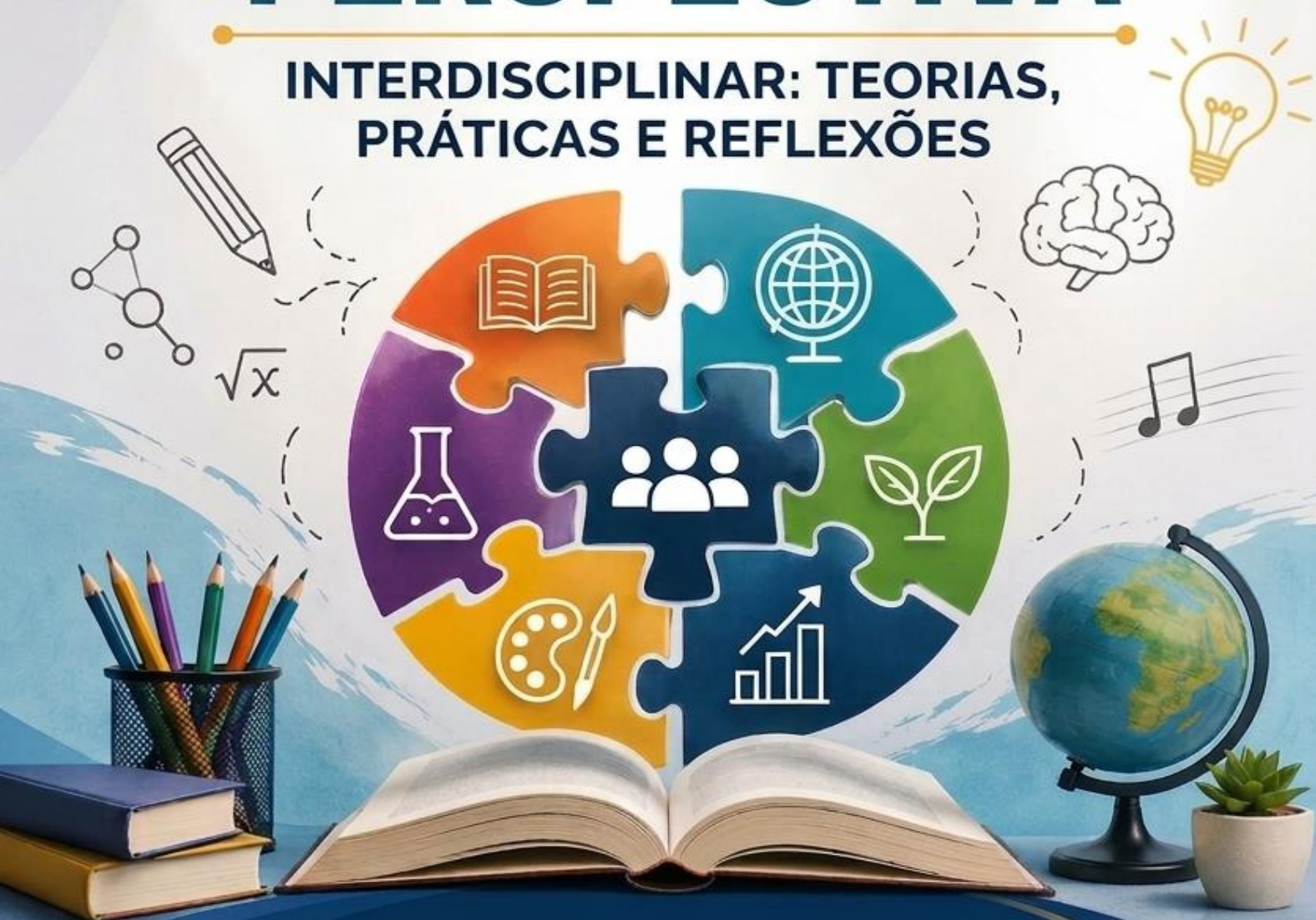




e-book

EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA

INTERDISCIPLINAR: TEORIAS,
PRÁTICAS E REFLEXÕES



ORGANIZADORES

Rosilene Félix Mamedes
Maria Olimpia Ferreira Bandeira da Silva
Taciene Kelly Lino de Souza
Maria Eduarda Lima da Costa
Lilian Freitas de Araújo
Wellington Batista Ferreira
Maria Clara de Lima Sousa Santos
Fabson Diego de Lima Sousa Santos
Nadja Maria de Menezes Morais
Paola Nobre de Sousa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação em perspectiva interdisciplinar
[livro eletrônico] : teorias, práticas e
reflexões. -- João Pessoa, PB : Contatos
Empreendimentos, 2026.
PDF

Vários organizadores.
Bibliografia
ISBN 978-65-83514-22-6

1. Educação 2. Interdisciplinaridade na educação
3. Práticas educacionais 4. Reflexões

26-378127.0

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Interdisciplinaridade : Educação 370.1

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: TEORIAS, PRÁTICAS E REFLEXÕES

Vol.1

ORGANIZADORES

Rosilene Felix Mamedes
Maria Olimpia Ferreira Bandeira da Silva
Taciene Kelly Lino de Souza
Maria Eduarda Lima da Costa
Lilian Freitas de Araújo
Wellington Batista Ferreira
Maria Clara de Lima Sousa Santos
Fabson Diego de Lima Sousa Santos
Nadja Maria de Menezes Moraes
Paola Nobre de Sousa

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Rosilene Felix Mamedes
Dra. Veridiana Xavier Dantas
Ma. Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro
Ma. Nadja Maria de Menezes Moraes
Ma. Adilma Gomes da Silva Machado

SUMÁRIO

TRÊS EIXOS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA.....	4
Maria Olímpia Ferreira Bandeira da Silva; Maria José Ferreira Bandeira da Silva	
UM OLHAR SOB O BRINCAR INSPIRADO NA PEDAGOGIA WALDORF	14
Taciene Kelly Lino de Souza	
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR LIVRE NA NATUREZA: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	41
Maria Eduarda Lima da Costa	
PRÁTICAS LÚDICAS NA INTERVENÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	52
Paola Nobre de Sousa	
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL	67
Maria Clara de Lima Sousa Santos; Fabson Diego de Lima Sousa Santos	
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	75
Fabson Diego de Lima Sousa Santos; Maria Clara de Lima Sousa Santos	
PROJETO DE LEITURA: LEITURA NA PONTA DA LINGUA, ESCRITA NA PONTA DO LÁPIS	96
Lilian Freitas de Araújo	
ADOECIMENTO MENTAL E FÍSICO ENTRE DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL DA REDE REGULAR DE ENSINO FRENTE À COVID-19	103
Wellington Batista Ferreira	

TRÊS EIXOS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

Maria Olímpia Ferreira Bandeira da Silva¹

Maria José Ferreira Bandeira da Silva²

1 INTRODUÇÃO

Nos documentos oficiais, como diretrizes curriculares, o ensino de gramática é geralmente abordado como parte integrante do desenvolvimento linguístico dos alunos. Esses documentos costumam destacar a importância de uma abordagem contextualizada, enfatizando a aplicação prática da gramática na comunicação oral e escrita.

Os documentos oficiais ressaltam a relevância de uma abordagem reflexiva, incentivando os educadores a promoverem a compreensão das normas gramaticais de maneira crítica, relacionando-as a diferentes contextos e gêneros textuais. O objetivo é formar alunos capazes não apenas de seguir regras gramaticais, mas de compreender a linguagem de maneira mais abrangente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são documentos oficiais que orientam o currículo escolar no Brasil. Em relação ao ensino de gramática, os PCNs destacam a importância de uma abordagem integrada, situada nos contextos comunicativos reais dos alunos. Eles enfatizam a necessidade de desenvolver habilidades linguísticas que permitam a compreensão e produção de textos, associando o ensino gramatical a práticas de leitura e escrita.

“expressar-se apropriadamente” em situações diversas mas também a “refletir sobre os fenômenos de linguagem, particularmente os que tocam a questão de variação linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua (Brasil, 1998a, p. 59)

Além disso, os PCNs sugerem que o ensino de gramática esteja atento à diversidade linguística e cultural, reconhecendo as diferentes formas de expressão presentes na sociedade brasileira. Essa abordagem busca tornar o ensino de gramática mais significativo e alinhado com as necessidades comunicativas e “levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder

¹ Mestra em Linguística e Ensino (UFPB), licenciada em Pedagogia (UFPB), especialista em Coordenação escolar e Supervisão pedagógica, Alfabetização e Psicopedagogia, Linguística aplicada ao Ensino. Professora da educação básica em redes municipais de ensino.

² Licenciada em Pedagogia, especialista em Supervisão pedagógica e coordenação escolar. Professora e Supervisora escolar da educação básica em anos iniciais.

compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (Brasil, 1998b, p. 19).

Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século”. Em relação ao ensino de gramática, a BNCC destaca a importância de abordar a língua portuguesa de maneira contextualizada e integrada.

O documento enfatiza a compreensão e produção de textos como foco principal, destacando a necessidade de desenvolver competências comunicativas. A gramática é abordada como uma ferramenta que auxilia na construção de sentidos nos diferentes gêneros textuais.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (Brasil, 2018, p.68)

Diante das orientações apresentadas pelos documentos oficiais, que defendem um ensino de gramática contextualizado, reflexivo e articulado às práticas de linguagem, torna-se necessário compreender quais fundamentos teóricos sustentam essa perspectiva. Nesse sentido, a proposta dos três eixos para o ensino de gramática constitui um referencial importante, por integrar o estudo das normas gramaticais, a produção de sentidos nos textos e a valorização da variação linguística. Assim, a fundamentação teórica a seguir discute os princípios dessa abordagem e suas contribuições para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de gramática em três eixos propõe uma abordagem abrangente contextualizando as normas gramaticais (Eixo 1) que fornecem a base estrutural dos expedientes gramaticais, enquanto o texto e a produção de sentidos (Eixo 2) exploram a aplicação prática da gramática na comunicação, bem como a inclusão da variação linguística (Eixo 3) na qual reconhece a diversidade linguística. Essa abordagem integrada visa desenvolver habilidades linguísticas nos alunos.

Ao integrar as normas gramaticais nas práticas de leitura e escrita, os alunos conseguem aplicar conceitos gramaticais de maneira significativa. O ensino de gramática ainda na educação

básica precisa ter foco na formação de habilidades comunicativas, possibilitando que os alunos usem a gramática de forma funcional e reflexiva em diferentes situações.

O objetivo é desenvolver habilidades linguísticas sólidas ao longo do processo desenvolvido no ensino fundamental. Segundo Vieira (2017, p. 87) “Trata-se de levar os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve, a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua”.

No ensino reflexivo das normas gramaticais, destaca-se a importância de abordar não apenas regras, mas também o porquê por trás delas. Dessa forma, é crucial proporcionar contextos que estimulem a reflexão dos alunos sobre o uso da gramática em situações práticas, visando o desenvolvimento da compreensão. Discussões e atividades que exploram as nuances linguísticas provocam a reflexão crítica dos alunos e possibilitam experiências de aprendizagem significativa levando os alunos não apenas memorizar as normas, mas também refletir como e quando aplicá-las de maneira coerente.

Ensinar gramática é operar com os conhecimentos que o falante tem de sua própria língua e torná-los explícitos. É levar à percepção de que, apesar de termos um número infinito de possibilidades de sentenças na língua, temos um número bastante reduzido de estruturas linguísticas. Levar ao conhecimento e descrição dessas estruturas é um trabalho instigante, além de ser um momento privilegiado para o desenvolvimento do pensamento científico (Foltran, 2013, p. 174/175)

No contexto da unidade textual, o ensino de gramática deve ser integrado de forma dinâmica. Ao invés de abordar a gramática isoladamente, ela é ensinada como uma ferramenta para compreensão e produção de textos. Os alunos são provocados a identificar elementos gramaticais dentro do texto, analisar como interferem para a coesão e coerência, e discutir suas funções ampliam a compreensão dos alunos “[...] um evento em situação dialógica, em que se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos, codificados pela gramática e realizados de acordo com um “contrato comunicativo” vigente para os diversos gêneros textuais”. (Pauliukonis, 2011, p. 239). A abordagem do eixo 2 conecta a gramática ao propósito comunicativo, tornando-a mais relevante e efetiva no desenvolvimento das habilidades linguísticas.

O eixo 3 que corresponde a variação incorporado ao ensino de gramática, a capacidade de refletir sobre diversidade da língua, identificando variadas formas de expressão, dialetos e registros promovendo um entendimento mais amplo e inclusivo.

Com a abordagem ora proposta, deve ficar também evidente que o professor não poderá ficar limitado aos modelos propostos na norma gramatical (aquela divulgada nos compêndios tradicionais), que certamente deixarão de fora estruturas pertencentes

à norma-padrão, aquela idealizada pela elite letrada e que inspira a norma culta escrita e falada, a efetivamente praticada no Brasil. (Silva, 2017, p. 94)

Através desse eixo, os alunos podem explorar como as normas gramaticais podem variar em diferentes contextos sociais e culturais, incentivando uma apreciação da riqueza linguística.

A partir dos pressupostos teóricos apresentados, evidencia-se que o ensino de gramática deve ultrapassar a perspectiva tradicional, centrada apenas na memorização de regras, para assumir uma abordagem reflexiva, contextualizada e articulada às práticas de linguagem. Com base nessa concepção, faz-se necessário selecionar um objeto de ensino que possibilite a integração dos três eixos propostos por Vieira (2017), favorecendo o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes em situações reais de uso da língua.

Nesse contexto, apresenta-se, a seguir, o conteúdo escolhido para a sequência didática, justificando sua relevância pedagógica e sua contribuição para a construção de conhecimentos gramaticais associados à leitura, à escrita e à produção de sentidos.

3 APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE TRABALHO (CONTEÚDO)

O ensino dos sinais de pontuação como norma gramatical desenvolve um papel essencial no desenvolvimento da escrita e da compreensão textual, pois são elementos essenciais para a organização e clareza da linguagem escrita. Ensinar a forma correta desses elementos envolve trabalhar com as regras gramaticais associadas a cada sinal (ponto final, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, etc.).

Ao trabalhar com os sinais de pontuação, é essencial interagir com exemplos práticos em textos, destacando como a presença ou ausência desses sinais influenciam a estrutura e o significado das frases.

O conteúdo abordado na sequência de atividades será direcionado para o ensino fundamental anos iniciais, tendo como possibilidade uma turma de 4º ano.

3.1 OBJETIVOS PARA CADA EIXO

Eixo 1

- Refletir sobre as normas e possibilidades de emprego dos sinais de pontuação no texto.

Eixo 2

- Identificar o funcionamento e a produção de sentidos que os sinais de pontuação provocam no texto.

Eixo 3

- Compreender que os sinais de pontuação estão presentes nos mais variados discursos e situações comunicativas, formais, informais, orais e escritas.

Após a definição do conteúdo a ser desenvolvido, torna-se necessário estabelecer estratégias metodológicas que possibilitem sua abordagem de forma significativa e articulada aos três eixos do ensino de gramática. Nesse sentido, a sequência didática constitui um instrumento pedagógico capaz de organizar, de maneira sistemática, atividades que promovam a reflexão sobre as normas gramaticais, a construção de sentidos nos textos e o reconhecimento da variação linguística.

As atividades propostas a seguir foram elaboradas com o objetivo de favorecer a aprendizagem dos sinais de pontuação em contextos reais de uso da língua, integrando leitura, interpretação, análise linguística e produção de conhecimentos de forma progressiva e contextualizada.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Gênero textual: Fábula (curta narrativa, em prosa ou verso, com personagens animais que agem como seres humanos, e que ilustra um preceito moral.)

Orientações metodológicas:

Para iniciar, oriente a fazer uma leitura individual e em seguida faça a leitura em voz alta para os alunos. Questione um pouco sobre o que eles compreenderam do texto sondando que eles já sabem sobre o gênero e sua estrutura.

A Lebre e a Tartaruga

Era uma vez uma tartaruga e uma lebre que estavam num *bate boca* sobre quem era a mais veloz. A lebre se gabava por ser a mais veloz e *tirava sarro* da tartaruga por ser lenta e muito sossegada. Cansada de tanto deboche, a tartaruga fez a lebre uma proposta:

- Aposto que consigo ganhar de você em uma corrida!

A lebre abismada, primeiro debochou da audácia da tartaruga e depois aceitou a aposta. Marcaram o dia, o horário e o local, e vários animais compareceram para assistir a tão esperada corrida. Largaram! A lebre disparou na frente, mas a tartaruga não ficou abalada, continuou na disputa no seu ritmo, de maneira devagar e constante.

A lebre, no entanto, confiante em sua rapidez, acreditava que a vitória seria mais vitoriosa se deixasse a tartaruga passar a frente, pegando vantagem na corrida para então ultrapassá-la. Dessa maneira, ela poderia vencer e *tirar sarro* de seu oponente, a tartaruga. E assim, executou seu plano.

Como estava já muito na frente da tartaruga, a lebre parou e decidiu descansar até a tartaruga a ultrapassar. O plano era deixar a tartaruga ficar alguns metros a sua frente, para então sair em disparada, ultrapassá-la, e vencer a corrida. Então a lebre se deitou ao lado da pista, triscando na sombra de uma árvore, fez um lanche e sem querer, caiu no sono.

Quando a lebre acordou, já era tarde demais, pois a tartaruga estava atravessando a linha de chegada. A lebre tentou, saiu correndo em disparada, mas foi em vão pois a tartaruga chegou primeiro e venceu a corrida.

Após a vitória a tartaruga bodejou para a lebre:

- Apostei e ganhei! Viu como eu estava certa? Aprenda: quando a vitória é incerta, só a velocidade ou qualquer outro privilégio não basta, principalmente quando aliados a arrogância e negligência. Por outro lado, a disciplina e o esforço constantes, sempre te levarão aonde quer chegar. E olha que eu ainda levo minha casa nas costas!

Baseada nas fábulas de Esopo e La Fontaine.

Moral da história:

A disciplina e o esforço contínuos sempre ganharão da competência indisciplinada e negligente. Devagar e sempre. Vale mais o esforço contínuo do que o privilégio negligente. Não conte com a vitória antes do tempo.

QUESTÃO 1: O texto que acabamos de ler trata-se de uma fábula. De acordo com o nosso diálogo inicial e a leitura feita, quais são as características que marcam a estrutura desse texto?

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS:

A proposta dessa questão é articular-se ao eixo 2, explorando as propriedades do gênero em questão, esperando que os alunos identifiquem as principais características da estrutura do texto, apresentando-se como uma questão de natureza linguística onde buscará trabalhar com a leitura e atenção a construção do texto.

GABARITO: A organização em prosa, os personagens, enredo, moral da história e o que ela representa para o leitor.

Releia os trechos a seguir:

Era uma vez uma tartaruga e uma lebre que estavam num bate boca sobre quem era a mais veloz. A lebre se gabava por ser a mais veloz e tirava sarro da tartaruga por ser lenta e muito sossegada. Cansada de tanto deboche, a tartaruga fez a lebre uma proposta:

- Aposto que consigo ganhar de você em uma corrida! (Trecho original do texto)

Era uma vez uma tartaruga e uma lebre que estavam num bate boca sobre quem era a mais veloz. A lebre se gabava por ser a mais veloz e tirava sarro da tartaruga por ser lenta e muito sossegada. Cansada de tanto deboche, a tartaruga fez a lebre uma proposta:

Aposto que consigo ganhar de você em uma corrida (Trecho adaptado do texto)

QUESTÃO 2: Após a leitura, você conseguiu identificar alguma diferença entre os trechos? Se sim, quais mudanças você conseguiu identificar em relação a estrutura e a leitura dos trechos apresentados anteriormente?

Orientações metodológicas:

A proposta dessa questão é articular-se aos eixos 1 e 2. Será explorada a importância da presença dos sinais de pontuação (ponto final, vírgula, dois pontos, travessão) suas funções básicas e a produção de sentido no texto.

GABARITO: Espera-se que os alunos notem a diferença da falta e presença dos sinais de pontuação, principalmente no momento da fluência leitura.

QUESTÃO 3: Quais os prejuízos a falta de pontuação no trecho provocou?

Orientações metodológicas:

A expectativa é que os alunos identifiquem como a falta de pontuação pode prejudicar o sentido e compreensão do texto. Provocar nos alunos a reflexão comparando os dois trechos. Essa questão contemplará os eixos 1 e 2 simultaneamente.

GABARITO: A falta de pontuação pode prejudicar o sentido e compreensão do texto.

QUESTÃO 4: Os sinais de pontuação estão presentes em todo texto. Esses sinais de pontuação são elementos essenciais para a construção do sentido e compreensão do texto. Marque no texto os sinais que você consegue identificar, nomeie-os e explique qual a função este sinal exerce no texto.

Orientações metodológicas:

Nessa questão, o professor reapresentará os principais sinais de pontuação (ponto, vírgula, dois pontos, exclamação, interrogação, travessão, reticências) e como podem ser empregados no texto. Em seguida, deixar que os alunos respondam a questão, observando a compreensão dos alunos acerca do assunto. Essa questão contemplará o eixo 1.

GABARITO: Ponto final (indica uma pausa no texto), vírgula (indicar leve pausa, destaca elementos no enunciado), interrogação (indica uma pergunta), exclamação (entusiasmo, emoção, dois pontos (antes de citação, fala de personagem), Travessão (marca a fala do personagem).

QUESTÃO 5: No segundo trecho não há pontuação. Dessa forma não conseguimos demarcar as pausas necessárias para fluência do texto. Quais os sinais de pontuação sinalizam no texto uma pausa no final de um período.

Orientações metodológicas:

Espera-se que os alunos reconheçam que é o ponto que marca a pausa no final de uma frase, período ou texto. Nesta questão contempla-se o eixo 1.

GABARITO: Ponto final.

QUESTÃO 6: Em um texto onde há diálogo entre os personagens, podemos perceber a marcação das falas dentro da estrutura textual. Identifique onde aparecem essas falas.

Orientações metodológicas:

A questão irá focar no estabelecimento do diálogo entre os personagens do texto, compreendo que dentro da estrutura de um texto há falas dos personagens, sinais como dois pontos, travessão são sinais indicadores de fala no texto, explorando os eixos 1 e 2.

GABARITO: - Aposto que consigo ganhar de você em uma corrida!

- Apostei e ganhei! Viu como eu estava certa? Aprenda e *fique ligado*: quando a vitória é incerta [...]

QUESTÃO 7: Qual o sinal de pontuação responsável por marcar a fala dos personagens?

Orientações metodológicas:

Essa questão complementa a anterior. Espera-se que o aluno identifique que a função do travessão marca o início da fala no texto.

GABARITO: Travessão

Releia o trecho com atenção.

