica. Coleção Papirus Educação. Editora Papirus,

Campinas, 16. ed., 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Márcio Romeu Ribas de. O Primeiro Olhar: Experiência com Imagens na Educação Física Escolar. 2004. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Centro de Desportos – Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC .

PAIVA, N.M.N.; COSTA, J.N. A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça?. FACID - Faculdade Integral Diferenciada, Teresina, Piauí, Brasil: 2015.

PINTO, A. M. As novas tecnologias e a educação. Anped Sul, v. 6, p. 1-7, 2004.

SANTOS, L. M. Produção de Significados para Objetos de Aprendizagem: de autores e leitores para a Educação Matemática. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2007.

SAVIANI, D. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, M. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1998.

Organizadores

Ana Luiza Barcelos Ribeiro

Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF (2019). Especializações em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Docência e Gestão do Ensino a Distância, Transtorno do Espectro Autista, Gestão Escola Integradora e Ensino Religioso. Graduação em psicologia - Institutos Superiores de Ensino Nossa Senhora Auxiliadora (2012), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2012).

Priscilla Gonçalves de Azevedo

Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF (2019). Especialista em História e Cultura Indígena e Afro-brasileira – FAMART, Psicopedagogia institucional e Psicomotricidade - IBRA, Docência no Ensino de Dança - UNIBF, Arte e Cultura: Linguagens, práticas e discursos com enfoque psicopedagógico – ISECENSA, Arte-Educação-Recreação – UNIFLU e Gestão Integradora - FABRAS. Graduada em Educação Física pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO, em Pedagogia pela Faculdade FABRAS e em Teatro pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro. Profissional da Dança pelo Sindicato de Profissionais da Dança do Estado do Rio de Janeiro - SPDRJ.

Bianka Pires André

Doutora em Educação pela Universidade de Barcelona (UB), Master em Comunicação e Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Trabalhou em Barcelona como pesquisadora vinculada ao Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Atualmente Professora Associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) no Laboratório de Estudo da Educação e Linguagem (LEEL/CCH), atuando como professora e coordenadora da disciplina de Didática no Curso de Pedagogia, professora do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (PGCL/UENF), responsável pela disciplina de Questões Didáticas no Ensino Superior e Afetividade, Linguagem e Cultura: o novo cotidiano escolar, e pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos da Educação, Tecnologia da Comunicação e Informação (GETIC/CNPQ), do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios (NIEM/UFRJ) e do Grupo de Pesquisa em Educação, Migração e Infância (EMIGRA/UAB).

Autores

Adriana Gomes de Souza Mata

Licencianda em Pedagogia – UENF. Professora de Educação Infantil - Creche Rede Municipal de Campos dos Goytacazes. Participante do Projeto Recuperação de Aprendizagem da rede Municipal de Campos dos Goytacazes.

Adriana Silva Pinheiro Ferreira

Formada em normal superior cursada na Faculdade Cândido Mendes em 2006, trabalhou com Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Paulo Freire, entre 2009 e 2012. Em 2013 até 2015 atuou como professora de Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Campos. Entrou na UENF em 2016, onde foi bolsista de extensão e de Iniciação Científica. Atualmente estou lotada no Colégio Estadual Bruno Trombetta, que fica localizado no Presídio Carlos Tinoco e como professora contratada pela Prefeitura de Campos dos Goytacazes na Escola Municipal Lions I.

Ana Paula Jardim Curty de Souza

Graduanda no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. Bolsista de Iniciação Científica pelo PIBi-UENF. Diretora de Comunicação e Relacionamento do Centro Acadêmico de Pedagogia.

André Luiz Fernandes Dia

Graduando de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF.

Aparecida Ferreira Lobato

Pós-Graduada em Educação do Campo, Bacharel em Serviço Social. Licencianda em Pedagogia na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, Professora da rede municipal de Educação de Campos dos Goytacazes/RJ, Educadora Popular e Militante do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

Bruna Rodrigues da Silva Ferreira

Graduanda no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF .

Elisângela Matos Oliveira de Souza

Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF; Assistente Social formada pela Universidade Federal Fluminense - UFF; Licenciada em Pedagogia pela UENF, Concluiu Curso de Aperfeiçoamento em Deficiência Mental - Educação Inclusiva pela Unirio.

Gabriela Mendonça Carvalho

Graduanda no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, atualmente no 5º período.

Izabela Miranda de Barros

Graduanda em Pedagogia na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, atualmente no 4º período, porém fiz meus dois primeiros períodos na Universidade Estadual de Minas Gerais, onde desenvolvi meus primeiros artigos.

Júlia Rodrigues Manhães

Graduanda no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, atualmente no 5º período.

Layla Romão Quintanilha

Graduanda no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF.

Letícia Rangel de Azeredo

Graduanda no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF.

Lucas dos Santos da Silva

Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, bolsista de monitoria da disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais, coordenadora: Professora doutora Maria Clareth Gonçalves Reis. E membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da mesma instituição (NEABI/UENF).

Luzimara Lima Pereira

Licencianda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. Bacharel em Serviço Social UFF Campos – AT área de Análise do Comportamento Aplicado ABA – Empreendedora: Recursos Pedagógico e Terapêuticos TEA.