- *Apostei e ganhei! Viu como eu estava certa?*

QUESTÃO 8: Os sinais de exclamação (!) e interrogação (?) produzem entonações diferente na leitura. O que eles representam na fala do personagem?

Orientações metodológicas:

Espera-se que os alunos tenham compreendida função e o emprego desses sinais. Questão contempla o eixo 1.

GABARITO: Ponto de interrogação indicando uma pergunta na fala do personagem e o ponto de exclamação reação de entusiasmo.

QUESTÃO 9: Observando o diálogo presente no texto e todo o enredo da história, podemos afirmar que a linguagem que predominante é:

() formal, em uma situação de formalidade e seriedade, com pouco familiaridade entre o interlocutor.

() informal, com presença de expressões populares, gírias e com maior proximidade com a linguagem do dia a dia.

Orientações metodológicas:

A partir da compreensão da presença do diálogo e os elementos básicos da estrutura do texto, essa questão levará o aluno a levantar possibilidades sobre o que seja uma linguagem formal ou informal. A fábula em questão traz expressões e algumas gírias que, elementos presentes na linguagem informal. Espera-se que os alunos identifiquem esses elementos. Questão relacionada aos eixos 2 e 3.

GABARITO: Linguagem formal

QUESTÃO 10: Faça uma recontagem oral da fábula, como se fosse uma conversa entre você um colega. Você percebeu que a forma como lemos um texto é diferente de como recontamos para alguém? O que você destacou de diferente? Na recontagem da história, a entonação e as expressões na fala e narração do texto, permanecem. Quais os elementos que diante de um texto escrito ou oral produz a entonação e expressão, na linguagem formal ou informal.

Orientações metodológicas:

Espera-se que os alunos levantem possibilidades na recontagem identificando-a como uma narrativa informal, onde é possível substituir expressões e palavras do seu cotidiano. Questão relacionada aos eixos 1, 2 e 3.

GABARITO:

Espera-se também que eles identifiquem a presença e a produção da entonação que os sinais de pontuação provocam também numa narrativa informal e/ou oral, como por exemplo ao reproduzir uma pergunta ou uma frase com emotiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de gramática em três eixos traz contribuições significativas e inovadoras. Entretanto, são muitos os desafios para colocar em prática metodologias de ensino como essa, visto que a gramática tradicional está presente tanto na formação inicial quanto nas práticas cotidianas em sala de aula e para quebrar essa realidade é preciso muita criatividade e disponibilidade.

Os três eixos apresentados por Vieira (2017), estruturam o ensino de gramática de maneira reflexiva, onde mostra que a gramática é viva, dinâmica e cheia de possibilidades, onde há espaço para fazer e refazer caminhos no ensino da língua portuguesa.

Contudo, mesmo diante dos desafios, ensinar gramática por através dos três eixos agregando as normas, aos textos em situações diversas de comunicação, veremos que a gramática vai ressignificando o tradicionalismo de maneira reflexiva e eficaz.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 174 p.

FOLTRAN, M. J. **Ensino de sintaxe: atando as pontas**. In: MARTINS, M. A. (Org.). Gramática e ensino. Natal: EDUFRN, 2013. p. 163-184. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, I).

PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 237-258

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; JÚNIOR SÁ L. A (Org.) **Escola, ensino e linguagens** [recurso eletrônico] Natal: EDUFRN, 2017. PDF. ISBN 978-85-425-0702-7 Modo de acesso: <http://repositorio.ufrn.br>

UM OLHAR SOB O BRINCAR INSPIRADO NA PEDAGOGIA WALDORF

Taciene Kelly Lino de Souza³

RESUMO

O presente artigo trata de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, realizada numa escola privada do Recife, objetivando reconhecer a importância do brincar livre e suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças da educação infantil na perspectiva da Pedagogia Waldorf. O referencial teórico foi baseado em diferentes autores, entre os teóricos destacamos a visão de Wallon, Vygotsky e Steiner. Além de alguns estudiosos acerca do brincar, como: Kishimoto, Lameirão, Inácio, bem como os Referenciais curriculares nacionais. Na coleta de dados fizemos uso de observação direta e entrevistas semiestruturadas. Foi realizada a análise de conteúdo baseada nas etapas: pré-análise; a exploração do material; o tratamento das informações obtidas com as entrevistas, e a interpretação. Os principais resultados foram: os princípios da Pedagogia Waldorf respeitam o desenvolvimento humano e suas fases, favorecendo a formação da integralidade do ser; o brincar livre possibilita o desenvolvimento pleno da fantasia e da imaginação; no brincar livre as diversas dimensões do ser humano são estimuladas, promovendo a integralidade do ser.

Palavras-chave: brincar livre; desenvolvimento integral; pedagogia waldorf.

1 INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto de que um brincar livre, espontâneo e com o mínimo de intervenções, pode contribuir com a formação da integralidade humana, nosso artigo tem como objeto de estudo o brincar livre na Educação Infantil, inspirado na Pedagogia Waldorf, com o intuito de mostrar a relevância da temática para um desenvolvimento integral do ser humano e das diferentes dimensões que o constituem, biológicas, afetivo, social, psíquica e espiritual.

A partir do pensamento de grandes teóricos como Wallon e Vygotsky, que compreendem o brincar como parte essencial no desenvolvimento humano, nosso trabalho buscou enfatizar uma perspectiva pedagógica que compreende o ser humano integralmente. Baseada nos princípios da Antroposofia, a Pedagogia Waldorf fundamenta-se no conhecimento íntimo do ser humano, compreendido em sua integralidade.

Acreditamos que a reflexão acerca do tema contribui não apenas no âmbito escolar, mas familiar, tendo em vista conter questionamentos que abordam os dois âmbitos aliados entre si.

³ Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. taci_kel3@hotmail.com

Para tanto tomamos como objetivo geral deste estudo reconhecer a importância do brincar livre e suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças da educação infantil para a Pedagogia Waldorf. Procuramos compreender como a Pedagogia Waldorf contribui para um brincar livre possibilitando um desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, além de conhecer a percepção de pais e professores sobre esta temática.

A metodologia adotada incluiu pesquisa bibliográfica, no sentido de conhecer a origem e as teorias da Pedagogia Waldorf, visita e observações a partir de uma análise qualitativa de duas turmas da Educação Infantil, numa instituição escolar; além de entrevistas semiestruturadas com professoras e pais da instituição escolhida.

Ao todo foram realizadas doze entrevistas, sendo três com professoras e nove com mães de alunos; além de cinco dias de observação participante que resultou na construção do conhecimento por meio da interação entre o pesquisador e o meio.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A PEDAGOGIA WALDORF E SEU IDEALIZADOR

O contexto histórico é de suma importância para compreendermos quem foi Rudolf Steiner e as circunstâncias que deram origem à Pedagogia Waldorf. Partindo disto, Biekarek1 (s/d) relata que Rudolf Steiner nasceu em 1861 na Áustria e faleceu na Suíça aos 64 anos, em 1925. Seu pai trabalhava em uma estrada de ferro, devido a isso Steiner viveu entre a estação e a natureza, já que tinha que andar longos percursos para chegar à escola. Nesse percurso havia uma paisagem maravilhosa, os bosques e as montanhas refletiam o sol e Steiner se encantava cada vez mais pela natureza.

Em seu terceiro setênio Steiner fez vários estudos filosóficos e autodidáticos. Abreu e Sâmara (1999) ilustram que ele desenvolveu várias pesquisas partindo desses estudos, objetivando chegar ao conhecimento dos aspectos não materiais da realidade, assim como as ciências em geral desenvolvem conhecimentos do mundo físico. Com isso, procurava uma adequada vivência do mundo espiritual por meio da alma, capaz de aproximar-se da essência dos fenômenos da natureza.

Embora seus interesses tenham uma linha humanística, Steiner cursou ciências exatas e devido ao seu desempenho tornou-se responsável pela edição dos escritos científicos de Goethe, poeta, escritor e cientista. Em 1883 passou a dedicar-se a escritos com o objetivo de expor os resultados de suas pesquisas espirituais na Sociedade Teosófica, organização internacional

voltada à divulgação dos ensinamentos da teosofia que destacamos como sendo um conjunto de doutrinas religiosas de caráter místico, acrescidas eventualmente de reflexões filosóficas, que buscam o conhecimento da divindade para alcançar a elevação espiritual e mais tarde na Sociedade Antroposófica, sociedade baseada nas ideias da ciência espiritual, que posteriormente, foi fundada por Steiner.

Pouco tempo depois chega ao fim a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), circunstância fundamental para a origem da Pedagogia Waldorf. Para Lanz (2005):

os sinais de um colapso iminente eram indiscutíveis. A Rússia havia-se tornado comunista em 1917, e era apenas questão de tempo para que os impérios da Alemanha e da Áustria-Hungria desmoronassem num desastre militar e social. (Lanz, 2005, pág. 188)

Lanz (2005) explica que Rudolf Steiner observou que esses acontecimentos estavam ligados à estrutura do organismo social e por isso propôs, então, uma reestruturação total desse organismo, reorganização que partiu da revalorização dos impulsos da Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade, onde se tem liberdade (no pensar) com responsabilidade, igualdade (jurídico-legal) de deveres e direitos e fraternidade como respeito mútuo. Esse novo sistema proposto por Steiner passou então a ser submetido ao governo da Alemanha e ao da Áustria, porém devido à potência da tradicionalidade a proposta da reforma básica de Steiner foi substituída voltando assim aos antigos caminhos.

Ainda segundo Lanz (2005), Emil Molt diretor da Fábrica de Cigarros Waldorf Astoria, convidou Steiner, em 1919, a fundar uma escola para os filhos dos seus operários e funcionários. Steiner aceitou a proposta, pois percebeu nesse convite uma oportunidade de implementar uma linha de pensamento que enxerga o homem além do material. Contudo, solicitou que a escola fosse aberta a crianças de qualquer procedência e, assim, foi fundada a primeira Escola Waldorf. De acordo com Lanz (2005) “em poucas semanas elaborou os detalhes e viu que a legislação do estatuto de Wurttemberg, um dos que compunham o Reich Alemão e cuja capital era Stuttgart, era extremamente liberal em matéria de ensino” (Lanz, 2005, p. 192).

Desse modo, Steiner pôde, então, aplicar as principais ideias que planejou para a escola, ou seja, formar o ser por um caminho mais humano, que concebe o homem como uma unidade harmônica, físico-anímico-espiritual fazendo com que a educação responda às necessidades atuais e futuras do homem. Esse é o princípio base que fundamenta toda a prática educativa e essa proposta ficou conhecida então como Pedagogia Waldorf.

Além do princípio acima citado, a Pedagogia Waldorf preconiza também que o ser humano deve buscar a resposta que seu interior é capaz de realizar, pois nascemos com predisposições e capacidades que ao longo do tempo se desenvolverão.

Seus princípios são baseados na Trimembração do Organismo Social que são as três funções em volta da qual todas as outras atividades estão organizadas, como a esfera cultural, de direito e econômica onde cada esfera possui um ideal (liberdade, igualdade e fraternidade) respectivamente. Assim, com essas esferas e ideais Steiner foi regendo as instituições com base na Pedagogia Waldorf.

Rudolf Steiner também retomou a concepção que havia na antiga cultura grega, que dividia a vida humana em dez períodos de sete anos, chamados de setênios e as fundamentou para o ensino aplicado à Pedagogia Waldorf. Do período entre a infância e adolescência dá-se importância aos três primeiros setênios, nas faixas de 0 a 7 anos (que contempla a faixa etária a qual pesquisamos), de 07 a 14 anos e de 14 a 21 anos, período em que a criança e o jovem recebem educação na escola.

Para Steiner a ação pedagógica deve ser um agente facilitador no processo da aprendizagem, pois quando as respostas às expectativas dos estudantes são atendidas a aprendizagem tem caráter significativo. O estudante deve ter um acompanhamento do seu desenvolvimento integralmente, pois passa da infância à adolescência na escola. A educação vai aos poucos transcendendo a transmissão de conhecimento e cultivando devagar e com carinho o intelecto e a sensibilidade humana.

A Pedagogia Waldorf trabalha a formação do indivíduo, é o chegar, fazer e ser, ou seja, busca fazer com que a criança vivencie as mais diversas situações, com todos os seus sentidos, para então chegar à reflexão e ao conhecimento. Ter mais sabedoria do que conhecimento e o professor deve unir tudo isso com um laço de amor partilhado.

Seguindo adiante com a breve revisão histórica, Lanz (2005) afirma que com a chegada da Segunda Guerra Mundial, os nacionais-socialistas fecharam as Escolas Waldorf e impediram a comunicação entre elas. Em 1945, após a guerra as escolas alemãs foram reabertas e desde então seu crescimento tem sido irreversível em países de todos os continentes.

No Brasil, em 1954 os casais Schmidt, Mahle, Berkhout e Bromberg se reuniam regularmente para estudar obras pedagógicas de Rudolf Steiner. Surgia então a preocupação com a ideia de qual poderia ser a contribuição da Antroposofia para o Brasil, foi então quando resolveram fundar uma escola Waldorf. Assim, de acordo com Emanuel (2002), a primeira Escola Waldorf no Brasil fundou-se em 27 de fevereiro de 1956 em São Paulo, que integrou à realidade brasileira a imagem espiritual do homem e os ideais humanos inspiradores.

Emanuel (2002) afirma também que a escola iniciou com 28 alunos do jardim de infância e antigo primário. Após isso, foi reconhecida como escola experimental e completou então as primeiras quatro séries iniciais. Um excelente trabalho foi dado sequência e devido a isso em 1979 o ensino fundamental e médio também foram autorizados a funcionar. Assim, foram então se expandindo outras Escolas Waldorf:

Em 1978, foi fundado o Colégio Micael, em São Paulo, próximo a Cotia. A partir daí, muitos outros movimentos aconteceram, surgindo então vários jardins de infância e outras escolas no Estado de São Paulo e em outros estados. (Instituto Waldorf, 2014)

Em 1998 foi fundada a Federação das Escolas Waldorf no Brasil, com os objetivos de difundir a Pedagogia Waldorf na sociedade, participando efetivamente para ampliar e consolidar a perspectiva de uma educação humanitária dentro do sistema educacional brasileiro; criar condições para a difusão de conhecimentos novos da Pedagogia Waldorf; incentivar pesquisas de novos temas de interesse dos educadores, entre outros.

A fim de obter uma melhor compreensão acerca da Pedagogia Waldorf, consideramos ser válido expor algumas das características que a norteiam.

Na visão de Steiner, o desenvolvimento do ser humano acontece por setênios e não de forma linear. Os setênios são divididos então em ciclos. O primeiro setênio é o foco de nossa pesquisa. Ocorre de 0 a 7 anos, ou seja, vai do nascimento até a troca dos dentes. Adiante, o segundo setênio (7-14 anos) vai da troca dos dentes até a puberdade e o terceiro setênio (14-21 anos) segue da puberdade até a maturidade sexual, e assim sucessivamente.

Como Abreu e Sâmara (1999) expõem: “Para a Antroposofia o desenvolvimento humano é setenial, ou seja, cada fase possui características próprias que se modificam, metamorfoseiam, aproximadamente a cada sete anos, quando o homem passa a ter uma percepção nova de si e do mundo” (p. 23).

O princípio educativo básico nos Jardins das escolas Waldorf é a imitação como ferramenta. Essa imitação acontece através das habilidades das crianças a se comportarem como os adultos ao seu redor. Devido a isso, os adultos precisam estar sempre atentos ao que falam e fazem na presença das crianças a fim de que elas se desenvolvam adequadamente. Para Lanz (2005) o adulto deve ainda evitar a autoridade, que só enfraquece a vontade da criança, além de criar um clima de tensão que prejudicaria a harmonia do trabalho.

Outra característica da Pedagogia Waldorf é o ritmo. Na vida tudo está sob a influência de um ritmo como o dia e a noite, os dias da semana que se repetem, as quatro fases da lua, as quatro estações do ano, etc. Esta repetição constante é que dá ao homem confiança, segurança

e inclusive saúde, então cabe ao adulto a tarefa de todos os dias fazer atividades que se repetem numa sequência que dê à criança segurança e proteção. Deste modo, as crianças terão a confiança de que tudo vai ocorrer como todos os dias de forma a suprir suas necessidades diárias.

No jardim de infância procura-se seguir um ritmo diário onde há momentos de expansão, como o brincar no parque fora da sala, e momentos de contração, como a hora da alimentação dentro da sala. Esse ritmo entre atividades de contração e expansão segue o ritmo cardiorrespiratório, do coração e pulmão. Quando o ser humano respeita essa pulsação ele se insere no ritmo natural das coisas e adquire saúde física e emocional.

2.2 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO TEÓRICA

Entender o significado do brincar na educação infantil é fundamental para pais, educadores e pesquisadores da área educacional, haja vista o fato de o ato de brincar auxiliar na formação do ser humano de modo integral e formativo.

A brincadeira traz em si a articulação entre elementos imaginários e elementos da realidade, possibilitando que a criança desenvolva a fantasia, novas formas de interpretação, de expressão e de ação no mundo, assim como diversos modos de construir relações sociais com outros sujeitos.

Na concepção do teórico francês Henri Wallon, “o desenvolvimento da criança se constitui no encontro, no entrelaçamento de suas condições orgânicas e de suas condições de existência cotidiana, encravada numa dada sociedade, numa dada cultura, numa dada época” (Bastos, Dér, 2000, p.42, apud Mahoney, 2004, p.14).

Desta maneira, pensar a pessoa sob a perspectiva walloniana implica compreender o ser humano em sua totalidade, a partir de uma visão integrada que supõe um desenvolvimento nos âmbitos cognitivo, motor e afetivo. De modo que:

Pensar a pessoa na perspectiva psicogenética walloniana implica compreendê-la em seu contexto sociocultural, biológico, e integrada pelas funções da afetividade, da inteligência e do ato motor. Também requer uma perspectiva de inacabamento, de movimento, de ruptura, de transformações, que necessita ser constantemente superada para possibilitar a própria evolução humana. (Bastos, Dér, 2000, p.48)

De acordo com Wallon, a brincadeira contribui com a formação da constituição da pessoa, haja vista a criança ser capaz de copiar modelos, ações e situações, ao afirmar que:

a criança já começa a fazer distinção entre suas fantasias e a realidade, e sente muito prazer em misturá-las em seus jogos. Ao brincar de casinha, serve pedrinhas no almoço como se fossem refeição, mas sabe muito bem que continuam a ser pedrinhas. Diverte-se com sua livre fantasia a respeito das coisas e com a credulidade cúmplice que às vezes encontra no adulto (Wallon, 1981, p. 88).

Outro teórico da psicologia, Vygotsky, com uma abordagem interdisciplinar, foi capaz de promover reflexões no âmbito educacional, pois ele recorreu à infância como meio de explicar o desenvolvimento humano de modo geral, justificando que a relevância do estudo da criança consiste no fato de que ela está no centro do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala (Rego, 1995, p.25).

Dentre seus principais conceitos, está o de *mediação*, isto é, é a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, mediada por meio de dois elementos mediadores: os instrumentos (é um objeto social desenvolvido com um objetivo, com o fim de auxiliar na relação do homem com o mundo, exemplo um machado) e os signos (são ferramentas de representação que auxiliam nos processos psicológicos, exemplo sinais de trânsito, um mapa, etc). A relação entre *pensamento e linguagem* foi outro conceito ao qual Vygotsky se dedicou, pois a obtenção da linguagem representa um marco no desenvolvimento infantil, haja vista ser um meio de contato social com outras pessoas, “primeiramente a criança utiliza a fala como meio de comunicação, de estabelecimento de contato com outras pessoas” (REGO, 1995, p.66). Aos poucos esta fala vai sendo utilizada para planejar uma ação futura, de modo que “as funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais” (Vygotsky, 1984, p.31, apud REGO, 1995, p.64). Além disso, segundo Vygotsky para ocorrer à aprendizagem, a interação social deve acontecer dentro da *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), que seria a distância existente entre aquilo que o sujeito já sabe, isto é, seu conhecimento real, e aquilo que o sujeito possui potencialidade para aprender, seu conhecimento potencial. Dessa forma, a aprendizagem ocorre no intervalo da ZDP, onde o conhecimento real é aquele que o sujeito é capaz de aplicar sozinho, e o potencial é aquele que ele necessita do auxílio de outros para aplicar.

Vygotsky afirma que, o processo de desenvolvimento é socialmente construído, acreditando que “o comportamento da criança recebe influências dos costumes e objetos de sua cultura” (Rego, 1995, p. 59).

Para este autor uma das funções básicas do brincar, é permitir que a criança seja capaz de solucionar situações conflitantes do cotidiano; fazendo uso da imaginação, imitação e observação. De acordo com ele “a criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo

mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso” (Rego, 1995, p. 82). É por meio desta imitação representativa que a criança vai aprendendo a lidar com as regras e as normas sociais, haja vista toda situação imaginária conter regras comportamentais que estão condizentes com o que está sendo representado.

O termo “brinquedo”, segundo Vygotsky, é empregado de forma abrangente, referindo-se não apenas ao objeto, mas também ao ato de brincar e a brincadeira. Acerca da brincadeira, a de “faz de conta” recebe destaque em sua abordagem por ser característico em crianças que já adquiriram a linguagem falada, e por sua vez, já são capazes de representar simbolicamente uma situação imaginativa.

Dentro desta compreensão Kishimoto (2002), afirma que o brincar é um exercício que trabalha a imaginação infantil, permitindo o desenvolvimento em diversas áreas de conhecimento. A criança tem a oportunidade de imaginar, criar, interagir socialmente, pois a brincadeira é a ação que a criança desempenha ao mergulhar no mundo mágico do lúdico, contribuindo na construção do conhecimento infantil. Esta atividade lúdica, o brincar, contribui para o desenvolvimento integral infantil, uma vez que leva a criança a tornar-se mais flexível em buscar alternativas de ação, atuando de modo positivo nos aspectos: corporal, moral e social.

De acordo com os documentos que referenciam o currículo na educação infantil, mais especificamente, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEIs) o brincar é uma atividade significativa para o desenvolvimento da criança, possibilitando a autonomia na realização e criação da brincadeira, além de ser um momento de interação social que articula com a formação do ser humano integral e afirma:

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (RCNEI, 1998, p.24).

A importância do brincar é um fator decisivo no desenvolvimento integral do ser humano, pois é brincando que a criança ordena o mundo em sua volta, assimila experiências e internaliza conhecimentos.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais, deixando claro então, que o brincar para a criança não é apenas uma questão de diversão, mas também de educação, construção, socialização e desenvolvimento de suas potencialidades, de modo que:

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. (RCNEI, 1998, p.27).

Desta forma, o ato do brincar merece ser estudado e receber a devida relevância, devido ao seu caráter formativo e por estar associado à proposta pedagógica da Educação Infantil.

2.3 O BRINCAR NO JARDIM DE INFÂNCIA DA PEDAGOGIA WALDORF - A CONSTRUÇÃO DA INTEGRALIDADE DO SER NO BRINCAR INFANTIL

A proposta pedagógica da Pedagogia Waldorf, é desenvolvida a partir de uma visão holística do indivíduo, tendo em mente a formação da integralidade do ser humano. Considera a educação, enquanto processo formativo, que atua no desenvolvimento dos sujeitos nas suas múltiplas dimensões.

A Pedagogia Waldorf busca compreender o ser como sendo composto de diversas dimensões, sejam afetivas, cognitivas, sociais, psíquicas e espirituais. Reconhecendo que o desenvolvimento intelectual depende dos demais âmbitos para acontecer em sua plenitude.

Como já explicitado, tal pedagogia concebe o desenvolvimento humano em ciclos de sete anos, denominados de setênios, onde em cada um desses períodos o indivíduo apresenta fases diferenciáveis em seu desenvolvimento. A criança do primeiro setênio (0-7 anos) concentra toda sua energia no aspecto físico, ou seja, no corpo. Neste período, a relação da criança com o mundo exterior ocorre de fora para dentro, isto é, de experiências adquiridas através do meio ambiente. Rudolf Steiner (2005), afirma que a criança neste período, é um órgão sensório e acrescenta:

A criança é, em sua totalidade, um órgão dos sentidos que reage a todas as impressões provocadas pelo ser humano. (...) tudo que é feito perto da criança transforma-se, a partir de seu organismo, em espírito, alma e corpo. A saúde da vida inteira de um ser humano depende de como, em sua infância, nos comportamos perto dele. As inclinações que as crianças desenvolvem dependem do nosso comportamento perto dela. (Steiner, 2005, p.19).

O brincar é a atividade primordial desta perspectiva pedagógica. Entre as aquisições adquiridas no brincar, destacamos a capacidade de imitação como sendo a primeira forma de aprendizado, podendo ser comparada a uma memória corporal, a partir da qual, nos primeiros anos de vida, a criança imita o outro, adotando atitudes e comportamentos semelhantes ao contexto no qual está inserido. Mais tarde ela será capaz de não apenas imitar, mas, sobretudo,

de criar e recriar situações do cotidiano, favorecendo seu amadurecimento integral. Ancorado nesta perspectiva Inácio (1995, p.25) afirma que “Brincar para a criança é tão importante e sério, como é trabalhar para o adulto, brincando a criança imita o gesto do adulto”.

Na brincadeira livre, ela imita os gestos das pessoas em sua volta, aprende a viver e agir no mundo começa a se reconhecer em determinados papéis sociais, e isso contribui para seu desenvolvimento integral, ou seja, a percepção social, pessoal e humana. Ainda segundo Inácio (1995, p.25) quando a criança tem o apoio e o ambiente propício para um brincar sadio, ao “se tornar adulta também terá vontade de agir e de transformar o mundo”.

Sob perspectiva semelhante Lameirão (2007, p.13) afirma que “a vontade da criança nesta fase é imensa, assim como é enorme sua capacidade de movimentação; é o movimento que estimula a formação dos músculos, ampliando e intensificando as possibilidades de ação”.

Na primeira infância a criança desenvolve seu corpo físico, de modo que nesta fase ela precisa brincar, ensaiar para a vida adulta, lidar com sentimentos, conquistar, ganhar e perder, aprender a viver no mundo.

O brincar da criança é a manifestação mais profunda do impulso que a conduz ao fazer, sendo que neste fazer o homem tem a sua verdadeira essência humana. Não seria possível imaginar uma criança que não desejasse ser ativa, como é quando brinca, pois o brincar representa a liberação de uma atividade que deseja se libertar do cerne o ser humano (Steiner apud proposta educacional Waldorf para a educação infantil, 1999, p.31).

O brincar livre é visto como o melhor estímulo ao desenvolvimento adequado à maturidade etária e capacidades individuais de cada criança e neste momento a superação ocorre frequentemente, a criança se exercita, cria, imagina e realiza.

3 METODOLOGIA

Nossa pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa por acreditarmos que a mesma “trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Deslandes, 2007, p.21).

Além disso, neste tipo de pesquisa a interação com o campo é de extrema importância e deve ocorrer de forma contínua, são estudadas as relações que os sujeitos estabelecem com o meio e se atribui atenção especial ao valor que as pessoas dão as coisas e à sua vida.

Acerca dos objetivos da pesquisa, consideramos que se trata de uma pesquisa exploratória uma vez que durante a pesquisa analisaremos o brincar inspirado na Pedagogia

Waldorf, reconhecendo sua importância e sua contribuição para o desenvolvimento integral de crianças na Educação Infantil.

O foco de nossa pesquisa aconteceu numa escola situada no bairro da Iputinga, onde foram realizadas nove entrevistas. Sendo entrevistados três docentes e seis mães da instituição escolhida.

Enquanto técnica de investigação fizemos uso da observação participante e da entrevista semiestruturada, que “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (Deslandes, 2007, p.64). A observação participante possibilita o conhecimento através da interação entre o pesquisador e o meio, auxiliando uma visão ampla da realidade.

Os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas foram explorados com base na análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (2011) permite uma percepção mais crítica do que está sendo analisado. Além disso, o autor supracitado completa que a análise de conteúdo pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2011, p. 47)

No primeiro momento foi feito um levantamento bibliográfico a fim de dar embasamento teórico à pesquisa. O segundo momento constituiu-se na observação direta do campo, por uma semana, objetivando reconhecer o espaço a ser estudado, o cotidiano escolar, os sujeitos envolvidos, bem como as relações interpessoais.

No terceiro momento realizamos a coleta de dados, através das entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos na pesquisa: três docentes, seis mães da instituição escolar. Subsequentemente, foram realizadas leituras sistemáticas e interativas de todas as entrevistas, reconhecimento de elementos divergentes e convergentes entre elas, e ações pedagógicas na promoção do brincar livre objetivando a integralidade do ser humano. Por fim, analisaram-se os dados coletados a partir da análise de conteúdo.

Assim, os procedimentos utilizados para o método de análise seguiram as três fases propostas por Bardin (2011), que compreendem a pré-análise; a exploração do material; o tratamento das informações obtidas com as entrevistas, e a interpretação.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A instituição onde se realizou a pesquisa de campo foi fundada em 14 de maio de 2012 e está localizado no bairro da Iputinga, na cidade de Recife. Atualmente atende em média 32 crianças de 1 ano e meio a 7 anos, em tempo parcial ou integral.

Além disso, a escola é formada por quatro professoras, onde uma delas faz parte da Coordenação Pedagógica e uma administradora que também atua no financeiro e no Marketing.

A seguir serão apresentados aspectos que consideramos relevantes para efeito da problemática estabelecida neste artigo.

A escola conta com três áreas externas as quais são compostas por brinquedos de movimentos, como balanço, “trepá-trepá”, casinha com escorrego de madeira e escada de madeira. Além desses, contém caixa de areia com painéis de alumínio, cantinho do plantio onde há regadores, pás de jardinagem e vasos. Viveiro de pássaros, além de um grande cesto com almofadas no qual as crianças podem repousar. Nesse ambiente também há sofás artesanais, carros de mão e de bebê de madeira. Em toda área externa o contato com a natureza se faz presente através de árvores, plantas e mudas. Em uma das áreas externas há um banheiro social de uso exclusivo para os pais. A escola também é constituída por duas áreas internas nas quais se situam a sala do Maternal formada por crianças de 1 ano e meio a 3 anos e o segundo espaço interno composto pela turma do Jardim, com crianças de 3 a 7 anos.

Nas salas o ambiente é amplo e arejado com um banheiro ao fundo para uso exclusivo das crianças. Há uma “mesa de épocas”⁴, onde são colocados objetos que representem as épocas do ano e cortinas em todas as janelas. As salas são repletas de brinquedos como carros de madeiras, tapetes, bonecas de pano, coroas, “paninhos” diversos, balanço de cavalo, bolas, gatos e cachorros de tecido, cestos de palha com diversos rabos de tigrês (tricô de dedos), um cantinho com cabana suspensa próxima à janela com colchonetes e almofadas, casinha de madeira, etc. Além disso, tem uma grande mesa de madeira com cadeiras onde as crianças fazem as refeições e as atividades de mesa como aquarela e culinária.

A cozinha está composta por geladeira, fogão, pia e armário de madeira com os alimentos do lanche semanal. No banheiro observamos um mural com pequenos ganchos com os nomes das crianças, onde neles são penduradas as bolsas, toalhas e aventais utilizados na culinária. Logo acima tem uma prateleira onde ficam os materiais de higiene pessoal como shampoo, sabonete e repelente. Nesse mesmo ambiente também há um tecido com

⁴ Espaço onde a criança vivencia o que acontece na natureza, na vida humana e no plano espiritual. Nele representam-se as estações do ano, o céu, a terra e o homem, através do qual a criança espelha a sua humanidade.

compartimentos individuais para escovas de dente e cabelo. Além de pia e vaso sanitário adaptado aos tamanhos das crianças.

A escola conta também com uma pequena secretaria, onde são realizadas as matrículas e conversas entre pais e professoras.

Em cada turma, seja maternal ou jardim, há uma professora e um (a) auxiliar que juntos realizam as atividades no Jardim.

3.2 RITMO DIÁRIO

Na instituição foi possível observar um ritmo diário onde há “momentos de expansão” que são os momentos em que as crianças brincam livremente na escola, na área interna ou externa, e “momentos de contração”, que são os momentos em que as crianças precisam se concentrar para realizar alguma atividade, como a hora da alimentação dentro da sala, ou o banho.

Esse ritmo foi registrado da seguinte forma: as crianças chegam à instituição e brincam livremente no pátio. Após isso, é feita a roda do bom dia ou da boa tarde com as professoras, crianças e pais que estiveram naquele momento. Os pais vão embora e as crianças são convidadas então a fazerem alguma atividade de acordo com o dia da semana, como desenho de tijolo giz de cera, aquarela, culinária, trabalhos manuais etc. Brincam novamente, na área externa a fim de expandir. Em seguida, todos entram na sala para o momento da alimentação, ajudam a recolher a mesa e fazem uma ciranda (com gestos e canções relacionadas com a época vigente) e voltam a brincar, dessa vez dentro da sala. Enquanto isso, a professora e o auxiliar vão se organizando para arrumação da sala, lavar os pratos e varrer o ambiente. Após esse momento, a professora chama algumas crianças, de três em três, para o banho. Ela, então, junto com as crianças arrumam a sala, guardando delicadamente cada brinquedo em seu lugar a fim de preparar o ambiente para a história que finaliza o ritmo diário.

As atividades propostas marcam os dias da semana. Por exemplo: segunda-feira no turno da manhã as crianças fazem desenhos com tijolos de giz de cera, na terça fazem aquarela e na quarta a culinária, na quinta-feira trabalhos manuais e na sexta tem o banho de mangueira onde as crianças tomam banho juntos e brincam na área externa da escola.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa seis mães, as quais a fim de preservar suas identidades, denominamos de Ciranda, Flor, Lua, Aurora, Celeste e Estrela.

Ciranda tem 43 anos de idade, é formada em dança e fez doutorado em Artes. Enquanto Flor tem 34 anos, é formada em Administração e atua na área. Já Lua tem 23 anos, formação em biologia e está concluindo o mestrado na área. Aurora, 35 anos de idade, é uma historiadora que ama atuar em comunidades quilombolas. Com 44 anos, Celeste é enfermeira e trabalha com práticas integrativas no sistema único de saúde (SUS). Por fim Estrela com 33 anos tem curso superior incompleto e é uma empresária.

Observamos que, exceto Estrela, todas as mães, têm ensino superior completo. Também entrevistamos três “jardineiras”⁵, que denominamos por Luz, Flora e Margarida. Luz é uma jovem senhora de 51 anos de idade, com ensino médio completo, que trabalha alegremente na instituição pesquisada há quatro anos. Flora é uma bióloga com 30 anos que trabalha na instituição há três anos. E Margarida é uma historiadora de 58 anos de idade que fundou apaixonadamente a escola há quase cinco anos.

3.4 O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL A PARTIR DA PEDAGOGIA WALDORF

Após o momento de observação do campo de pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com seis mães e três professoras da instituição de ensino, objetivando compreender, como os princípios da Pedagogia Waldorf influenciam no desenvolvimento integral das crianças, segundo a percepção das mães. O quadro abaixo expõe:

QUADRO 1 - Percepção sobre a Pedagogia Waldorf e o desenvolvimento integral	
<i>Mães</i>	<i>Percepções (como)</i>
Ciranda	Por respeitar o tempo da criança.
Flor	Interação com a natureza e com os outros.
Lua	Interação com o ambiente e com os outros. Educação para a vida.
Aurora	Interação com os elementos da natureza e com os outros.
Celeste	Pedagogia baseada no desenvolvimento do ser humano e suas fases.
Estrela	Respeito pelo tempo da criança e seu desenvolvimento.

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras a partir das entrevistas realizadas - 2016

⁵ Termo utilizado para professores da educação infantil em escolas Waldorfs.

Como podemos observar para Flor, Lua e Aurora a interação com os elementos da natureza e com o meio social representa um caminho que possibilita o desenvolvimento integral das crianças, enquanto Ciranda e Estrela salientam que respeitar o tempo pedagógico de cada criança é fundamental para a integralidade do mesmo. Para a perspectiva de Steiner (2005) a criança neste período é um órgão sensório, ou seja, a relação da criança com o mundo exterior ocorre de fora para dentro, isto é, por meio de experiências adquiridas através do meio ambiente (p. 19).

Deste modo, compreendemos que o meio ambiente contribui para o desenvolvimento integral das crianças, haja vista ser por meio dele que a criança absorve, como um “órgão sensório”, texturas, cores, movimentos, odores, aguçando seus sentidos e sensações e através do brincar neste ambiente, a criança cria, recria e imagina situações que terão um papel formativo em seu ser. Observamos que a interação com os elementos naturais, além de um ambiente que possibilite o desenvolvimento saudável, respeitando as fases de amadurecimento de cada ser, contribui para o desenvolvimento integral de cada criança.

Para Ciranda, Celeste e Estrela os princípios da Pedagogia Waldorf contribuem para o desenvolvimento integral de seus filhos, pois respeitam o tempo de cada criança, de acordo com a fase de desenvolvimento. Como já explicitado na fundamentação teórica, a Pedagogia Waldorf é baseada na Antroposofia, entendida aqui como o conhecimento do ser humano físico-anímico e espiritual, respeitar as fases do desenvolvimento humano é fundamental para a formação da integralidade do ser, pois compreendemos que cada criança se desenvolve de acordo com a etapa da vida na qual está vivenciando.

De acordo com citações anteriores, ressaltamos que “Para a Antroposofia o desenvolvimento humano é setenial, ou seja, cada fase possui características próprias que se modificam, metamorfoseiam, aproximadamente a cada sete anos, quando o homem passa a ter uma percepção nova de si e do mundo” (Abreu e Sâmara 1999, p. 23). Compreendemos que cada setênio apresenta momentos claramente diferenciáveis, nos quais surgem ou despertam interesses, perguntas latentes e necessidades concretas.

Entre as capacidades que precisam ser desenvolvidas no 1º setênio, Celeste compreende que o foco está no desenvolvimento físico motor, ao dizer:

“Nesta pedagogia as atividades desenvolvidas na escola e a forma como elas são desenvolvidas estão bem fundamentadas e eu acredito nos fundamentos do desenvolvimento humano. Em cada fase apropriada da criança. Esse desenvolvimento do motor, desse 1º setênio, esse pulso no desenvolvimento, eu acredito realmente nisso”.

Contudo notamos que nenhuma mãe desta pesquisa salientou o conceito de integralidade do ser, que considera o indivíduo em suas múltiplas dimensões, tais como: afetivas, cognitivas, sociais, psíquicas e espirituais. Consideramos imprescindível ter clareza e conhecimento quanto ao conceito de ser humano integral, pois auxilia no entendimento da proposta pedagógica da Pedagogia Waldorf que está ancorada sob uma visão holística do ser humano, fortalece o vínculo entre família e instituição escolar, além de atuar favoravelmente no desenvolvimento salutar das crianças.

A proposta pedagógica Waldorf tem como fundamento desenvolver o ser humano da forma mais ampla possível, dando possibilidades para que seu pensar, sentir e agir amadureçam de forma equilibrada e integral. Procura formar seres humanos para a vida, conscientes do mundo que os rodeia, sendo capazes de agir em prol dos interesses do coletivo. Para isso é fundamental considerar o ser humano em sua integralidade de modo a favorecer seu desenvolvimento de forma ampla e diversa.

3.5 O PRINCÍPIO DO BRINCAR LIVRE SEGUNDO A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA WALDORF

O brincar livre nas escolas e Jardins Waldorf, está presente no ritmo diário da Educação Infantil. Desta maneira, levantamos uma questão sobre a perspectiva de algumas mães acerca do princípio do brincar livre de acordo com a Pedagogia Waldorf.

De acordo com as respostas encontradas criamos um quadro demonstrativo:

QUADRO 2 - O brincar livre	
<i>Mães</i>	<i>Alguns conceitos</i>
Ciranda	São brincadeiras populares, soltas.
Flor	Quando a criança expressa o que há dentro dela.
Lua	É brincar sem ser direcionado, imaginar.
Aurora	É criar as brincadeiras de acordo com o contexto no qual está inserido.
Celeste	São brincadeiras a partir de suas descobertas, criações livres, uso da imaginação, sem ser direcionado.
Estrela	Quando a criança expressa suas emoções e demonstra o que vive em seu ambiente.

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras a partir das entrevistas realizadas - 2016

Para Lua o brincar livre:

“É um brincar onde a criança tem a chance de fazer o que imaginar naquele momento. Sem ser direcionado, mas usando criatividade. Tendo a chance de serem crianças”.

Em consonância, Celeste diz:

“Acho que brincar livre é permitir a criança que ela descubra, faça descobertas por ela mesma, que ela observe, que ela acredite, que ela imagine, isso pra mim é brincar livre... sem interferências... para se desenvolverem como crianças de sua idade”.

Flor e Estrela destacam que é no ato do brincar livre que a criança expressa o que há dentro dela e no ambiente no qual está inserida. Nas palavras de Ignácio (1995, p.25) “A criança pequena é inteiramente força de vontade. Ela só quer agir, transformar, brincar. Brincando ela imita os gestos do adulto. Assim, ela descobre o mundo”.

Desta forma, notamos que a criança é um ser permeável que absorve tudo em sua volta, por meio da imitação a criança assimila e incorpora elementos do brincar, incluindo atitudes, gestos, posturas, formas de falar e agir que desempenham um papel formativo na primeira infância (Steiner 2005, Wallon 1981e Vygotsky 1985).

Acreditamos que o brincar livre é um meio pelo qual a criança se envolve em um mundo de fantasia e imaginação que lhe possibilitará construir e compartilhar significados com seus parceiros de brincadeira, favorecendo um desenvolvimento integral.

Conforme Lua e Celeste, o brincar livre é um momento onde a criança tem a liberdade de criar suas brincadeiras, de usar sua capacidade de imaginação e fantasia sem ser direcionada. Que por meio de suas descobertas no ato de brincar, possam desenvolver suas aptidões de forma adequada a sua idade. Conforme citado anteriormente, Kishimoto (2002), afirma que o brincar é um exercício que trabalha a imaginação infantil, permitindo o desenvolvimento em diversas áreas de conhecimento.

Diante disso, observamos no que diz respeito ao conceito do brincar livre, a maioria das mães concorda que é um estímulo ao desenvolvimento adequado à maturidade etária e às capacidades individuais de cada criança e que neste momento a superação ocorre frequentemente, pois a criança se exercita, cria, imagina e realiza diversos papéis sociais.

Além de imitar os gestos das pessoas em sua volta, aprende a viver e agir no mundo e isso contribui para seu desenvolvimento integral, ou seja, a percepção social, pessoal e humana. Tais fatores se aproximam do que Ignácio (1995) diz, ao afirmar que se a criança possui um

ambiente e apoio propício para um brincar livre, o mesmo se tornará um adulto que terá vontade de agir e de transformar o mundo.

Percebemos que as crianças do primeiro setênio são em sua essência seres imitativos e que assimilam tudo o que existe ao seu redor. Assim, elas precisam de um ambiente cheio de carinho, de amor e segurança. Um ambiente que propicie um brincar livre imbuído de fantasia e de imaginação que possibilite a criação e recriação de sua realidade.

3.6 A INFLUÊNCIA DO BRINCAR LIVRE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A brincadeira livre é um caminho pelo qual a criança pode criar, recriar, imaginar, construir memórias, identidades, despertar a autonomia, se desenvolver de modo afetivo, corporal, cognitivo e espiritual.

Acreditando que o ser humano é constituído por diversas dimensões e que um brincar livre colabora com o desenvolvimento de sua integralidade, refletimos com algumas mães sobre como o brincar pode contribuir com este desenvolvimento.

QUADRO 3 - O brincar livre e o desenvolvimento integral	
<i>Mães</i>	<i>Influências do brincar</i>
Ciranda	Desenvolvimento corporal aliado ao intelectual. Ser humano com diversas dimensões.
Flor	O brincar por meio da experimentação, da curiosidade.
Lua	Desenvolvimento neurológico e pelas fases do ser humano.
Aurora	Criação da identidade. Desenvolvimento da autoconfiança.
Celeste	Espírito investigativo e imaginação aguçada. Respeito pela natureza.
Estrela	Desenvolve a autorregulação, autonomia.

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras a partir das entrevistas realizadas - 2016

Como observamos no quadro acima, Ciranda concorda que o ser humano é formado não apenas do cognitivo, mas também do corpo, de modo que ambas as dimensões atuam em conjunto e constituem um único ser. Ela questiona que atualmente são consideradas crianças “bem comportadas”, aquelas que são quietas, que não se movimentam e permanecem sentadas em suas cadeiras.

“(...) o que é tido por um bom comportamento nas escolas, são crianças que não se movimentam muito, são crianças bem comportadas aquelas que ficam na cadeira e faz

atividade. Desenvolve o intelectual, o racional de uma forma bem mais eloquente do que o corporal, não vejo o corporal sendo valorizado, eu como ninguém sei como a instância corporal é importante. Um ser integral e não uma cabeça e um corpo. Um ser composto de várias partes, várias dimensões para formar um corpo, é importante e quando a criança brinca livremente ela tem a oportunidade de se expressar corporalmente, pra mim está se desenvolvendo um cidadão que tem corpo e são pessoas que tem mais humanidade, compaixão e sensibilidade humana”.