Maria Eduarda Ribeiro Guarnieri

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF e bolsista de extensão do projeto: Memória e Patrimônio Escolar: divulgação do conhecimento e preservação do patrimônio histórico-educativo no município de Campos dos Goytacazes/RJ, coordenadora: Professora doutora Sílvia Alicia Martínez.

Melyssa Araujo Cabral da Rocha

Graduanda no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, atualmente no 5º período.

Ritielle Gonçalves dos Santos

Técnica em Edificações pelo Instituto Federal do Espírito Santo, Graduanda em Pedagogia, pela Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, atualmente no 4º período.

Rosana de Fátima Rocha de Freitas

Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF.

Tainá Pereira dos Santos

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, bolsista monitora da disciplina Português instrumental I, coordenadora: Professora doutora Eliana Crispim.

Thaís Cardoso Rangel

Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF.

Thalita Gomes Tavares Rangel

Graduanda no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, atualmente no 5º período.

Yasmim Siqueira da Silva

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF e bolsista de extensão do projeto: Teoria e prática na formação continuada de docentes para atuação na educação especial: uma experiência no município de Laje de Muriaé/RJ, coordenadora: Professora doutora Renata Maldonado.

Zenith Soares Pessanha Simão

Licencianda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, Professora da rede municipal de Educação de Campos dos Goytacazes/RJ.

Índice Remissivo

A

aprendizado 8, 10, 12, 13, 16, 17, 18, 42, 43, 44, 48, 49, 69, 74, 75
arte 7, 8, 21, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 52, 53, 56
assistencialistas 49
atividades 8, 10, 12, 13, 15, 17, 22, 23, 24, 25, 33, 35, 38, 42, 43, 44, 45, 53, 54, 55, 60, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 76, 77, 78, 79

B

brincadeiras 7, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 48, 53, 66, 67, 69, 74

C

capitalista 14, 15, 49, 51, 60, 61, 63, 66
coletividade 12, 60, 65, 66, 68
contemporaneidade 11, 46
crianças 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 20, 21, 23, 24, 29, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 79
cultura 13, 14, 16, 23, 24, 25, 29, 30, 42, 43, 44, 45, 50, 53, 55, 62, 65, 69, 73, 74

D

democraticamente 76
desenvolvimento 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 70, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 80
direitos 22, 23, 25, 29, 42, 43, 49, 50, 57, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69
diversidade 17, 50, 51, 52
documentos 23, 41, 50, 51, 58

E

economia 60, 62
educação 7, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 25, 26, 29, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 73, 75, 77, 78, 80
educação infantil 8, 10, 16, 17, 20, 22, 23, 25, 26, 39, 40, 41, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 77
educacional 13, 15, 16, 24, 29, 30, 43, 49, 52, 53, 55, 58,

62, 64, 70, 73, 74, 78

educador 42, 56

educativas 8, 10, 60, 66, 69, 70

ensino 4, 8, 11, 14, 15, 16, 17, 20, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 54, 57, 60, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79

ensino-aprendizagem 8, 11, 20, 73

escolas 24, 41, 42, 43, 44, 45, 50, 52, 68, 74

estágio 7, 13, 22, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39

experiência 7, 8, 13, 15, 23, 30, 41, 43, 60, 62, 70, 76

F

faz-de-conta 10, 32, 33

H

habilidades 15, 16, 17, 20, 23, 24, 30, 34, 41, 54, 76, 77

I

ideologia 14

infantil 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 37, 39, 40, 41, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 64, 66, 72, 73, 77

infantis 10, 11, 24, 48, 66

inteligência 11, 15, 22, 30, 32, 38

J

jogos 7, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 54, 74

L

legislação 29

lei 8, 13, 25, 29, 37, 53, 57, 58

ludicidade 14

lúdico 10

M

meio ambiente 4

metodologia 14

métodos 16, 73, 76, 79

música 8, 24, 41, 44, 45, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58

O

objetivos 13, 15, 31, 41, 43, 51, 76

obscurantismo 60, 61

P

pedagógicas 42, 44, 66, 67, 74, 75, 76

pedagógico 8, 11, 17, 24, 62, 73, 75, 76, 78, 80

pesquisa 41, 45, 46, 48, 58, 60, 70, 74, 75

políticas 16, 23, 26, 61, 62, 68

práticas 8, 41, 42, 44, 48, 49, 50, 51, 60, 64, 66, 74, 75, 77, 78

pré-escola 50, 53, 55, 57, 58

processo 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 25, 29, 33, 35, 37, 41, 42, 43, 45, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79

professores 10, 14, 16, 39, 42, 43, 44, 45, 51, 52, 65, 75, 77, 78, 80

psicológicas 12

psicossocial 48, 51

R

reflexões 7, 9, 43, 50, 71

relações sociais 10, 16, 21, 48, 64, 73

S

sensorio-motor 12, 22, 30, 31, 33, 35

sociedade 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 20, 25, 29, 36, 41, 42, 49, 50, 60, 61, 64, 66, 67, 70, 73, 75, 76, 78

sons 25, 31, 32, 43, 48, 52, 53, 54, 55

sustentabilidade 4

T

tecnologias 8, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80

tecnológicos 8, 52, 69, 73, 75, 77

teoria piagetiana 22, 23, 35, 39