A afirmação acima está em consonância com o princípio basilar da Pedagogia Waldorf, várias vezes mencionado, que compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões: afetivas, cognitivas, sociais, psíquicas e espirituais. Inclusive consideramos que o desenvolvimento intelectual depende das demais dimensões para que possa ocorrer de modo pleno.

A Pedagogia Waldorf está ancorada numa perspectiva social, deste modo favorece um desenvolvimento dos seres humanos visando o crescimento da coletividade, da humanidade. Steiner afirma que se a criança é capaz de se entregar por inteira em sua brincadeira, em sua vida adulta será capaz de se dedicar com confiança e força a serviço do mundo. A partir dessa perspectiva, compreendemos que um brincar livre vivenciado de modo pleno, impulsiona a desenvolvimento de cidadãos dotados de sensibilidade e compaixão.

Podemos afirmar que o brincar livre tem o papel formativo de promover um desenvolvimento amplo de todas as dimensões do ser humano, por meio dele a criança se desenvolve fisicamente e socialmente, articulando com o desenvolvimento cognitivo posterior.

Para Flor o brincar livre é um meio de experimentação que aguça a imaginação e ajuda no desenvolvimento cognitivo:

“(...) Ele permite que a criança experimente o que a criança quer experimentar, ela vai atrás do que a curiosidade dela está levando. Isso forma neles uma crença de que é possível, de que é bom, que é gostoso aprender, que é gostoso pesquisar, que é gostoso explorar, ajudando no crescimento cognitivo (...)”.

É no brincar que as crianças fazem a articulação entre elementos imaginativos e da realidade, o que possibilita o desenvolvimento da fantasia, da curiosidade e da criação de diversos modos de se relacionar com as pessoas e com o mundo em que vivemos. Para Steiner, o que precisa ser incentivado na criança do primeiro setênio é o desenvolvimento livre de sua imaginação ativa e não suas capacidades de raciocínio (Steiner, 2013, p. 6). Ainda de acordo com o RCNEI (1998), a brincadeira favorece a autoestima das crianças, a interiorização de diversos modelos de adulto, além de contribuir com o desenvolvimento da constituição infantil.

Para nós é no ato de brincar que a criança tem mais liberdade de pensar e de criar para desenvolver-se plenamente, é tornar-se autor de sua vida, de modo mais humano e afetivo.

3.7 O PAPEL DO BRINCAR LIVRE PARA A PEDAGOGIA WALDORF

Uma das questões propostas às docentes da instituição foi justamente o papel do brincar livre a fim de conhecermos as respectivas opiniões sobre o tema que tece toda nossa pesquisa. Segue abaixo o quadro com as respostas:

QUADRO 4 - O papel do brincar livre	
Sujeitos	Alguns conceitos
Luz	Estabelecer segurança e imaginação.
Flora	Expressar o que há dentro dela, imitar.
Margarida	Imitar.

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras a partir das entrevistas realizadas - 2016

Observamos que as docentes caracterizam o papel do brincar livre como sendo um momento em que a criança adquire segurança. Tornam-se seres mais criativos por terem tido no brincar livre a oportunidade de imaginar. Além disso, elas expressam o que há dentro delas, o que elas veem no mundo e as relações com as pessoas. Imitam o mundo dos adultos e imitando elas estão descobrindo, aprendendo.

A docente Luz fala de estabelecer segurança e imaginação. Diz que através da imaginação a criança pega uma panelinha e com areia ela cria o seu bolo. Ela realmente acredita naquele bolo, tenha sua panelinha forma de bolo ou não. Ou seja, imaginar através do brincar proporciona à criança um processo de aprendizagem. Partindo desta compreensão, Kishimoto (2002) afirma que o brincar é um exercício que trabalha a imaginação infantil, permitindo o desenvolvimento em diversas áreas de conhecimento.

Já a docente Flora fala de expressar o que há dentro dela e imitar que por sua vez também foi a resposta da docente Margarida. Elas acreditam que, imitando as crianças dizem o que querem dizer, fazem o que querem fazer e assim criam o seu mundo.

Acerca desse mundo imaginário, Wallon, um dos autores de nossa referência afirma que:

a criança já começa a fazer distinção entre suas fantasias e a realidade, e sente muito prazer em misturá-las em seus jogos. Ao brincar de casinha, serve pedrinhas no almoço como se fossem refeição, mas sabe muito bem que continuam a ser pedrinhas. Diverte-se com sua livre fantasia a respeito das coisas e com a credulidade cúmplice que às vezes encontra no adulto (Wallon, 1981, p. 88).

Partindo da afirmação de Wallon, podemos perceber que se encontra em consonância com o que as respectivas docentes afirmaram haja vista o brincar livre ocorrer através da imitação e expressão onde ao imitar um adulto servindo pedrinhas no almoço ela está usando de sua fantasia para imitar o mundo adulto. Além disso, a brincadeira contribui com a formação da constituição da pessoa, tendo em vista a criança ser capaz de copiar modelos, ações e situações.

Assim, a respeito das respostas das professoras, acerca do papel do brincar livre na Pedagogia Waldorf, podemos observar que ambas se entrelaçam, pois, as mesmas acreditam que o papel do brincar livre favorece um momento de descobertas, seja imaginando ou imitando, pois dessa maneira a criança vai experimentando novas formas de expressar, de agir, de interpretar.

Além disso, as respostas das docentes se aproximam bastante do que as mães descreveram no que se refere ao princípio do brincar livre, uma vez que expressar-se, imaginar, imitar, brincar e descobrir contribui para a formação do sujeito.

Diante disso, acreditamos que o ato de brincar, especialmente no primeiro setênio, surge como uma oportunidade da criança crescer experimentando, imaginando, fantasiando. Ao imaginar ou imitar, a mesma realiza brincando coisas que tem vontade de fazer ou ser, como quando enrolam um pano e dizem que é seu bebê. Assim, nesse mundo ilusório e imaginário seus desejos e vontades vão se realizando através da expressão do que há dentro delas.

Além disso, brincando livremente a criança se aproxima do mundo que a cerca, e conseqüentemente, de sua cultura, de seu modo de vida, e de algumas vivências que contribuirão com sua formação humana.

3.8 O BRINCAR LIVRE NA ESCOLA E NA SALA COM AS CRIANÇAS

A questão adiante está relacionada à como as professoras observam através de suas práticas docentes o modo como o brincar livre se apresenta em sua escola e em sua sala com as crianças.

QUADRO 5 - O brincar livre na escola e na sala com as crianças	
Docentes	Alguns conceitos
Luz	Através do ritmo.
Flora	Na interação com o outro.
Margarida	Sempre e em todos os momentos.

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras a partir das entrevistas realizadas - 2016

De acordo com as variadas respostas, foi possível perceber que o brincar livre é algo intensamente presente no dia a dia das crianças. A docente Luz indica que percebe esse brincar livre através do ritmo que as crianças possuem. Isso porque as crianças ao chegarem à escola brincam livremente, seja regando as plantas, seja brincando no escorrego, etc.

A docente Flora fala que observa esse brincar livre na interação com o outro, pois as crianças criam e inventam um mundo só delas, com suas próprias regras e seus próprios jogos. Essa afirmação se completa com a declaração que Rego (1995, p.66) nos traz quando diz que: “primeiramente a criança utiliza a fala como meio de comunicação, de estabelecimento de contato com outras pessoas”.

Assim sendo, pudemos compreender que esta interação acontece de maneira a favorecer o brincar livre, pois nesse contato social com o outro, as crianças vão descobrindo e criando novas brincadeiras e o brincar vai fluindo.

E por fim a docente Flora conta que percebe que o brincar livre se faz presente em todos os momentos, seja quando estão brincando de correr na área externa, seja quando estão nas suas salas fazendo de carros as suas cadeiras.

3.9 ADORMECENDO IMAGENS QUE NÃO FAVOREÇAM O BRINCAR LIVRE

Outra questão, considerada por nós como sendo indispensável na entrevista realizada, indaga acerca de como as docentes “colocam para dormir imagens” que não favoreçam o brincar livre.⁶

QUADRO 6 – Adormecendo imagens que não favoreçam o brincar livre	
Docentes	Alguns conceitos
Luz	Trazendo outro brinquedo, como por exemplo: instrumentos musicais. Fazendo roda e cantando com as crianças.
Flora	Por meio de brincadeiras e histórias que conhecemos.
Margarida	Chamar a atenção das crianças para algo da natureza, como por exemplo: olhar um passarinho, colocar comida para ele e regar as plantas.

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras a partir das entrevistas realizadas - 2016

Diante das respostas elencadas, percebemos que a intervenção das professoras ocorre de modo a convidá-las para outras brincadeiras, vivências e histórias consideradas sadias.

⁶ Intervir de modo a convidar a criança a brincar com algo que permita a imaginação, ao invés de imagens prontas e midiáticas.

A docente Luz nos conta que procura trazer elementos musicais para atrair as crianças, haja vista esta ser uma brincadeira que elas adoram. Flora afirma que conta histórias e ensina brincadeiras de sua infância, pois percebe que fazendo isso as crianças se encantam. Margarida os chama para colocar comida para os passarinhos, regar as plantas, fazer atividades que eles geralmente gostam de fazer e que estão relacionadas com a natureza.

Assim, para Rego (1995) uma das funções do brincar é permitir que a criança seja capaz de solucionar situações conflitantes do cotidiano, fazendo uso da imaginação, imitação e observação, por isso a importância de se colocar para dormir imagens que não favoreçam o brincar livre.

Levando em consideração as respostas, percebemos que as docentes compreendem a importância que o brincar livre promove no desenvolvimento das crianças permitindo-as oportunidade de imaginar, criar e interagir e por isso fazem intervenções quando percebem que esse brincar não favorece um desenvolvimento saudável.

3.10 A VIDA CONTEMPORÂNEA E O BRINCAR LIVRE

Consideramos ainda como sendo relevante em nossas entrevistas o seguinte questionamento: de que forma a vida contemporânea favorece e desfavorece a prática do brincar livre nas crianças?

QUADRO 7 – A vida contemporânea e o brincar livre	
Docentes	Alguns conceitos
Luz	Nada favorece, as crianças só querem saber de eletrônicos.
Flora	Mais desfavorece. As crianças não brincam em ruas e sem acesso a natureza, não encontrarão pedras e sementes para brincar.
Margarida	Desfavorece porque os pais atualmente precisam trabalhar mais do que antigamente. Deixando as crianças mais tempo na televisão e meios eletrônicos.

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras a partir das entrevistas realizadas- 2016

Segundo as respostas das docentes é perceptível compreender que a vida contemporânea praticamente não favorece o ato do brincar livre.

A docente Luz nos conta que em nada a vida contemporânea favorece levando em consideração que as crianças estão repletas de brinquedos eletrônicos. Flora diz que percebe mais desfavorecer do que favorecer. Isso porque as crianças de hoje moram em casas muito pequenas ou apartamentos e isso as deixam muito presas, perdendo a oportunidade de brincar em lugares grandes e abertos. Além disso, as cidades têm cada vez menos áreas verdes,

pouquíssima natureza e por outro lado, muito concreto. Assim como Luz e Flora, Margarida diz que desfavorece e levanta outra questão importante quando diz que na correria do dia a dia, os pais trabalham muito e estão sempre com pressa. Devido a isso, se torna mais cômodo que as crianças “se distraiam” com TV e jogos eletrônicos.

Porém, as cenas de TV e jogos eletrônicos geralmente são compostos de violência e este é um dos motivos pelo qual há a necessidade de um adulto acompanhando as crianças durante esses momentos de “lazer”. Além disso, são os desenhos e jogos eletrônicos que vão formar outras brincadeiras que as crianças venham a criar, onde os personagens poderão tornar-se referências nas brincadeiras delas.

A afirmação acima está em consonância com o que Rego (1995, p.59) nos diz: “o comportamento da criança recebe influências dos costumes e objetos de sua cultura”. Assim, o processo de desenvolvimento vai sendo socialmente construído.

Além disso, as crianças ficam expostas a uma série de campanhas publicitárias que anunciam aparelhos celulares, notebook para uso infantil e outra infinidade de objetos eletrônicos que se distanciam dos brinquedos e brincadeiras tradicionais como bola, peão, pular corda, e etc.

E assim a TV e os jogos eletrônicos tornam-se um dos motivos pelo qual as docentes afirmam que a vida contemporânea não favorece, ou quase não favorece a prática do brincar livre.

4 TECENDO CONSIDERAÇÕES

A formação do ser humano depende de uma série de fatores e uma rede complexa de fatos e relacionamentos que permeiam a vida de todos.

Valorizando as vivências e o ser humano como constituição biológica, anímica e espiritual, pode-se observar que a Pedagogia Waldorf muito mais do que uma perspectiva educacional é uma prática para a vida, baseada na construção de seres humanos integrais. Uma educação baseada no amor, respeitando cada fase do desenvolvimento humano.

Entre os princípios norteadores da educação infantil na perspectiva Waldorf, o brincar livre é o principal deles, pois é onde a criança irá vivenciar experiências, criar situações que remetem a sua realidade e experimentá-la. É na brincadeira que a criança poderá explorar o mundo, construir o seu saber, aprender a respeitar o outro e desenvolver o sentimento de grupo (social). Deste modo, sentimos a necessidade de saber se o ato do brincar é reconhecido por sua

importância e contribuições para o desenvolvimento integral das crianças da educação infantil em uma escola Waldorf.

Para isso, buscamos o aprofundamento nas teorias propostas por Rudolf Steiner em consonância com as nossas observações e os relatos desenvolvidos pelas professoras no Jardim Waldorf.

Durante as observações, pudemos ver que na instituição pesquisada as crianças brincam diariamente, seja uma com as outras ou sozinhas, com os brinquedos oferecidos ou com elementos da natureza como areia, água e folhas.

Nas entrevistas analisadas observamos que as seis mães e as três professoras reconhecem que o brincar livre se faz necessário no dia a dia das crianças por proporcionar o amadurecimento, a autonomia, o lúdico, o desenvolvimento das expressões corporais e a criação de um mundo de fantasias.

Além disso, o brincar livre pode possibilitar que as docentes observem as individualidades de cada criança, de modo a contribuir que a interação entre eles e com o meio ambiente se entrelacem de modo saudável.

Em contrapartida, ao analisar as entrevistas observamos que todos os entrevistados ao serem questionados sobre como os princípios da Pedagogia Waldorf influenciam no desenvolvimento integral das crianças nenhuma mãe acentuou o conceito de integralidade do ser, que considera o indivíduo em suas múltiplas dimensões, como: afetivas, cognitivas, sociais, psíquicas e espirituais. Ponderamos importantíssimo o conhecimento quanto ao conceito de ser humano integral, por auxiliar na compreensão da proposta pedagógica da Pedagogia Waldorf.

Partindo desta observação, acreditamos que seria de grande valia um momento de estudo entre pais e professores onde juntos possam conhecer melhor a Pedagogia Waldorf, seus conceitos e importância, e assim fortalecer o vínculo entre família e instituição escolar, além de atuar favoravelmente no desenvolvimento das crianças.

Assim sendo e considerando a criança como um sujeito histórico e de direito, que em suas interações brincantes, práticas e cotidianas, constroem sua identidade pessoal e coletiva, acreditamos no poder transformador que há numa sociedade formada por seres humano integrais, que atuam no mundo de modo a promover os interesses do coletivo.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

Bardin, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. Ferreira, M. C. 2011.

BRASIL. Educação. Ministério da- **Brinquedos e Brincadeiras de Creche - Manual de Orientação Pedagógica**. Brasília, 2012.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Volume 1. Brasília: MEC / SEF, 1998.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2007.

EMANUEL, Teresa Cristina de Oliveira. A Pedagogia Waldorf. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FemNmFQknE0J:https://xa.yimg.com/kq/groups/24662337/7801735/name/monografia-A_PEDAGOGIA_WALDORF%255B1%255D.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em: 10 abr. 2016.

FEWB. Federação das Escolas Waldorf no Brasil. **História da Federação**. São Paulo 2013a. Disponível em: <http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/Historia.php> Acesso em: 10 abr. 2016.

FEWB. Federação das Escolas Waldorf no Brasil. **Missão e Objetivos**. São Paulo 2013b. Disponível em: <http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/Missao-Objetivos.php> Acesso em: 10 abr. 2016.

IDWALDORF. Instituto Waldorf. **Histórico**. São Paulo 2014 Disponível em: <http://www.idwaldorf.com.br/site/historico/>. Acesso em: 10 abr. 2016.

INÁCIO, Renate Kaller: **Criança Querida, o dia a dia nas creches e jardins de infância**. 2ª ed. São Paulo editor Antroposófica, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LAMEIRÃO, Luiza Helena Tannuri: **Criança brincando! Quem a educa?** Ed. João de Barros, 2007.

LANS, Rudolf: **A Pedagogia Waldorf, caminho para um ensino mais humano**. 9º edição: São Paulo editora Antroposófica, 2005.

MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org). **Henri Wallon- Psicologia e Educação**. São Paulo. Ed. Loyola, 2000.

PROPOSTA EDUCACIONAL WALDORF PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 1998. Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126653/000839054.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 30 mai. 2016.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro. Ed. Vozes, 1995.

STEINER, Rudolf. **Os primeiros anos da infância**: material de estudo dos jardins de infância Waldorf/ coletânea de textos de Rudolf Steiner compilados por Elizabeth Grunelius e Helmut Von Kugelgen. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), 2013.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR LIVRE NA NATUREZA: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Eduarda Lima da Costa⁷

RESUMO

Este estudo investiga a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, com ênfase na brincadeira livre no ambiente escolar. Parte-se da hipótese de que o contato com a natureza, por meio de atividades lúdicas, potencializa o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança. O objetivo é analisar como os momentos recreativos, além de promoverem aprendizagens significativas, constituem um direito garantido em legislações educacionais. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza básica e explicativa, fundamentada em revisão bibliográfica. Os resultados indicam que a interação com espaços naturais favorece o desenvolvimento integral da criança, ampliando suas experiências e enriquecendo seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: brincadeira; natureza; desenvolvimento infantil; educação; infância.

1 INTRODUÇÃO

Para a Sociedade Brasileira de Pediatria (2018) o brincar e o aprender com a – e na – natureza é um dos elementos centrais de uma educação vinculada com a própria vida porque traz inúmeros benefícios à saúde. A natureza é um espaço rico, saudável e importante para a vida humana onde encontramos elementos valiosos e abundantes – pedras, chão de terra, água, mar, rios, plantas, árvores, insetos, pássaros e todas as formas de vida e espaço (céu, estrelas, sol, lua, horizontes)” (SBP, 2019, p. 7) – que favorecem à realização de variadas experiências brincantes com as crianças.

No artigo 16 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), diz que toda criança tem necessidade de brincar, praticar esportes e se divertir. Portanto, brincar é coisa séria, ainda mais quando se trata de atividades ao ar livre. Além de possibilitar diversos benefícios para a criança e se adequar às normas do ECA, ainda é recomendação médica, segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria.

De acordo Medeiros, Mendonça, Sousa e Oliveira (2011) o mundo está cada dia mais globalizado, com a população cada vez mais violenta e com o crescimento acelerado das

⁷ E-mail: eduardaliimanc@gmail.com

idades, isso faz com que desapareçam os espaços verdes e o concreto esteja mais presente, dessa forma vindo a diminuir o contato direto das crianças com todos os componentes presentes na natureza.

Dessa forma, o que vem acontecendo é que as crianças estão cada dia se afastando mais dos elementos da natureza e em contrapartida dando preferência ao uso de tecnologias, em detrimento ao brincar em espaços naturais. Na primeira infância, a brincadeira tem papel importante pois estimula o desenvolvimento e o aprendizado da criança, e quando atrelada à natureza traz benefícios que favorecem a saúde e o bem-estar.

Este estudo tem como objetivo geral analisar a importância do brincar ao ar livre em contato com a natureza na educação infantil e seus impactos no desenvolvimento infantil. Especificamente, busca-se: (i) apresentar as principais brincadeiras ao ar livre e seus benefícios para o desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças; (ii) examinar a relação entre o contato com a natureza e o bem-estar infantil; e (iii) discutir estratégias para incentivar o brincar livre em espaços naturais dentro do ambiente escolar.

Existem diversas pesquisas atuais que indicam os problemas que a falta de oportunidades de brincar e aprender dessa forma, se relacionando com a natureza, causam. Tais como: obesidade/sedentarismo, hiperatividade, baixa motricidade, falta de equilíbrio, habilidade e agilidade física, ansiedade, depressão e até miopia.

Por outro lado, existem pesquisas que demonstram que o convívio com a natureza durante a fase da infância melhora o controle de doenças crônicas como diabetes, asma, obesidade, além de diminuir o risco de dependência ao álcool e a outras drogas, favorece o desenvolvimento neuropsicomotor e reduz os problemas de desenvolvimento comportamental, além de proporcionar bem-estar mental, equilibrar os níveis de vitamina D. E nos aspectos psicológicos auxilia a criança a ter iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento de múltiplas linguagens e a melhora da coordenação psico-motora.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estudos recentes indicam que o contato com a natureza favorece o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para a melhora do foco, da criatividade e da regulação emocional (Louv, 2016; Ferreira, 2021). Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2018), crianças que passam mais tempo ao ar livre apresentam menor risco de desenvolver transtornos de ansiedade e déficit de atenção.

Sendo assim, observa-se também “Os possíveis prejuízos causados pelo emparedamento das crianças”, caracterizando as consequências que a superproteção contra os riscos e o emparedamento afetam no desenvolvimento das crianças.

Apesar de o contato com a natureza ser uma garantia presente na Constituição brasileira, na Convenção das Nações Unidas Sobre os Direitos da Criança (UN-CRC), no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, mais recentemente, no Marco Legal da Primeira Infância, esse direito ainda não é usufruído por todas as crianças.

2.1 A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS NATURAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Na perspectiva de Kreling e Kirchner (2022) é em meio a natureza que ocorre um melhor desenvolvimento, por ser um espaço que abriga um conjunto de elementos do mundo natural, que possibilitam a criança enriquecer o seu campo de exploração e experimentação.

As brincadeiras e jogos em áreas verdes ampliam as possibilidades das experiências coletivas da inventividade, do prazer e da alegria. Por se comporem de movimento, ação e intensa interação, o espaço amplo e a diversidade de elementos naturais presentes favorecem o enriquecimento da imaginação, da experiência criativa e dos vínculos (Lima, 2020, p. 38).

De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (2024) existem uma série de recomendações para um bom desenvolvimento infantil, sendo alguns deles: 1) As crianças tenham acesso diário de no mínimo 1 hora de brincar, aprender e conviver com a natureza; 2) As escolas devem organizar suas rotinas e práticas de forma a equilibrar o tempo destinado a atividades pedagógicas e recreio, preferencialmente em ambientes naturais em contato com a terra, água e plantas; 3) Escolas, educadores e responsáveis devem permitir que crianças se exponham à riscos benéficos, aqueles nos quais eles se engajam por livre escolha, conseguindo dimensionar as consequências e lidar com elas; 4) Pais e cuidadores devem procurar balancear o tempo de tela das crianças, com outras atividades como brincar, atividade esportiva, exercícios. Essas são algumas das recomendações atualizadas da Sociedade Brasileira de Pediatria.

Um estudo realizado pela agência inglesa OnePoll, evidenciou que as crianças de hoje estão brincando menos que seus pais e avós. Segundo os dados, apenas 27% do público infantil brinca fora de casa atualmente. Outra pesquisa realizada pela Mobile Time e pela Opinion Box mostra que no Brasil 49% das crianças de zero a 12 anos de idade possuem um smartphone e outros 33% utilizam os smartphones dos pais para se divertir.

Esses são alarmantes, pois os números de crianças que apresentam problemas como obesidade infantil, ansiedade e até depressão vem crescendo no mundo todo, e muitos desses problemas estão relacionados à falta de interação social com outras crianças, brincadeiras ao ar livre e o contato com a natureza.

Tiriba (2018) enfatiza que proporcionar experiências ricas, de invenção e criação, que integrem a natureza e seus elementos, impacta significativamente na aprendizagem das crianças. Os espaços da natureza, enriquecem a liberdade em brincar e permitem que elas descubram e compreendam como o mundo, onde vivem, funciona, bem como as diversidades existentes nele. Dessa forma, algumas das brincadeiras ao ar livre na natureza que as crianças geralmente se divertem e aprendem brincando são: esconde-esconde, amarelinha, jogos com bola, cabo de guerra, etc.

2.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONTATO COM A NATUREZA

A primeira infância é uma etapa crucial do desenvolvimento humano, com impactos duradouros na vida adulta. Nesse contexto, as experiências de brincadeira promovidas no ambiente escolar desempenham papel fundamental no fortalecimento da saúde física, emocional, intelectual e social das crianças, sobretudo quando envolvem atividades ao ar livre e em contato com a natureza.

Segundo o Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2018), é necessário refletir sobre os modelos de vida urbana adotados atualmente e sobre como as cidades têm acolhido as novas gerações. O afastamento da natureza, especialmente no contexto infantil, configura-se como um problema de saúde pública.

Diante disso, as escolas assumem um papel estratégico na promoção do vínculo entre as crianças e os espaços naturais. Vivências como brincar na areia, subir em árvores, construir cabanas e interagir com os colegas ao ar livre contribuem para a formação de conexões afetivas e saudáveis com o meio e com o outro (SBP, 2018).

Barros (2018) caracteriza a escola como um espaço múltiplo: de movimento, de encontro, de sentido e, especialmente, de brincadeira. Assim, é essencial que a organização do tempo e dos espaços escolares favoreça o brincar livre. A escola, sendo um ambiente frequentado diariamente por crianças e adultos, torna-se um local privilegiado para a promoção de práticas educativas que respeitem a diversidade, fomentem relações solidárias e incentivem o cuidado com o meio ambiente.

Ainda de acordo com Barros (2018), é papel da escola contribuir para a formação de sujeitos integrais, conscientes das diferenças e comprometidos com a preservação da vida e da biodiversidade.

Uma pesquisa conduzida por Oliveira (2022), doutoranda da Fiocruz, revelou que 88% das crianças em instituições de educação infantil brincam ao ar livre durante duas horas ou menos por dia. Além disso, 100% das educadoras entrevistadas reconheceram a importância do brincar livre na natureza para o desenvolvimento infantil.

Diante dessa realidade, é possível implementar, nas escolas, ações simples e eficazes para ampliar o contato com a natureza. Entre elas, destacam-se:

1. Organização de piqueniques em áreas externas;
2. Realização de aulas ao ar livre semanalmente;
3. Criação e manutenção de hortas escolares com participação da comunidade;
4. Prática de jardinagem;
5. Ações de cuidado e limpeza dos espaços externos;
6. Implantação de projetos de reciclagem;
7. Visitas a museus com temáticas ligadas à natureza.

É possível, mesmo em contextos desafiadores, implementar ações viáveis de reconexão com o ambiente natural. Pequenas práticas, como a criação de hortas, a realização de aulas ao ar livre e a visita a espaços ambientais, demonstram que há caminhos possíveis dentro da escola. Contudo, para que essas práticas deixem de ser pontuais e se tornem estruturantes, é necessário um projeto político-pedagógico comprometido com uma visão ampliada de desenvolvimento infantil e com a promoção do direito das crianças a uma infância plena, criativa e em contato com a natureza.

Assim, ao invés de pensar a natureza como um “extra” ou complemento da rotina escolar, é preciso reconhecê-la como elemento fundante do processo educativo e do bem-estar infantil. A escola pode e deve ser um espaço de reencontro com o mundo natural, não apenas como meio de aprendizagem, mas como lugar de pertencimento, de cuidado e de transformação social.

2.3 O EMPADERAMENTO DAS CRIANÇAS NO MUNDO MODERNO

Louv (2016), no seu livro “A última criança na natureza” alerta para um fenômeno crescente, a falta de envolvimento com a natureza, criando o conceito de Transtorno do Déficit de Natureza, não se trata de um diagnóstico médico, é uma forma para definir questões físicas

e mentais associadas a uma vida desconectada da natureza, entre eles, o uso diminuído dos sentidos, dificuldades de atenção e taxas mais altas de doenças físicas e emocionais.

É possível observar que existe um receio sobretudo dos pais de que as crianças se machuquem quando estão brincando ao ar livre na natureza, mas é preciso entender que isso também faz parte dos aprendizados que elas vão adquirir , com isso elas passam a ter mais desenvoltura , desenvolvimento psicomotor e emocional.

Nesse sentido Ferreira (2020) afirma que: [...] devemos estar conscientes do facto de os riscos de acidentes poderem ocorrer nos vários contextos e ambientes: em casa, na escola, dentro das salas, no exterior, na presença dos pais, na presença de qualquer um dos membros da comunidade educativa (pessoal docente e não docente), etc. Não é só nos espaços naturais que os mesmos estão presentes (Ferreira, 2020, p.29).

3 METODOLOGIA

Como ferramenta para coleta de dados este estudo utilizou a revisão de literatura, visando buscar estudos relevantes sobre O brincar livre na natureza como recurso pedagógico no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

A pesquisa bibliográfica é produzida através de materiais já existentes, composta essencialmente de livros e artigos científicos. Ainda que praticamente quase todos estudos seja requisitado algum tipo de trabalho desse gênero, existem pesquisas realizadas unicamente por meio de fontes bibliográficas (Gil, 2008).

A principal finalidade deste tipo de pesquisa é colocar o pesquisador diretamente em contato com tudo o que foi produzido sobre determinado assunto, incluindo neste processo qualquer material informacional (Marconi; Lakatos, 2003).

A revisão literária discorre como eixo norteador quais são suas atribuições referentes a sua utilização como recurso didático. Gil (2004) enfatiza que essa busca literária em matérias já existentes significa adquirir objetos para se ter como base a realização do referido estudo bibliográfico.

Por fim, Gil (2008) enfatiza que principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de possibilitar ao investigador a abrangência de uma série de fenômenos maior do que poderia vir a encontrar na pesquisa direta e assim perceber a demanda daquele assunto problema.

Para a realização da pesquisa bibliográfica foi usada as seguintes bases bibliográficas: Ebsco, Scielo , Google e Google Acadêmico Além da biblioteca do Centro de Educação na

UFPE. Foram analisados os livros e os artigos que tiveram maior aproximação e que contribuíram com o tema. Buscou-se diferentes temáticas de pesquisa acerca do conteúdo relacionado com o Brincar Livre na Natureza e seus recursos no desenvolvimento da criança na Educação.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa baseia-se em revisão bibliográfica, utilizando livros, artigos científicos e documentos oficiais publicados entre 2003 e 2024. A seleção das fontes seguiu critérios de relevância acadêmica e aplicabilidade ao tema da educação infantil.

Após verificar os conceitos sobre as respectivas pesquisas, irá ter a construção das definições de cada pesquisa, sendo essas feitas de forma autoral e entendimento com total respeito aos sites em que foram estudados os conceitos de pesquisa.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Neste estudo, os procedimentos técnicos adotados consistiram na pesquisa bibliográfica, a qual, segundo Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 65), “está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas”. Essa abordagem permitiu acessar um conjunto de produções relevantes que fundamentam teoricamente a discussão sobre o brincar livre na natureza como estratégia pedagógica na educação infantil.

A escolha desse instrumento se justifica pela necessidade de aprofundar o debate acerca das contribuições do contato com ambientes naturais no desenvolvimento integral das crianças na primeira infância. A literatura analisada contempla estudos que abordam os impactos positivos das vivências ao ar livre, bem como as consequências do chamado “emparedamento” infantil, caracterizado pelo confinamento em espaços fechados e pela redução de experiências sensoriais e motoras com o mundo natural.

Para compor um arcabouço teórico consistente, foram consultados livros, artigos científicos, relatórios técnicos, manuais de orientação, legislações e documentos digitais disponíveis em plataformas acadêmicas e bibliotecas virtuais. A diversidade e atualidade das fontes permitiram uma análise crítica e multidimensional da temática, assegurando a credibilidade dos dados utilizados e a relevância do referencial teórico para a área da educação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O brincar livre em contato com a natureza tem se mostrado uma prática educativa potente para o desenvolvimento integral das crianças. A presente análise busca aprofundar os dados levantados por meio da pesquisa bibliográfica, organizando a discussão em três eixos principais: benefícios cognitivos, benefícios sociais e emocionais, e desafios para a implementação nas escolas.

4.1 BENEFÍCIOS COGNITIVOS DO BRINCAR NA NATUREZA

A literatura aponta que o contato com ambientes naturais estimula significativamente o desenvolvimento cognitivo infantil. Louv (2010), ao cunhar o termo “transtorno de déficit de natureza”, argumenta que a ausência de experiências ao ar livre limita a criatividade e a capacidade de concentração das crianças. Em consonância, estudos como os de Tiriba (2012) e Policarpo (2022) reforçam que a natureza oferece estímulos sensoriais variados, que favorecem a resolução de problemas, a curiosidade e a construção do pensamento científico desde os primeiros anos escolares.

Essas experiências não estruturadas e exploratórias desafiam as crianças a lidar com o imprevisto, tomar decisões e desenvolver autonomia. Brincar em meio à natureza ativa processos mentais complexos que dificilmente seriam estimulados em ambientes escolares fechados e excessivamente controlados.

4.2 BENEFÍCIOS SOCIAIS E EMOCIONAIS

Além dos ganhos cognitivos, o brincar livre em ambientes naturais promove o fortalecimento de vínculos sociais e o equilíbrio emocional. Kreling e Kirchner (2022) destacam que o convívio com a natureza cria espaços para a empatia, a colaboração e o respeito mútuo entre as crianças. O ambiente natural, por ser menos competitivo e mais aberto à livre expressão, permite que cada criança interaja no seu tempo, favorecendo relações mais saudáveis.

Zanon (2018) contribui com a ideia de que a natureza atua como educadora, promovendo transformações não apenas nas crianças, mas também nos educadores e nas famílias. Essa relação contribui para o desenvolvimento de uma consciência ecológica e

coletiva, que ultrapassa os limites da escola e impacta o modo como os sujeitos se posicionam no mundo.

Do ponto de vista emocional, o contato com elementos naturais ajuda na redução do estresse, na regulação das emoções e no fortalecimento da autoestima. A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019) recomenda que as escolas incentivem atividades ao ar livre, justamente pelos efeitos positivos no bem-estar psicológico das crianças.

4.3 DESAFIOS PARA A PRÁTICA ESCOLAR

Apesar dos benefícios amplamente reconhecidos, o brincar livre na natureza ainda é pouco valorizado ou efetivado nas práticas escolares. Entre os principais desafios identificados estão a falta de infraestrutura adequada, a escassez de formação docente voltada à educação ambiental e o excesso de foco em conteúdos teóricos e avaliações padronizadas.

Além disso, há uma forte influência de paradigmas pedagógicos que ainda priorizam a disciplina, o controle e o rendimento acadêmico, o que dificulta a aceitação de práticas mais livres e espontâneas. Tiriba (2012) observa que muitas escolas tratam o brincar como algo secundário, e não como um direito e uma estratégia de aprendizagem fundamental.

Nesse sentido, é essencial repensar o projeto político-pedagógico das instituições escolares, reconhecendo o brincar livre como prática intencional e significativa. A transformação desse cenário depende do engajamento dos educadores, da sensibilização das famílias e do comprometimento das políticas públicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu compreender que o brincar livre na natureza é uma prática pedagógica com alto potencial para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente no ambiente escolar. Os dados analisados evidenciaram que a interação com espaços naturais promove ganhos significativos nas dimensões cognitivas, motoras, afetivas e sociais do desenvolvimento infantil.

Ao explorar ambientes ao ar livre, as crianças ampliam sua capacidade de observação, resolução de problemas e criatividade, além de fortalecerem vínculos sociais e desenvolverem empatia e autonomia. A natureza, nesse contexto, não é apenas cenário, mas parte ativa do processo educativo, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes, críticos e engajados.

Verificou-se ainda que, embora os benefícios do contato com a natureza sejam amplamente reconhecidos por autores como Louv, Tiriba, Policarpo e Zanon, persistem desafios para a efetiva implementação dessa prática nas escolas. Dentre eles, destacam-se a carência de formação docente voltada à educação ambiental, a falta de infraestrutura e a predominância de modelos pedagógicos tradicionais que pouco valorizam o brincar como direito e estratégia educativa.

Conclui-se, portanto, que integrar a natureza ao cotidiano escolar exige mais do que boas intenções: é necessário repensar o projeto político-pedagógico das instituições, investir em formação continuada e reconhecer o brincar livre como um componente fundamental para o desenvolvimento humano. Preservar os espaços naturais e garantir o acesso das crianças a essas experiências é, também, um compromisso com as futuras gerações e com a construção de uma educação mais sensível, significativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

BARROS, R. O espaço e o tempo da infância: a escola como lugar de encontro e de experiências significativas. **Cadernos de Formação RBME**, v. 7, n. 14, p. 180-197, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 mai. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

FERREIRA, S. S. **Crescer com a natureza: brincar, aprender e desenvolver-se em liberdade**. Lisboa: Pactor, 2020.

FERREIRA, S. S. Educação e natureza: um olhar sensível para o desenvolvimento da infância. **Revista Infâncias**, v. 2, n. 1, p. 45-60, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

KRELING, A.; KIRCHNER, M. **Educação infantil e natureza: vivências e descobertas**. Curitiba: Appris, 2022.

LIMA, C. A. A importância da vivência em ambientes naturais na educação infantil. **Revista Educação em Debate**, v. 5, n. 1, p. 35-43, 202

LOUV, R. **A última criança na natureza**: salvando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDEIROS, A. R. et al. O brincar na natureza e a saúde infantil: desafios da sociedade moderna. **Revista de Educação e Pesquisa em Saúde**, v. 8, n. 2, p. 112-123, 2011.

POLICARPO, A. C. **A infância e a natureza**: práticas pedagógicas no ensino infantil. Recife: Editora Educacional, 2022.

SBP – SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de orientação**: o brincar e a criança no ambiente natural. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento, 2018. Disponível em: <https://www.sbp.com.br>. Acesso em: 15 mai. 2025.

SBP – SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Recomendações sobre o contato com a natureza e a infância**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.sbp.com.br>. Acesso em: 15 mai. 2025.

SBP – SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Novas diretrizes para infância e natureza**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.sbp.com.br>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SOUSA, D. M.; OLIVEIRA, M. S.; ALVES, J. R. Pesquisa bibliográfica na prática acadêmica: contribuições e reflexões. **Revista Saberes Docentes**, v. 5, n. 2, p. 60-68, 2021.

TIRIBA, L. A criança e a natureza: o desafio de reintegrar experiências naturais ao cotidiano infantil. In: TIRIBA, L. (org.). **Educação e natureza**: saberes e práticas para uma pedagogia do encontro. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2018. P. 25-44.

ZANON, R. A natureza como educadora: práticas pedagógicas e transformação social. **Cadernos Pedagógicos da Infância**, v. 4, n. 2, p. 59-67, 2018.

PRÁTICAS LÚDICAS NA INTERVENÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Paola Nobre de Sousa⁸

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta, principalmente, as habilidades de comunicação, interação social e comportamento. Frente aos desafios impostos pelo transtorno, torna-se essencial buscar abordagens que respeitem as singularidades das crianças com TEA, especialmente no contexto educacional. A neuropsicopedagogia, ao integrar conhecimentos da neurociência, pedagogia e psicologia, oferece caminhos terapêuticos que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento integral dessas crianças. Nesse cenário, as práticas lúdicas se apresentam como estratégias valiosas, por promoverem o engajamento, a criatividade, a socialização e a expressão emocional. Este artigo, fundamentado em revisão bibliográfica, propõe refletir sobre a contribuição do brincar nas intervenções neuropsicopedagógicas, com foco especial nos métodos TEACCH e ABA. A ludicidade, ao articular aspectos cognitivos, afetivos e sociais, mostra-se como uma aliada potente na construção de experiências significativas de aprendizagem para crianças com TEA.

Palavras-chave: autismo; ludicidade; neuropsicopedagogia; desenvolvimento infantil; aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento de causas genéticas e influências do meio, tendo comprometimento nas áreas de comunicação social e interação; padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos (Associação Americana de Psiquiatria, 2013). Nesse contexto, surgem muitas dúvidas vindas da família e de profissionais da educação como auxiliar crianças com TEA para que consigam alcançar suas potencialidades, e como lidar com as dificuldades de aprendizagem.

A neuropsicopedagogia traz contribuições, com intervenções no processo de aprendizagem de forma terapêutica, com o intuito de melhorar os aspectos cognitivos, linguísticos e sociais da criança com necessidades especiais (Menezes, 2019). Assim, o trabalho do neuropsicopedagogo vem para auxiliar familiares, educadores e profissionais da educação traçando estratégias específicas, respeitando as particularidades de cada criança.

⁸ Neuropsicopedagogia clínica e institucional, Instituto de Pós-Graduação – IPOG, Natal, RN, 07 de junho de 2025. E-mail: paolanobre.sousa@gmail.com

Baseado nisso, questiona-se: De que maneira práticas lúdicas podem favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças com Transtorno do Espectro Autista, no contexto das intervenções neuropsicopedagógicas?

A ludicidade é de suma importância no desenvolvimento social, emocional, físico, intelectual de crianças típicas e atípicas. Assim, é por meio das brincadeiras que a criança interage e percebe o mundo a sua volta, a partir do desenvolvimento de suas estruturas mentais e dos avanços nas etapas do desenvolvimento, as brincadeiras vão ficando cada vez mais elaboradas, permitindo que as crianças em cada fase da sua vida, possam aprender de maneira divertida e prazerosa, como também resolver conflitos e trabalhar as emoções.

As práticas lúdicas como recurso terapêutico possibilitam a mediação de dificuldades relacionadas à comunicação, à socialização e à flexibilidade comportamental de crianças com TEA, trazendo em destaque neste trabalho, algumas intervenções realizadas por neuropsicopedagogos: o programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) e o método ABA (Applied Behavior Analysis).

Considerando a importância do brincar como recurso terapêutico e educacional, este artigo propõe uma investigação bibliográfica sobre como as práticas lúdicas podem contribuir para o avanço das intervenções neuropsicopedagógicas voltadas ao público com TEA, buscando compreender os benefícios dessas estratégias e os meios mais eficazes de aplicá-las no cotidiano escolar e clínico.

2 O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

O brincar vai muito além do entretenimento de crianças, a atividade lúdica está ligada ao desenvolvimento de habilidades físicas e cognitivas, por meio das brincadeiras as crianças aprendem a como socializar umas com as outras, tentam resolver seus conflitos e questões emocionais. Nesse contexto, é importante compreender as contribuições teóricas psicogenéticas nos escritos de Wallon(2007), Vygotsky(2007) e Piaget (1978,2007), no que se refere ao desenvolvimento infantil e sua relação com a brincadeira, como também compreender como ocorre o desenvolvimento do cérebro infantil e os benefícios que o lúdico traz para o pleno desenvolvimento do indivíduo, de acordo com Brittes(2020).

De acordo com Wallon(2007), o brincar está relacionado a estágios e categorias, descritos como brincadeiras funcionais, de faz-de-conta, de aquisição e de fabricação. As primeiras são apresentadas como movimentos simples, como tocar um objeto, reproduzir sons ou ruídos. Já as segundas são as atividades de interpretação mais complexas,

como brincar de boneca. Enquanto as terceiras, a criança fica em estado de plena atenção a todos os detalhes, utilizando todos os seus sentidos para melhor compreensão do cenário. Em relação à última categoria, buscam se divertir em juntar, combinar e transformar novos objetos.

Para Wallon (2007) o brincar deve estar associado ao livre, ao recreativo, ao prazer da criança, e não às necessidades do adulto ou as suas regras. Dessa forma, “o brincar se confunde com toda a sua atividade enquanto esta permanecer espontânea e não receber seus objetos das disciplinas educativas e não receber seus objetos das disciplinas educativas” (Wallon 2007,p.54). Além disso, Wallon (2007) traz dois aspectos importantes no brincar, a ficção e o surgimentos de regras, a primeira realizada pelas crianças em jogos de imitação, se opõe a realidade opressiva, transformando a realidade a sua maneira, enquanto a segunda surge quando as brincadeiras deixam de ser interessantes para elas.

Piaget (1978) destaca que quando a criança age sobre o mundo ou aprende algo novo, ela opera dois processos ao mesmo tempo, o de assimilação e acomodação, sendo o primeiro algo que ela já entende e sabe fazer, utilizado para realizar algo novo, e o segundo quando ela percebe que o que já sabe não é suficiente, precisando ajustar o seu jeito de agir. Dessa forma, segundo Piaget (1978), a brincadeira ou jogo surge quando a criança realiza um esquema(ação ou pensamento) mais pela assimilação, repete uma ação já aprendida anteriormente, pelo simples, prazer, satisfação, diversão.

O jogo começa, com efeito, desde os primórdios de dissociação entre a assimilação e a acomodação. Após haver aprendido a agarrar, a balançar, a lançar, etc. o que comportava ao mesmo tempo, um esforço de acomodação a situações novas e um esforço de repetição, reconhecimento e generalização, que constituem os elementos da assimilação, produz-se mais cedo ou mais tarde [...] o fato de a criança agarrar pelo prazer de agarrar, balançar pelo prazer de conseguir balançar, etc, [...] em resumo, repete suas condutas sem novo esforço de aprendizagem ou de descoberta, mas pela simples alegria de dominá-las, de dar em espetáculo sua própria potência e de a ela submeter o universo. A assimilação dissocia-se assim da acomodação subordinando-a e tendendo a funcionar por si própria [...] (Piaget, 1978, p. 208).

Assim como Wallon (2007), Piaget (1978) relaciona os jogos aos estágios de desenvolvimento infantil, classificando-os em jogos de exercícios, simbólicos e de regras. Nesse contexto, quanto aos primeiros, são classificados dessa maneira por serem as primeiras brincadeiras realizadas pelas crianças, caracterizadas por exercícios simples, de repetição de algo que já aprendeu, apenas pelo prazer de realizar.

A partir do crescimento cognitivo das crianças, as brincadeiras vão se tornando mais “elaboradas”, realizando brincadeiras com combinações sem finalidade e posteriormente com finalidade. Assim, os jogos de exercícios vão ganhando combinações, sem objetivo prático, apenas para experimentar coisas novas de forma divertida, como montar blocos de formas e

cores diferentes. Já as combinações com finalidade, a criança realiza o jogo com uma intenção e objetivos próprios, como por exemplo, construir uma torre e observar até qual andar poderá chegar, sem deixar a torre cair.

Apesar dos jogos de exercícios serem estritamente funcionais, eles não estão presentes apenas nos primeiros estágios de desenvolvimento, a sua constância vai diminuindo com o passar dos estágios, assim, “[...] de maneira nenhuma são específicos dos dois primeiros anos ou da fase de condutas pré-verbais. Reaparecem pelo contrário, durante toda a infância.” (Piaget, 1978, p. 149). Nesse contexto, os jogos se tornam cada vez mais elaborados de acordo com os estágios de desenvolvimento da criança, chegando ao próximo jogo, classificado de simbólico.

O jogo simbólico, de acordo com Piaget (1978), a criança utiliza dos símbolos e da imaginação, ela utiliza o sensório-motor mas não apenas como algo funcional, mas para expressar seus desejos, fantasias e sentimentos. Dessa forma, segundo o autor

A maioria dos jogos simbólicos, salvo as construções de pura imaginação, ativa os movimentos e atos complexos. Eles são, pois, simultaneamente sensório-motores e simbólicos, mas chamamo-lhes simbólicos na medida em que ao simbolismo se integram os demais elementos. Além disso, as suas funções afastam-se cada vez mais do simples exercício: a compensação, a realização dos desejos, a liquidação dos conflitos etc. somam-se incessantemente ao simples prazer de se sujeitar à realidade, a qual prolonga, por si só, o prazer de ser causa inerente ao exercício sensório-motor (Piaget, 1978, p. 147).

O próximo jogo tratado pelo autor é o de regras, caracterizado pela coletividade e socialização, onde as crianças começam a seguir regras de acordo com o jogo, ou estabelecer novas regras com seus pares, sendo uma junção entre os jogos de ações físicas e mentais. Nesse contexto, esse é o tipo de jogo mais presente na fase adulta, no qual a atividade lúdica se torna cada vez mais prazerosa e interessante para os indivíduos.

[...] se no adulto se conservam apenas alguns resíduos dos jogos de exercícios simples (por exemplo, brincar com o seu aparelho de rádio) e dos jogos simbólicos (por exemplo, contar uma estória), o jogo de regras subsiste e desenvolve-se mesmo durante toda a vida (esportes, xadrez, jogos de cartas etc.). A razão dessa dupla situação, aparecimento tardio e sobrevivência além da infância, é muito simples: o jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado (Piaget, 1978, p. 182).

Nos jogos de regras, o indivíduo se sente cada vez mais motivado a aprender com os colegas, desenvolvendo gradualmente habilidades como a cooperação, o respeito mútuo e o senso de justiça. Nesse processo, ele também se depara com conflitos cognitivos — situações em que suas ideias prévias são desafiadas, o que o leva a buscar integrar esses novos

conhecimentos com o que já sabia. Essa dinâmica favorece a assimilação, a acomodação e, consequentemente, a ressignificação e o aprimoramento de seus saberes.

Vygotsky (2007) aborda que a imaginação é a brincadeira e essencial para que ela ocorra, fazendo uma comparação literária, seria definida como o coração da atividade lúdica. Dessa forma, primeiramente os bebês e crianças bem pequenas experimentam, agem sobre o mundo, posteriormente ao se desenvolverem e amadurecerem, a partir da ação, vem a imaginação, por meio dela as crianças podem criar cenários e situações.

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma atividade especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência das crianças muito pequenas [...]. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. [...] podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação.” (Vigotski, 2007, p. 109).

Para o autor, a imaginação está ligada a utilização de regras ocultas, são aquelas estabelecidas na vida social, pode parecer que não há a presença de regras, mas inconscientemente, as crianças reproduzem papéis exercidos por adultos na sociedade, seja comportamentos, falas da mãe, do pai, do médico, do professor. Ao agir dessa forma, os indivíduos estão treinando para possíveis papéis futuros. Além disso, Vygotsky (2007) destaca ainda que a brincadeira exerce um papel fundamental na organização do comportamento emocional da criança. Segundo o autor, ela é uma das primeiras formas pelas quais a criança expressa conscientemente suas emoções, sendo marcada por sentimentos intensos e bem definidos. Como ele explica: “A brincadeira da criança é sempre emocional, desperta nela sentimentos fortes e nítidos [...] e, por esse motivo, constitui as primeiras formas de comportamento consciente que surgem na vida emocional” (Vigotski, 2007, p. 147).

Após as contribuições tão pertinentes desses autores, sobre a influência genética, ambiental, social, emocional na aprendizagem das crianças e o quanto o lúdico contribui também nesses aspectos, é de suma importância compreendermos como ocorre o desenvolvimento do cérebro e os principais aspectos que contribuem para aprendizagem, como também sua relação com a brincadeira.

Nessa perspectiva, Brittes (2020) aborda o método quatro passos ABCD, como forma de auxiliar familiares, professores, profissionais da saúde a potencializar a aprendizagem das crianças, independentemente de suas limitações. Assim, ela nos convida a enxergar as crianças como um ser com potencial, um indivíduo único, com suas particularidades mas com grandes capacidades.

Segundo Brittes (2020) o primeiro passo a ser abordado é como a criança aprende, se aprofundando no desenvolvimento cerebral e na psicomotricidade. Já o segundo traz a importância da brincadeira. Enquanto o terceiro inclui as habilidades cognitivas e por último as etapas do desenvolvimento infantil.

Quanto à aprendizagem, Brittes (2020) aborda que vai muito além da educação formal, mas do resultado da interação de fatores genéticos e ambientais. Além disso, destaca a importância da memória nesse processo, “a memória é a responsável por codificar, armazenar e, posteriormente, recuperar o que foi aprendido” (Kandel, 2000, apud Brittes, 2020, p. 56).

De acordo com a autora, a aprendizagem ocorre em etapas, sendo de suma importância destacar a sensação, a percepção e a representação. Dessa forma, traz como exemplo, uma criança escutando um som de um bicho, a sensação mais comum que ela terá é de susto, medo, mas aos poucos ela irá tendo a percepção de onde veio o barulho ou o que produziu, para posteriormente tomar alguma atitude, seja correr ou pedir ajuda.

Além desses fatores citados, que interferem na aprendizagem, Brittes (2020) destaca a neuroplasticidade, a integridade e o desenvolvimento das estruturas cerebrais. Dessa forma, o cérebro é o órgão da aprendizagem, é nele que a mágica acontece, por esse motivo é importante as estruturas cerebrais serem bem desenvolvidas desde o nascimento do bebê e durante a gestação as mães se alimentarem bem e tomar as vitaminas necessárias.

Nesse sentido, de acordo com a autora, nos primeiros anos de vida, os bebês possuem cem bilhões de neurônios e faz cerca de um milhão de “pontes” novas por segundo, as chamadas sinapses. Porém, mais tarde, no período da infância e adolescência, o cérebro “poda” as pontes mais fracas, para tornar o cérebro mais eficiente. Além disso, as conexões entre os neurônios não acontecem apenas durante as realizações de atividades intelectuais, mas somos capazes de aprender constantemente, em diferentes cenários e situações, realizando novas conexões, e isso se dá a plasticidade cerebral.

Brittes (2020) aborda que nos primeiros anos de vida, o cérebro da criança está no seu ponto mais flexível é quando ele aprende e se adapta com mais facilidade. Esse período é chamado de fase de maior plasticidade cerebral e nessa etapa surgem as chamadas “janelas de oportunidades”.

Essa programação continua nos primeiros anos, período de maior plasticidade cerebral de toda a nossa existência. E na fase em que as janelas de oportunidades estão “abertas”, as conexões neurais que forem estimuladas são as que vão se sobressair, lembra? Nesse contexto, é preciso ganhar tempo: quanto antes possíveis transtornos mentais ou de aprendizagem forem diagnosticados e tratados, melhor. Pois agora as chances de o cérebro contorná-los são maiores. Se a ingestão de ácido fólico na

medida ideal contribui para a formação do cérebro, são os estímulos adequados que vão aperfeiçoar o órgão. E os impactos, em ambos os casos, se estendem até a vida adulta. (Brittes, 2020, p.28).

Nesse contexto, é importante aproveitar esse período das “janelas de oportunidades” e fornecer para as crianças estímulos adequados, principalmente, carinho, amor e o lúdico para que se desenvolvam e aprendam cada vez mais.

Ainda em relação à aprendizagem da criança, Brittes (2020) informa que é de suma importância, o indivíduo desenvolver suas capacidades por meio do movimento, da ação. Dessa forma a educação psicomotora traz esse auxílio para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, social através de práticas lúdicas, que despertam os interesses das crianças.

A aprendizagem, segundo a autora, ocorre em etapas, tudo o que a criança aprende nos primeiros anos, como andar, falar, correr, servirá de base para o que ela irá aprender no futuro. Além disso, a criança aprende primeiramente, por meio de exemplos de comportamentos dos adultos, por meio da imitação, repetição, e posteriormente, irá compreender porque aquilo é importante, até fazer por vontade própria, desenvolvendo sua autonomia.

Algo essencial destacado é a motivação nesse processo, é através dela que a criança mesmo errando, caindo, sente a determinação de continuar tentando, seja pelo carinho e incentivo de pais, educadores e profissionais da saúde.

No início, o movimento é feito voluntária e vagarosamente. De tanto repeti-lo, torna-se automático no cérebro, a ponto de o pequeno fazê-lo “sem pensar”. E o que o faz tentar de novo, mesmo após cair várias vezes? O apoio dos pais, a vontade de pegar um brinquedo, ou, melhor ainda, os pais com um brinquedo na mão para chamar sua atenção. Com motivação, suporte e carinho, é mais fácil aprender, em qualquer etapa da vida. (Brittes, 2020, p.66).

Nesse sentido de motivação, o lúdico é essencial no desenvolvimento das crianças, conforme Dworetzky(1987) apud Brittes(2020), o brincar é caracterizado em cinco pontos principais: motivação intrínseca, afeto positivo, ausência de lateralidade, meios/fim e flexibilidade.

O primeiro se refere a uma vontade interna, o indivíduo brinca porque tomou essa decisão por si mesmo, não porque alguém mandou ele realizar. Enquanto o segundo, a brincadeira precisa ser divertida e prazerosa. Já o terceiro, o jogo não precisa seguir regras fixas, podem ser criados livremente. O Quarto, o processo é mais importante do que o resultado, o que importa é se divertir. O último, a brincadeira se adapta ao contexto, vai ser flexível em relação às situações vividas.

Diante desses aspectos, Brittes(2020) informa que as crianças aprendem mais rapidamente quando se sentem motivadas e se divertindo, assim a motivação intrínseca e o afeto positivo estão diretamente ligados à aprendizagem.

Gostaria de destacar o quanto essas duas características estão diretamente ligadas à aprendizagem. Isso porque as regiões relacionadas às emoções (sistema límbico) e à memória (hipocampo) encontram-se próximas no cérebro. Possivelmente, essa é uma das razões pelas quais a criança aprende com mais rapidez quando se sente motivada e se diverte com uma disciplina (Brittes, 2020, p.68).

Outros benefícios trazidos pela autora sobre o ato de brincar é o desenvolvimento da criatividade, a consciência sobre o próprio corpo, a estimulação de todos os sentidos, socialização e comunicação. Dessa forma, ao praticar atividades lúdicas, a criança com o tempo vai aprimorando e criando novas possibilidades, assim como ao correr, pular, cair, vai aperfeiçoando seus movimentos, e entendendo os limites e capacidade do seu corpo. Enquanto ao desenvolvimento de todos os seus sentidos, desde bebês a criança ao ter contato com o mundo exterior, vai aprimorando sua visão, seu olfato, tato, audição, paladar. Já a socialização é muito presente nos jogos coletivos, por meio deles as crianças aprendem como respeitar o próximo e se auto regular. Enquanto a comunicação, desde bebês a família já estimula a linguagem, seja por meio de repetição de sons, cantigas e parlendas.

Em vista desses elementos, o bom funcionamento de toda a “engrenagem” do cérebro, é fundamental para a evolução da criança, e o motor da aprendizagem, segundo Brittes(2020) é a cognição. Assim, ela ajuda o indivíduo a pegar informações, pensar sobre elas e transformá-las em conhecimento. Graças a isso, conseguimos tomar decisões, resolver problemas e responder ao que acontece ao nosso redor.

[...] a cognição é o que, efetivamente, nos permite conhecer e interagir com o mundo ao nosso redor. Seja para falar, andar ou até mesmo sonhar, os processos mentais estão em plena atuação ao longo de nossa existência. São eles que governam nossos pensamentos e comportamentos. (Brittes, 2020, p.80).

Para que as crianças consigam atingir suas potencialidades, é necessário que pais, profissionais da educação e saúde enxerguem a criança em sua totalidade, levando em conta não apenas os aspectos citados, mas também como ocorre o desenvolvimento do ser humano ao longo da vida. Dessa forma, de acordo com Brittes (2020) é no começo da vida, que são registrados os marcos do desenvolvimento, como sorrir, sentar, engatinhar, falar, andar. Essas mudanças nem sempre seguem uma ordem correta. Às vezes, a criança parece dar um "salto" e aprende algo de repente, por isso, muitos especialistas chamam esses momentos de “saltos do desenvolvimento”.

De acordo com a autora, o desenvolvimento tem três partes importantes: evoluir, amadurecer e crescer. O primeiro é aprender e adquirir novas habilidades, tem relação com as mudanças na forma de agir, pensar e se comportar. Já o segundo, consiste em tornar funcionais as potencialidades do indivíduo, tendo relação com fatores genéticos e estímulos do meio, um exemplo disso é a aquisição da fala, na qual é o resultado do processo que se dá por questões genéticas e ambientais. O terceiro, está associado ao fator físico, ao aspecto biológico do desenvolvimento, como aumento do corpo, peso e altura.

Nessa conjuntura é fundamental que educadores, familiares, profissionais da saúde respeitem as etapas de desenvolvimento de cada criança, assim como suas particularidades. Desse modo, cada criança tem seu tempo para aprender, mas devemos estar atentos às características mais comuns e gerais de marcos do desenvolvimento, e aproveitar as “janelas de oportunidades”, principalmente, nos primeiros anos da infância para estimular as crianças, e realizar intervenções lúdicas, possibilitando que cada indivíduo possa atingir seu potencial, de maneira divertida e satisfatória.

Ao compreender como a criança aprende, como funciona seu cérebro e suas estruturas cerebrais, o que caracteriza a cognição, como se desenvolvem as etapas do desenvolvimento e de que forma a brincadeira contribui para o crescimento físico, emocional, intelectual e social, torna-se possível realizar um trabalho interdisciplinar e precoce com crianças, tanto típicas quanto atípicas.

Essa compreensão favorece intervenções mais eficazes em casos de transtornos de aprendizagem e de neurodesenvolvimento, como o TEA (Transtorno do Espectro Autista), promovendo o desenvolvimento integral da criança.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E AS PARTICULARIDADES NO BRINCAR

É fundamental compreender as individualidades e características de cada criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Porém é importante ir além das particularidades da deficiência e enxergar a criança ou adolescente como um ser humano único, repleto de emoções, sentimentos, experiências de vida e uma história própria. Cada indivíduo é mais do que seu transtorno, ele é uma pessoa completa, com suas próprias vivências e potencialidades.

No que diz respeito a causa do Transtorno do Espectro Autista, o consenso mais utilizado atualmente, tem como base o DSM-V alinhado com o CID-10 e CID-11 que traz o TEA como um dos transtornos do neurodesenvolvimento, de causas genéticas e influências do

meio. Dessa forma, segundo a Associação Americana de Psiquiatria (2013), o diagnóstico se apresenta em duas áreas de comprometimento: comunicação social e interação; padrões de comportamento, interesses ou atividades restritas de comportamentos.

De acordo com os comprometimentos na comunicação social e nos comportamentos restritos e repetitivos, o DSM-5 classificou o TEA em três níveis de gravidade, sendo eles: nível 1 “exigindo apoio”; nível 2 “exigindo apoio substancial” e nível 3 “exigindo apoio muito substancial”.

O nível 1 “exigindo apoio” no âmbito da comunicação social, as pessoas com TEA apresentam dificuldades em iniciar interações sociais ou apresentam interesse reduzido. Já no contexto de comportamentos restritos e repetitivos sentem dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento. Em relação ao nível 2 “exigindo apoio substancial” as pessoas com TEA apresentam déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos e repetitivos. Já referente ao nível 3 “exigindo apoio muito substancial” apresentam déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal que causam prejuízos graves de funcionamento, inflexibilidade de comportamento e extrema dificuldade em lidar com a mudança.

Diante dessas características específicas de crianças com TEA, o brincar com o outro em jogos e brincadeiras pode ser um grande desafio. Dessa forma, as crianças possuem dificuldades nos componentes das brincadeiras, assim conforme Thomas e Smith (2004) “Sem suporte adequado e direcionado, é provável que o desenvolvimento das habilidades lúdicas de crianças autistas ocorra de forma lenta e atípica, o que pode ter implicações significativas para sua inclusão em atividades lúdicas” apud Carvalho e Moreira (2024, p.23).

De acordo com Vygotsky(1983) é brincando que a criança cria situações de faz de conta, e é o que ajuda no desenvolvimento do pensamento. Nesse sentido, de acordo com Lima et al (2021) apud Carvalho e Moreira (2024, p.24) tais aspectos é fundamental para o desenvolvimento de crianças com TEA, pois irá possibilitar evoluções significativas nas habilidades sociais, comunicação social, promover interação com outras crianças e adultos. Além disso, a relação da imaginação e do lúdico pode permitir que as crianças se expressem livremente e sejam compreendidas, apesar disso, a forma como as crianças com TEA manipulam os brinquedos, podem apresentar comportamentos atípicos, podendo ser considerados uma maneira estereotipada. Ainda de acordo com Bernert(2013) crianças autistas apresentam irregularidades no brincar, como manipulação inadequada dos brinquedos,

inflexibilidade, repertório limitado de brincadeiras, linguagem limitada, baixo potencial imaginativo e dificuldades em imitar comportamentos.

Considerando esses fatos, a brincadeira é primordial no processo terapêutico, é por meio dela que crianças com TEA irão desenvolver um bom relacionamento com seus pares, no compartilhamento de brincadeiras e brinquedos, possibilitando o estímulo à imaginação e ao jogo simbólico, como também melhor compreensão do funcionamento dos brinquedos e jogos.

4 A INTERVENÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA ATRAVÉS DAS PRÁTICAS LÚDICAS COM CRIANÇAS COM TEA

É de suma importância crianças com TEA possuírem acompanhamento multidisciplinar (professores, neuropsicopedagogos, fonoaudiólogos, neurologista) para que o trabalho realizado na escola e na família, possa ser orientado por esses profissionais objetivando o melhor desempenho e aprimoramento das potencialidades desse indivíduo.

O neuropsicopedagogo vem para somar nessa contribuição, através do seu trabalho terapêutico, ajuda no processo de aprendizagem da criança autista, criando planejamentos com base nas habilidades que ela já possui. Ele realiza intervenções, orientações e terapias cognitivas para estimular o desenvolvimento e facilitar a aprendizagem. Assim “A Neuropsicopedagogia busca contribuir para potencializar as habilidades cognitivas, emocionais e sociais, possibilitando o melhor desenvolvimento das intervenções dos aspectos cognitivos, linguístico e social da criança com necessidades especiais” (Menezes et al, 2019 apud Gonçalves, 2020, p.6).

A neuropsicopedagogia compreende o estudo de como o cérebro funciona, e quais práticas e instrumentos podem ser utilizados para auxiliar no desenvolvimento de aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos. Desse modo, esse profissional integra saberes da neurociência, pedagogia e psicologia para desenvolver estratégias terapêuticas que ativam as funções do cérebro e favorecem a alfabetização, o desenvolvimento da linguagem, a interação social e as habilidades motoras, aspectos essenciais para a aprendizagem. (Gonçalves, 2020).

As estratégias realizadas com as crianças com TEA somente serão possíveis após avaliações detalhadas, para assim o terapeuta trabalhar os instrumentos mais adequados, individualizados as necessidades daquela criança em específico.

De acordo com Oliveira (2011) a avaliação neuropsicopedagógica é relevante, pois consiste em investigar minuciosamente as funções cognitivas, sensoriais, motoras, emocionais e sociais das pessoas. Identificam o comprometimento funcional neurológico e as áreas

preservadas por meio de testes e procedimentos padronizados, os quais analisam a relação entre o comportamento do indivíduo e seu funcionamento cerebral, com isto, auxiliam no diagnóstico, na proposta terapêutica e proporcionam uma resposta adequada às necessidades da Pessoa com Espectro do Autismo. As intervenções terapêuticas incidem, de maneira equilibrada, em três níveis: assistencial, educacional e psicológica.

Para a autora, na intervenção assistencial, o foco é garantir o bem-estar físico da criança, cuidando de aspectos como segurança, higiene e saúde, já a intervenção educacional busca mudar certos comportamentos, especialmente em ambientes como a escola, a casa, a família e a sociedade. Enquanto a intervenção psicológica tem como objetivo trabalhar aspectos mais internos e menos visíveis, ajudando a equilibrar o lado biológico, psicológico e emocional da criança. (Oliveira 2011 apud Machado et al, p.85).

Diante desses aspectos algumas práticas de intervenção são bastante utilizadas no acompanhamento de crianças com TEA, pelo profissional neuropsicopedagogo, trazendo as atividades lúdicas como componentes importantes no processo de aquisição de habilidades para o pleno desenvolvimento do indivíduo.

De acordo com Gonçalves (2020) algumas das práticas de intervenção utilizadas são o programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) e o método ABA (Applied Behavior Analysis). O primeiro é um programa de tratamento e educação com abordagem transdisciplinar, criado em 1964 na Universidade do Norte da Califórnia, voltado para crianças autistas. Esse programa parte do contexto da própria criança, ajudando-a a construir uma compreensão mais clara de si mesma e do mundo ao seu redor, o que contribui para seu desenvolvimento e redução da ansiedade (Santos, 2005 apud Gonçalves, 2020, p.8). Além disso, utiliza recursos visuais, como atividades e jogos com apoio de imagens para facilitar o processo de aprendizagem. Outro recurso terapêutico que contribui para a aprendizagem de pessoas com autismo é o método ABA (Análise do Comportamento Aplicada).

Criada em 1968 a partir de princípios da psicologia, essa abordagem tem mostrado ótimos resultados porque se baseia na observação e análise do comportamento do indivíduo, com o objetivo de estimular sua aprendizagem, promover o desenvolvimento e incentivar a autonomia (Neto et al., 2013 apud Paiva, 2020, p.8).

Carvalho e Moreira (2024) trazem alguns estudos de intervenções clínicas com o uso da brincadeira para além do repertório motivacional. Assim, de acordo com Wong e Kasari (2012) por meio de um estudo de investigação, de crianças autistas com idade pré-escolar como elas brincam e demonstram atenção conjunta. Nesse estudo, o adulto sentava frente a frente com a

criança, e em cima de uma mesa apresentava um brinquedo por vez para a mesma, como joguinho de chá, boneca, blocos, caminhão. Assim, foi observado que em ambientes sem estrutura, ou seja, sem orientação de como brincar, as crianças com TEA brincavam menos espontaneamente, já ao serem orientadas como brincar e entender a função do brinquedo, elas passavam a brincar de maneira mais funcional e tendiam também a realizar brincadeiras funcionais, do que simbólicas.

Apesar de crianças com TEA apresentarem dificuldades em brincadeiras simbólicas, em que precisam utilizar o imaginário e a criatividade, criar diferentes cenários e conduzir brinquedos com diferentes funções e papéis, estudos demonstram que com afeto, paciência e por meio de atividades estruturadas, essas crianças podem aprender a como participar de brincadeiras simbólicas e a socializar com seus colegas, de acordo com o seu tempo. Assim, um exemplo disso é a utilização do jogo de areia, no qual é uma estratégia terapêutica e educativa que favorece a expressão simbólica e a imaginação, permitindo que crianças externalizem seu mundo interno de forma concreta. Em uma pesquisa conduzida por Lu et al. (2010), vinte e cinco crianças do ensino fundamental participaram de oficinas semanais durante dez sessões, com o objetivo de estimular a comunicação, a interação social e o jogo simbólico. As atividades eram iniciadas com rituais de abertura que promoviam o vínculo afetivo e incentivavam o compartilhamento de ideias, preparando as crianças para a experiência lúdica. Cada participante recebia uma caixa de areia contendo uma variedade de miniaturas, como animais, pessoas, casas, objetos naturais e itens sensoriais, que facilitavam a criação de narrativas e cenas simbólicas. O ambiente cuidadosamente preparado, incluindo o uso de água, cores suaves e elementos táteis, contribuía para a concentração e o envolvimento das crianças. Ao final da atividade, aquelas com maior fluência verbal participavam de momentos de narração de histórias, enquanto as com menor habilidade de linguagem eram encorajadas a interagir com apoio dos adultos, promovendo, assim, o desenvolvimento das habilidades comunicativas de forma gradual e respeitosa.

Diante desses aspectos, os neuropsicopedagogos encontrarão desafios em como auxiliar da melhor maneira as crianças com TEA, para que atinjam as suas potencialidades, mas é importante destacar, que o indivíduo não se limita ao seu transtorno, apesar de suas limitações e especificidades, a criança tem capacidade de aprender e trocar experiências, tendo o terapeuta nesse processo, como um importante mediador e incentivador, colaborando com suas intervenções lúdicas para melhor desempenho da criança, em todas as esferas da vida.

6 CONCLUSÃO

Esse estudo trouxe a contribuição das práticas lúdicas nas intervenções neuropsicopedagógicas voltadas para crianças com TEA. Dessa forma, foi observado que a brincadeira contribui no desenvolvimento físico, social, emocional e intelectual, e quanto mais precocemente for observado algum atraso no desenvolvimento, transtorno de aprendizagem ou transtorno do neurodesenvolvimento, a criança terá a possibilidade de já nos primeiros anos da infância, receber estímulos para que a ajudem a alcançar suas potencialidades, respeitando cada etapa de seu desenvolvimento e suas particularidades. Nesse contexto, o neuropsicopedagogo é o profissional que virá para somar com suas intervenções lúdicas, permeadas de afeto e respeito, planejando as melhores estratégias para atender cada criança, de acordo com suas especificidades.

Nesse cenário, antes da realização das intervenções propriamente ditas, a avaliação neuropsicopedagógica é de suma importância, é por meio dela que serão investigadas as funções motoras, sociais, cognitivas, emocionais e sensoriais. Assim, após essas avaliações será possível traçar estratégias adequadas, e realizar um trabalho multidisciplinar, auxiliando também outros profissionais, como educadores e profissionais da saúde e família.

As intervenções mais utilizadas por esses profissionais conhecidas como método ABA e *TEACCH* se complementam, visando uma educação mais inclusiva, que auxiliam na comunicação, interação social, ensino estruturado do uso funcional e simbólico nas brincadeiras, auxílio na autorregulação das emoções e autonomia, possibilitando o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

ABNT, ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

ADRÉA CARLA MACHADO, SUZELEI FARIA BELLO, KARINA KELLY BORGES. **Práticas e experiências no contexto neuropsicopedagógico**. São Carlos, SP: Pedro e João editores, 2018.

BRITTES, L. **Brincar é fundamental**: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. São Paulo: Gente, 2020.

GONÇALVES, A. DE S. P. A aprendizagem do autista (TEA) e a intervenção neuropsicopedagógica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, p. 32–40, 2020.

HUDSON, Diana. **Dificuldades específicas de aprendizagem:** ideias práticas para trabalhar com: dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, TDAH, TEA, Síndrome de Asperger, TOC. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 1997.

MACAGNAN, Célia de Fátima. Planejamento educacional especializado para alunos com autismo. In: STRAVOGIANNIS, A. L. **Autismo:** um olhar por inteiro, Ed. Literare Books International, São Paulo, 2021.

MORAES, Irani Novah. **Elaboração da Pesquisa Científica.** Rio de Janeiro: Ateneu, 1996.

MORAES, Fernando Aparecido de Soares, Márlon Herbert Flora Barbosa. A RELAÇÃO DO JOGO PEDAGÓGICO COM JEAN PIAGET. **Cadernos de Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 31–53, 30 Jun 2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/16133>. Acesso em: 7 jun 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizagem e desenvolvimento. São Paulo: Scipione, 1993.

POLLYANA FERRAZ E CARVALHO, M. B. M. **Intervenções baseadas em brincadeiras para crianças autistas.** Brasília, DF: Instituto Walden4, 2024.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; CASTRO, Janaina Luiza Moreira de; LUSTOSA, Francisca Geny. **Brincadeira e desenvolvimento infantil nas teorias psicogenéticas de Wallon, Piaget e Vigotski.** In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 10., 27-30 de nov. 2018, Pau dos Ferros (RN). Anais... Pau dos Ferros (RN): UERN, 2018. Tema: 10 anos de FIPED / AINPGP: Pesquisa, memória e Internacionalização. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/46942/1/2018_eve_dmribeiro.pdf. Acesso em :07 jun. 2025.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Maria Clara de Lima Sousa Santos

Fabson Diego de Lima Sousa Santos

1 INTRODUÇÃO

O relatório de Estágio Supervisionado em Gestão Educacional, foi realizado na escola municipal de ensino fundamental violeta formiga, localiza-se na Rua Alfredo José Athaíde, s/n-Mandacaru, João Pessoa – PB, 58027 – 740.

Teve início no mês de agosto, e foi concluído no mês de setembro, com a carga horária de 4 horas por dia.

Foram realizadas 100 horas de estágio. Durante esse período pude acompanhar, diretora e supervisora, foi possível observar e realizar atividades relacionadas a gestão escolar, tais como: acompanhamento de rotina da diretora e supervisora, reuniões com os pais, conselho de classe com os professores e pais, planejamento pedagógico com os

professores, reunião com os especialistas entre outras atividades de responsabilidade da gestão.

Podemos mencionar, que a atual gestão é democrática, possui empatia e uma boa comunicação com os seus colaboradores dos mais diferentes setores da escola, além dos pais e alunos. Eles estão sempre disponíveis e aberto quando precisam de um diálogo, estão abertos a sugestões, esclarecimento de dúvidas e abertos para solucionar as necessidades da comunidade quando houver, para garantir uma educação melhor para a comunidade.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA/ INSTITUIÇÃO

Nome da escola: Escola Municipal Violeta Formiga

Endereço: Rua Alfredo José Athaíde

Dependência administrativa: Administração Municipal

1.2 IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

A escola municipal de ensino fundamental violeta formiga, localiza-se, Rua Alfredo José Athaíde, s/n-Mandacaru, João Pessoa – PB, 58027 – 740. Possui acesso a vários conjuntos residenciais do município; os demais lados se limitam por residências e prédios comerciais.

1.3 ASPECTOS HISTÓRICOS E GEOGRÁFICOS

A Escola Municipal Violeta Formiga é uma modelo de escola padrão da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), fundada no ano de 2007 pelo prefeito Ricardo Coutinho (PSB). Foi construída dentro da estrutura padrão adotada pela Prefeitura.

1.4 MAS QUEM FOI VIOLETA FORMIGA?

Nascida em João Pessoa e autora de versos simples e expressivo da vida cotidiana, Violeta Formiga imprimiu sua marca na história cultural paraibana pelo modo descontraído de ver e sentir o mundo, bem como a paixão pela vida. Vida, aliás, que lhe foi ceifada abruptamente, tornando-se vítima de violência doméstica.

1.5 ESTRUTURAS FÍSICA DA ESCOLA

A escola conta com uma estrutura física de:

DEPENDÊNCIAS	QUANTIDADE
Secretaria	01
Salas de aula	21
Banheiros masculinos	01
Banheiros femininos	01
Salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE)	01
Sala dos professores	01

Sala de leitura	01
Sala de informática	01
Sala da direção	01
Refeitório	01
Horta escolar	01
Cozinha	01
Despensa	01
Almoxarifado	01
Quadra de esportes coberta	01
Parque infantil	01
Laboratório de ciências	01
Biblioteca	01
Banheiro dos funcionários	01
Auditório	01

1.6 NÚMEROS DE ALUNOS EM SALA

MANHÃ= 187 ALUNOS

TURMAS	ANO	NÚMERO DE ALUNOS
02	6º	55
02	7º	48
01	8º	32
02	9º	52

TARDE= 175 ALUNOS

TURMAS	ANO	NÚMERO DE ALUNOS
01	1º	20
01	2º	24
01	3º	30
02	4º	52
02	5º	49

NOITE = 173 ALUNOS

TURMAS		ANO	NÚMERO DE ALUNOS
02		Ciclo I	35
02		Ciclo II	48
02		Ciclo III	39
02		Ciclo IV	51

Totalizando 545 alunos distribuídos entre os turnos manhã, tarde e noite. Dentro desses, 9 têm necessidades especiais (todos com deficiência mental).

Atualmente a escola, oferece ensino fundamental II pela manhã e o ensino fundamental I no turno da tarde e a educação de jovens e Adultos (EJA), obedecendo a uma perspectiva de educação inclusiva, no turno da noite.

A escola oferece ao todo 550 vagas distribuídas nos três turnos de atendimento, neste ano letivo contamos com 535 alunos matriculados, atualmente contam com 21 salas de aula em funcionamento nos três turnos.

1.7 QUADROS FUNCIONAL (GESTORES, DOCENTES E FUNCIONÁRIOS)

Preocupando-se com o cuidar e o educar das crianças cada sala tem professor, onde os mesmos são responsáveis pelo ensino e aprendizagem das crianças. Tendo por total um quadro de 46 funcionários, sendo doze professores ativos e um professor readaptados.

O QUADRO DE FUNCIONÁRIOS

01	Diretora
02	Supervisoras
01	Assistente Social
01	Orientadora
01	Psicóloga
01	Secretária
05	Auxiliares de Secretaria
01	Administradora
01	Auxiliar de sala de recursos
02	Interprete de libras
03	Cuidadoras AEE
03	Inspetoras
05	Vigilantes
02	Monitores de informática
04	Merendeiras
12	Professores
01	Professores Readaptados

1.8 ASPECTOS FÍSICOS E ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA

Com o horário de funcionamento nos três turnos, durante o dia os mesmos tem uma rotina, começando pela acolhida, logo em seguida são conduzidos para sala de aula onde ficam até o momento do intervalo, as aulas são de disciplinas diferentes, são entre duas e três

disciplinas por dia, no turno da tarde iniciam as 13h00, 15h pausa para lanche e retorna as 15h30 finalizando a aula as 17h30.

2 PERFIL DOS GESTORES

A gestora Administrativa da escola em que o estágio foi realizado chama-se Elizabeth Basilino Leite. Quem me acompanhou no estágio foi supervisora que faz parte da gestão e direção da escola. Supervisora chama-se Terezinha Alcoforado Barbosa, sexo feminino, 49 anos de idade, viúva e natural de João Pessoa – PB. Licenciada em Pedagogia e pós-graduada em Supervisão Escolar, pela Universidade Federal da Paraíba.

No que se refere ao comportamento da supervisora, podemos mencionar que ela demonstra ter um temperamento pouco forte, porém sempre atenciosa e responsável com os alunos e funcionários e principalmente os professores. Ela tem um leque de conhecimentos e cursos, e com bastante experiência, desenvolve sua função com excelência e busca sempre estar presente na escola e acompanhar o trabalho dos docentes.

Podemos mencionar que com a atual gestão a Escola Violeta Formiga, tornou-se referência com o ensino de qualidade, na rede escolar de João Pessoa, ganhou diversos prêmios nota 10, promovido pela Prefeitura Municipal de João Pessoa, pela sua organização e desenvolvimentos nos alunos principalmente na leitura.

A supervisora trabalha na unidade escolar desde que a mesma foi fundada, de início desempenhou papel de diretora pedagógica, mais sentiu-se com muitas atividades, com isso, resolveu deixar o cargo e assumir a supervisão escolar, onde vem desempenhando seu papel com muita atenção, responsabilidade e comprometimento com o trabalho em que exerce.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS/ADMINISTRATIVA/FINANCEIRA DOS GESTORES

Sabemos que todas as escolas do país, foram prejudicadas devido a paralização das aulas que deu início no mês de março de 2020, com isso a gestão da escola vem lutando para que tudo volte ao normal ou melhor do que era antes. A diretora tem se dado bem com as novas experiências e situações - pós pandemia, desde da entrega de materiais que tem tido mais cuidados, a problemas relacionados como comportamentos de alunos que já não estava mais acostumado com a rotina em sala de aula, como também apoio aos professores.

As práticas envolvem persistência com seus alunos matriculados, dando total apoio necessário para eles, tendo em vista que muitos ainda não voltaram para a escola, a família desses alega diversos motivos e um deles é o medo, os traumas que tiveram que enfrentar durante a pandemia.

Compreendemos que as práticas administrativas e pedagógicas, podemos dizer que são um caminho e não um lugar específico, onde é possível construir a partir de pequenos passos, em que se dar início a uma escola organizada e com boas normas e um bom funcionamento. Isto é nítido e perceptível na Escola Municipal Violeta Formiga, tendo em vista que a unidade escolar segue rigidamente o projeto político pedagógico, buscando ofertar uma qualidade de ensino e um agradável ambiente para seus alunos. O PPP é adaptável, conforma as necessidades individuais e coletivas dos seus alunos, professores e funcionário como um todo da escola.

Com base nas observações feitas, foi possível perceber que cabe a gestora orientar, supervisionar e distribuir as funções de seus funcionários, buscando desenvolver um trabalho criativo, coletivo, inovador e dinâmico, com os seus servidores, visando habilitar um ambiente de trabalho inspirador.

Podemos mencionar, que o objetivo principal é desenvolver a aprendizagem dos alunos, como também o seu desenvolvimento como pessoa.

4 OBSERVAÇÕES ESPECÍFICAS – FOCO DE DISCUSSÃO

Na escola existe um projeto em que nos chama atenção “Projeto de sustentabilidade”, esse projeto nasceu através de uma solicitação da Secretaria de Educação da Prefeitura, inicialmente foi desenvolvido pelo 3º ano do ensino fundamental e após o sucesso foi estendido para demais turmas do ensino fundamental I.

Devido as dificuldades financeiras encontradas pela escola, esse projeto foi um grande apoio visto que a escola estava sem contribuições e lucros, pois a maior renda vinha de festas realizadas e desde a pandemia ainda não foram retomadas as festividades por questões de segurança dos alunos – alegou a diretora.

Com isso, somou a colaboração dos pais, alunos e funcionários da escola e foram obtidos vários quilos de materiais recicláveis, com o propósito de vender os materiais após dois meses dessa coleta. Resultou que além de desenvolver a noção da importância da reciclagem tanto nos alunos quanto para os pais, o projeto proporcionou a compra de lembrancinhas para o dia das mães, dia dos pais e dia das crianças, e proporcionará um presente ofertado pela escola para os alunos no natal.

5 FOCO – DIRETOR E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Atualmente, na maioria das instituições de ensino, elas promovem a eleição dos seus gestores, o que isso facilita a interação do diretor com a comunidade. A sua função quando eleito inicia desde da ordem no ambiente, tais como: lidar com questões administrativas e pedagógicas. Cada gestor, possui o seu modo de agir e coordenar a sua escola, porém, ele deve seguir rigorosamente as diretrizes, bem como o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, que por sua vez ele tem a opção de ser modificado ou não.

E possível perceber que o gestor da escola não é só o espelho da escola ele também é o futuro dela, pois depende dele para o desempenho e crescimento da instituição. Hoje em dia, é raro encontramos uma escola que não tenha um gestor ou gestora, o que nos mostra a importância do papel deste profissional, sendo completamente essencial no ambiente escolar, pois é a partir dele que sai a disciplina de seus professores e funcionários.

A sua liderança leva aos seus colegas a exercerem uma profissão com mais amor e organização o que nos leva a um ensino de mais competência e qualidade. O profissional que faz a gestão de uma unidade escolar deve ter autoridade, e ter um posição que prevaleça, porém, é necessário que sempre esteja abertos para ouvir as opiniões de todos que junto com você compõem a equipe técnica e pedagógica da unidade escolar, onde eles possam contribuir para uma escola mais ampla e com uma educação de qualidade cada vez melhor.

Não basta ser só autoritário com seus discentes, o gestor(a) deve ser participativo, buscando sempre a sua comunicação tanto com os responsáveis dos alunos e alunos, quanto com os funcionários e professores.

Vale ressaltar que uma escola não depende apenas de um diretor para o seu bom funcionamento, mas sim também dos seus alunos, pais e responsáveis legais, tanto com a sua participação na educação dos seus filhos, no dia a dia na escola quanto com a contribuição nos projetos propostos pela escola em que o seu filho se encontra matriculado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar menciono, que foi um estágio bastante proveitoso e rico de conhecimento, tendo em vista que foi possível acompanhar de perto as dificuldades e determinações dos profissionais envolvidos na gestão da unidade escolar.

Vale ressaltar ainda que, o estágio é de fundamental importância na formação acadêmica de qualquer futuro profissional, tendo em vista que é possível que o discente tire toda e qualquer dúvida e que possam colocar em prática seus conhecimentos adquiridos durante o curso.

Recordo da famosa citação “E na prática que se aprende, aqui você ainda tem a oportunidade de errar e perguntar”, e ela nunca fez tanto sentido como agora, atuando no estágio, pois ali ainda podemos errar e compreender a teoria, fazendo uma relação com a teoria em sala de aula e a prática que está sendo vivenciada, assim podendo nos tornar futuros profissionais com capacidades inimagináveis por nós, com determinadas autonomias, criatividade e comprometimento, tendo em vista que atualmente são três pontos de suma importância, indispensáveis na área da educação.

No decorrer do estágio foi possível observar que um dos objetivos da gestora é envolver a comunidade escolar nas reuniões trimestrais, eventos da escola e atos decisórios, para que assim haja participação nos projetos promovidos pela escola. Foi possível ainda compreender os desafios enfrentados pela gestão escolar e pude enriquecer meus conhecimentos quando se diz respeito a projeto político pedagógico, que através dele é possível desenvolver uma educação mais ampla e igualitária e uma escola com mais autonomia entre muitas possibilidades em que ele nos proporciona.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Leis de Diretrizes da Educação**. Lei nº9.9394 de 20 de novembro de 1996. Brasília: Senado Federal,2008. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em: 13 nov. 2023.

EMEF. “violeta formiga”, **Projeto Pedagógico – PP**. João Pessoa, 2023.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fabson Diego de Lima Sousa Santos

Maria Clara de Lima Sousa Santos

1 INTRODUÇÃO

O relatório de Estágio Supervisionado II, foi realizado na escola municipal de ensino fundamental violeta formiga, localiza-se na Rua Alfredo José Athaide, s/n-Mandacaru, João Pessoa – PB, 58027 – 740.

Teve início no mês de maio, e será concluído no mês de junho, com a carga horária de 4 horas por dia.

Observamos o conhecimento das crianças que são bastante inteligentes, que procuram e se interessam cada vez mais, pelos conteúdos passados e realizam com certa facilidade todas as atividades propostas.

Dentre todas as turmas existentes na escola, foi possível observar a do 3º ano, devida a grande quantidade de estagiários de outras instituições, que também estão estagiando na escola.

No decorrer do relatório será apresentada de maneira mais clara e objetiva a estrutura da escola, sobre a professora que muito contribui para o aprendizado das crianças e um pouco da rotina diária das crianças, onde também estão descritas as atividades que foram realizadas durante o estágio, com observação das aulas.

É dever da família da comunidade em geral e do poder público assegurar com absoluta prioridade a efetivação dos direitos referentes à vida, à alimentação, à educação, ao esporte e à cultura [...] (ECA, 1990, p. 23)

2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA/ INSTITUIÇÃO

Nome da escola: Escola Municipal Violeta Formiga

Endereço: Rua Alfredo José Athaide

Dependência administrativa: Administração Municipal

Ano Escolar Observado: 3º ano / 2023.1

2.1 IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

A escola municipal de ensino fundamental violeta formiga, localiza-se, Rua Alfredo José Athaíde, s/n-Mandacaru, João Pessoa – PB, 58027 – 740. Possui acesso a vários conjuntos residenciais do município; os demais lados se limitam por residências e prédios comerciais.

2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS E GEOGRÁFICOS

A Escola Municipal Violeta Formiga é uma modelo de escola padrão da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), fundada no ano de 2007 pelo prefeito Ricardo Coutinho (PSB). Foi construída dentro da estrutura padrão adotada pela Prefeitura.

2.3 MAS QUEM FOI VIOLETA FORMIGA?

DEPENDÊNCIAS	QUANTIDADE
Secretaria	01
Salas de aula	21
Banheiros masculinos	01
Banheiros femininos	01
Salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE)	01
Sala dos professores	01
Sala de leitura	01
Sala de informática	01
Sala da direção	01
Refeitório	01
Horta escolar	01
Cozinha	01
Despensa	01
Almoxarifado	01
Quadra de esportes coberta	01
Parque infantil	01
Laboratório de ciências	01
Biblioteca	01

Banheiro dos funcionários	01
Auditório	01

Nascida em João Pessoa e autora de versos simples e expressivo da vida cotidiana, Violeta Formiga imprimiu sua marca na história cultural paraibana pelo modo descontraído de ver e sentir o mundo, bem como a paixão pela vida. Vida, aliás, que lhe foi ceifada abruptamente, tornando-se vítima de violência doméstica.

2.4 ESTRUTURAS FÍSICA DA ESCOLA

A escola conta com uma estrutura física de:

2.5 NÚMEROS DE ALUNOS EM SALA

MANHÃ= 187 ALUNOS

TURMAS	ANO	NÚMERO DE ALUNOS
02	6º	55
02	7º	48
01	8º	32
02	9º	52

TARDE= 175 ALUNOS

TURMAS	ANO	NÚMERO DE ALUNOS
01	1º	20
01	2º	24
01	3º	30
02	4º	52
02	5º	49

NOITE = 173 ALUNOS

TURMAS	ANO	NÚMERO DE ALUNOS
02	Ciclo I	35
02	Ciclo II	48
02	Ciclo III	39
02	Ciclo IV	51

TARDE= 175 ALUNOS

TURMAS	ANO	NÚMERO DE ALUNOS
01	1º	20
01	2º	24
01	3º	30
02	4º	52
02	5º	49

Totalizando 545 alunos distribuídos entre os turnos manhã, tarde e noite. Dentro desses, 9 têm necessidades especiais (todos com deficiência mental).

Atualmente a escola, oferece ensino fundamental II pela manhã e o ensino fundamental I no turno da tarde e a educação de jovens e Adultos (EJA), obedecendo a uma perspectiva de educação inclusiva, no turno da noite.

A escola oferece ao todo 550 vagas distribuídas nos três turnos de atendimento, neste ano letivo contamos com 535 alunos matriculados, atualmente contam com 21 salas de aula em funcionamento nos três turnos.

2.6 QUADROS FUNCIONAL (GESTORES, DOCENTES E FUNCIONÁRIOS)

Preocupando-se com o cuidar e o educar das crianças cada sala tem professor, onde os mesmos são responsáveis pelo ensino e aprendizagem das crianças. Tendo por total um quadro de 46 funcionários, sendo doze professores ativos e um professor readaptados.

O QUADRO DE FUNCIONÁRIOS

01	Diretora
02	Supervisoras
01	Assistente Social
01	Orientadora
01	Psicóloga
01	Secretária
05	Auxiliares de Secretaria
01	Administradora
01	Auxiliar de sala de recursos
02	Interprete de libras
03	Cuidadoras AEE
03	Inspetoras
05	Vigilantes
02	Monitores de informática
04	Merendeiras
12	Professores
01	Professores Readaptados

2.7 ASPECTOS FÍSICOS E ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA

Com o horário de funcionamento nos três turnos, durante o dia os mesmos tem uma rotina, começando pela acolhida, logo em seguida são conduzidos para sala de aula onde ficam até o momento do intervalo, as aulas são de disciplinas diferentes, são entre duas e três disciplinas por dia, no turno da tarde iniciam as 13h00, 15h pausa para lanche e retorna as 15h30 finalizando a aula as 17h30.

3 O PERFIL DA DOCENTE

A professora Maria Clara, tem Licenciatura em pedagogia e pós-graduação em Gestão, coordenação e supervisão pedagógica, atua no ensino fundamental durante 3 anos, planeja as aulas de forma lúdica que facilita a aprendizagem das crianças, tem seus horários de planejamento além do planejamento da escola.

Os instrumentos utilizados na avaliação dos alunos e a prova que é obrigatória, mas usa também a avaliação contínua de acordo com a participação de cada criança, nas aulas e nos eventos propostos pela escola.

Seu planejamento individual e semanal e junto com a escola e demais professores é mensal, mas a cada dia é adaptado de acordo com as necessidades da escola e das crianças.

Todos os alunos são alfabetizados, mas alguns escrevem da maneira que falam, mas nem todos são letrados. As principais dificuldades encontradas em sala e a falta de aprendizagem de determinados alunos.

4 PRÁTICA PEDAGOGIA

As atividades foram todas desenvolvidas, de maneira lúdica na qual sempre buscamos, conhecimentos para colaborar com as aulas, realizamos cinco regências e além das regências realizamos uma atividade para coletar os níveis de escrita das crianças.

PLANOS DE AULAS

1º Dia: Regência

TURMA: 3º Ano B
COMPONENTE CURRICULAR: Geografia
CONTEÚDOS CONTEMPLADOS: Localização do Brasil no mapa
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: • Entender que temos cinco continentes; • Identificar a América do sul; • Descobrir onde está localizado o Brasil;
METODOLOGIA: 1º MOMENTO: Iniciaremos a aula com uma pequena introdução sobre os cinco continentes; - Iremos destacar que temos seis principais continentes: América, Europa, África, Ásia, Oceania e a Antártida. - Em seguida iremos mostrar que o Brasil está localizado em uma parte da América, que é a América do sul; 2º MOMENTO: Iremos entregar aos mesmos atividades em folhas, onde eles irãr pintar os países de cores diferentes até encontrar o Brasil. 3º MOMENTO: Depois questionaremos sobre o que eles entenderam sobre a localização brasileira, e iremos identificar se souberam localizar o Brasil. 4º MOMENTO: Encerraremos a aula fazendo um breve resumo sobre o que eles aprenderam sobre o tema.
RECURSOS DIDÁTICOS: Atividade Xerocada, Lápis de cor AVALIAÇÃO: Avaliação contínua e coletiva de acordo com a participação da turma.



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/17627019>

2º Dia: Regência

TURMA: 3º Ano B
COMPONENTE CURRICULAR: Matemática
CONTEÚDOS CONTEMPLADOS: Multiplicação

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- Identificar as três operações (Adição, Subtração e Multiplicação).
- Conseguir montar e resolver as operações de multiplicação.
- Aprender a identificar nas situações problemas a forma correta e montar as operações

METODOLOGIA:

1º MOMENTO: Iremos iniciar a aula com a introdução de conteúdo;

2º MOMENTO: levaremos algumas situações-problemas para resolver junto com eles, onde eles vão aprender a estrutura das continhas (multiplicando, multiplicador e produto)

3º MOMENTO: Em seguida eles farão uma atividade xerocada sobre o conteúdo.

RECURSOS DIDATICOS:

Atividade xerocada

AVALIAÇÃO:

Avaliação contínua de acordo com a participação dos alunos na atividade.

ANEXO

1	x	1	=	
1	x	2	=	
1	x	3	=	
1	x	4	=	
1	x	5	=	
1	x	6	=	
1	x	7	=	
1	x	8	=	
1	x	9	=	
1	x	10	=	

2	x	1	=	
2	x	2	=	
2	x	3	=	
2	x	4	=	
2	x	5	=	
2	x	6	=	
2	x	7	=	
2	x	8	=	
2	x	9	=	
2	x	10	=	

3	x	1	=	
3	x	2	=	
3	x	3	=	
3	x	4	=	
3	x	5	=	
3	x	6	=	
3	x	7	=	
3	x	8	=	
3	x	9	=	
3	x	10	=	

4	x	1	=	
4	x	2	=	
4	x	3	=	
4	x	4	=	
4	x	5	=	
4	x	6	=	
4	x	7	=	
4	x	8	=	
4	x	9	=	
4	x	10	=	

5	x	1	=	
5	x	2	=	
5	x	3	=	
5	x	4	=	
5	x	5	=	
5	x	6	=	
5	x	7	=	
5	x	8	=	
5	x	9	=	
5	x	10	=	

6	x	1	=	
6	x	2	=	
6	x	3	=	
6	x	4	=	
6	x	5	=	
6	x	6	=	
6	x	7	=	
6	x	8	=	
6	x	9	=	
6	x	10	=	

7	x	1	=	
7	x	2	=	
7	x	3	=	
7	x	4	=	
7	x	5	=	
7	x	6	=	
7	x	7	=	
7	x	8	=	
7	x	9	=	
7	x	10	=	

8	x	1	=	
8	x	2	=	
8	x	3	=	
8	x	4	=	
8	x	5	=	
8	x	6	=	
8	x	7	=	
8	x	8	=	
8	x	9	=	
8	x	10	=	

9	x	1	=	
9	x	2	=	
9	x	3	=	
9	x	4	=	
9	x	5	=	
9	x	6	=	
9	x	7	=	
9	x	8	=	
9	x	9	=	
9	x	10	=	

Fonte: <https://www.pinterest.pt/pin.com.br>

3º Dia: Regência

TURMA: 3º Ano B
COMPONENTE CURRICULAR: Português (gramática)
CONTEÚDOS CONTEMPLADOS: Divisão silábicas e Ditado

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- Fixar o conhecimento através do ditado de palavras;
- Escrita autônoma e compartilhada;
- Construções de textos na linguagem oral;

METODOLOGIA:

1º MOMENTO: Iremos iniciar a aula analisando os conhecimentos prévios sobre o tema;

2º MOMENTO: Iremos realizar um ditado de palavras e pedirei para eles realizar as separações das sílabas depois do ditado;

3º MOMENTO: Em seguida iremos realizar uma produção de texto aonde iremos construir juntos um texto a partir de uma imagem colocada no quadro.

RECURSOS DIDÁTICOS:

Imagem “vida no campo”

AVALIAÇÃO:

Avaliação contínua de acordo com a participação dos alunos na atividade.

ANEXO

VIDA NA CAMPO

A vida no campo é tranquila, o amor é puro e tudo é muito mais calmo.
Desenhe mais detalhes na cena abaixo e escreva um texto contando como é a vida no campo.

[illegible]

4º Dia: Regência

TURMA: 3º Ano B
COMPONENTE CURRICULAR: Geografia
CONTEÚDOS CONTEMPLADOS: Biomas da Região Nordeste

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- Identificar os biomas existentes na região nordeste;
- Entender os biomas existentes em nossa Região;
- Diferenciar os dois biomas predominantes na nossa região;

METODOLOGIA:

1º MOMENTO: Iremos iniciar a aula explicando o que são os biomas;

2º MOMENTO: Em seguida falarei dos biomas existentes em nossa região, e levarei uma maquete mostrando os tipos de solo e como é “caatinga” ou semiárido.

3º MOMENTO: Questionarei os mesmos sobre o que entenderam, citarei alguns exemplos de plantas próprias dos nossos biomas: Angico, Aroeira, Cactos, Carnaúba, a coroa-de-frade, o Facheiro, o mandacaru, a palma e o umbuzeiro;

4º MOMENTO: Em seguida reforçarei a explicação e logo após realizaremos a atividade, que será a construção de uma maquete, sobre o que entenderam sobre a caatinga.

RECURSOS DIDATICOS:

- Isopor;
- Cola;
- Tinta Guache;
- Folhas verdes e folhas secas;
- Papel colorido;
- Tesoura;
- Areia ou barro;
- Pinceis;
- Lápis diversos;

AVALIAÇÃO:

Será feita de forma contínua, mas também de forma quantitativa; quantitativa através da maquete; e de forma coletiva de acordo com a participação e colaboração de cada um na elaboração da atividade proposta.

5º Dia: Regência

TURMA: 3º Ano B
COMPONENTE CURRICULAR: Ciências
CONTEÚDOS CONTEMPLADOS: Alimentação Saudável

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- Adquirir novos hábitos Alimentares;
- Compreender a importância de ter uma alimentação saudável;
- Compreender que uma má alimentação traz danos à saúde;

METODOLOGIA:

1º MOMENTO: Iniciaremos a aula introduzindo o conteúdo de maneira lúdica, fazendo com que todos participem; (Roda de conversas)

- Questionarei os mesmos sobre os seus hábitos alimentares.
- Falarei da importância dos carboidratos, proteínas, gorduras, vitaminas, água e sais minerais, de forma lúdica para que todos entendam e participe.

2º MOMENTO: Atividade xerocada; caça palavras com nomes de alimentos saudáveis.

3º MOMENTO: LANCHE E INTERVALO

4º MOMENTO: Pedirei para os mesmos escolherem um alimento do caça palavras, e pesquisar a importância deste alimento na nossa alimentação.

- EXEMPLO: Tomate

- ✚ É um carboidrato, proteína, como está classificado?
- ✚ Você gosta desse alimento?

5º MOMENTO: Iremos socializar a escolha de cada um com a turma.

6º MOMENTO: E em seguida com as informações coletadas, pedirei para os mesmos montarem um prato saudável, no qual eles fossem comer.

RECURSOS DIDATICOS:

Atividade Xerocada
Lápis
Laboratório de informática

AVALIAÇÃO:

A avaliação será realizada de acordo com a participação dos mesmos, nas atividades propostas.

Para a avaliação diagnóstica da escrita, fizemos a leitura de um texto, chamado: “É ARARA”, em seguida fizemos um ditado no qual íamos ditando e eles copiando, na realização da atividade não contamos com a ajuda do professor na qual, ele me deixou à vontade para realizar as atividades com os mesmos;

Palavras ditadas:

Perereca

Jaburu

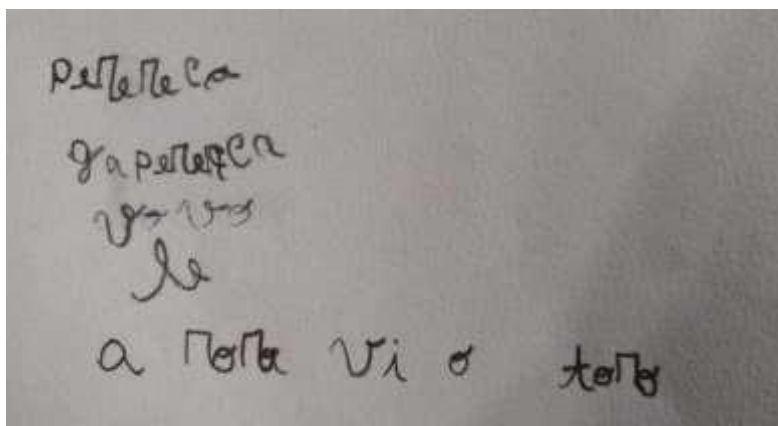
Vovó

Lá

Frase: Aurora viu o touro;

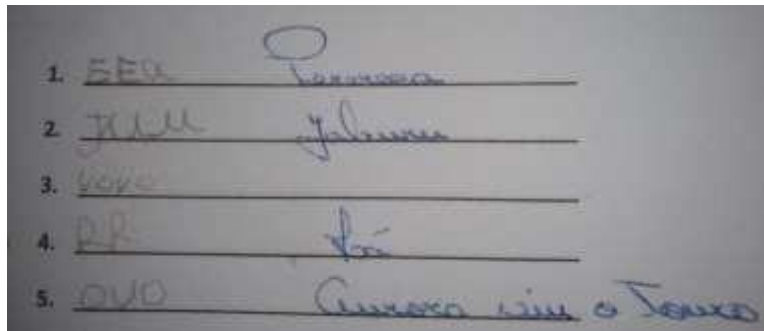
A atividade foi realizada com o propósito de avaliar as escritas;

Figura 1 – Pré-silábico



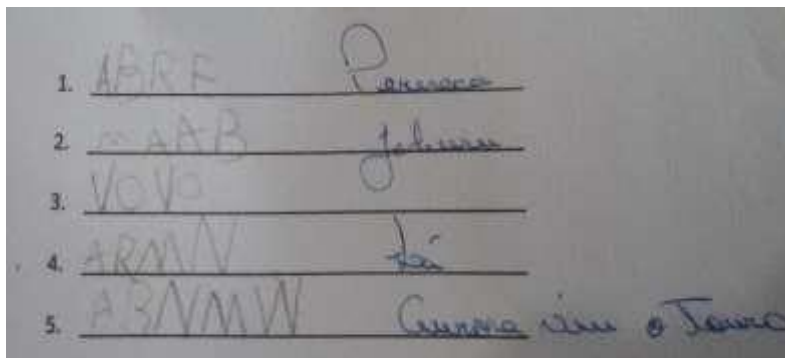
A Criança ainda não compreende a correspondência entre o que é falado e o que é escrito;

Figura 2 – Silábico com valor sonoro



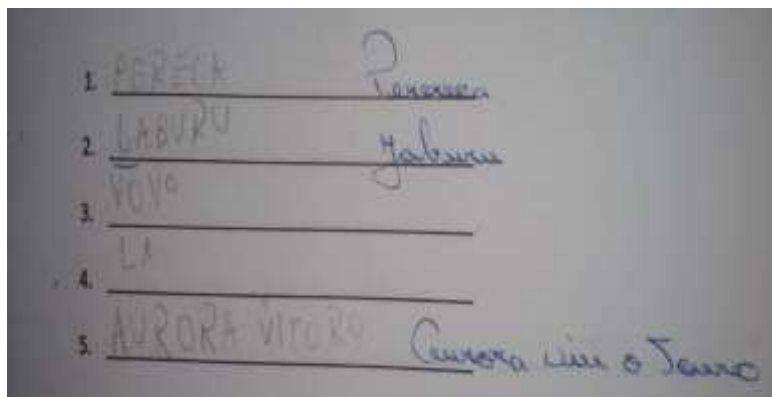
A Criança representa a sílaba na escrita, com a vogal. Conseguiu ler algumas palavras, não sabe escrever o nome completo.

Figura 3 – Silábico sem valor sonoro



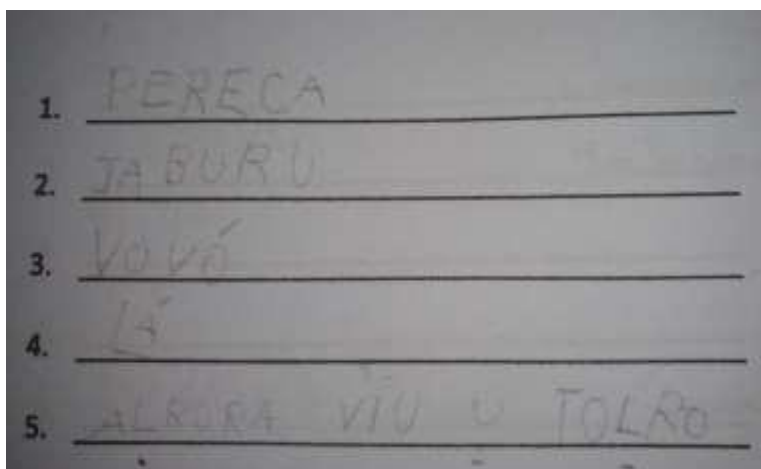
A Criança desconhece algumas letras, mas faz uso apenas de letras para escrever, esta criança não sabe escrever o nome completo;

Figura 4 – Silábico-alfabético



A Criança, tem dificuldade na leitura e construção da frase, e também não sabe escrever o nome completo.

Figura 5: Alfabética



A Criança faz uso de letra bastão para escrever.

5 ASPECTOS OBSERVADOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O atual relatório é uma síntese das observações em que foram realizadas na Escola municipal Violeta Formiga, na turma do 3º ano.

O estágio teve início no dia 01 de maio de 2023, onde me apresentei na escola citada acima, com o objetivo de conhecer a realidade em sala de aula e do contexto escolar. Fui bem recebida desde da direção da escola aos alunos. A diretora Elizabeth me acolheu muito bem, e não pediu esforços para que eu conseguisse alcançar meus objetivos. No primeiro dia de estágio, fiz uma análise dos funcionamentos da escola, estrutura e direção.

Segundo informações de Moretto (2003, p.79)

Quando o sujeito observa, ele faz comparações entre experiências; as já vividas e cuja representação construída constitui suas estruturas cognitivas (seus conhecimentos), com a experiência que ele faz no momento, isto é, a representação que ele está construindo na sua interação com o mundo das limitações.

O ensino fundamental é um dos níveis da educação, que é obrigatório e atende crianças a partir de 06 anos de idade, que é dividido em duas partes, dos anos iniciais que compreende do 1º ao 5º ano, e o dos anos finais do 6º ao 9º ano. Ambos com uma carga horária mínima de 800hrs por ano, que são distribuídas em no mínimo 200 dias letivos, que tem como objetivo a formação básica do cidadão.

Durante esse tempo esses dias de observações percebemos o excelente serviço para a comunidade local, as crianças geralmente são comportadas, prestam atenção nas atividades; são bem espertas, algumas ainda tem dificuldades na escrita, outras na leitura.

Quando entrei na sala de aula pela primeira vez, fui recebida pela professora, e as crianças com curiosidade querendo saber o motivo que eu estava ali. A professora, então, logo explicou que minha presença, significava que eu estava em busca de experiências e contribuição como estagiário, feito isso, a professora deu um tempo para que me apresentasse e me familiarizassem com os alunos, fui recebida com calorosa recepção e foram bastantes educados comigo, em seguida a professora seguiu com as atividades diária.

Durante o período de estágio, foi possível perceber que a professora trabalha com os mais variados tipos de atividades com as crianças. Porém, o que mais me chamou atenção foi a ênfase na prática de leitura em sala de aula, ou seja, ela sempre leva um texto e divide entre os alunos. Diante disso, consegue manter um ritmo durante as aulas e ao mesmo tempo incentivá-los a leitura.

Segundo Cagneti & Zotz (1986, p. 23) “a leitura é fonte inesgotável de assuntos para melhor compreender a si e ao mundo”. Nesse sentido, a leitura é considerada a atividade mais importante da vida do ser humano, pois é através da mesma que se desenvolvem outras habilidades no leitor, como o conhecimento, a sensibilidade, assim como a imaginação.

A criança nota que a professora gosta dela, e que ele apresenta certas qualidades como paciência, dedicação, vontade de ajudar e atitude democrática, a aprendizagem torna-se mais facilitada; ao perceber o interesse das crianças no conteúdo, a professora deve aproveitar ao máximo suas aptidões e estimulá-la para o ensino.

A maioria das crianças estudam juntas desde o primeiro ano, existem os grupinhos, mas todos interagem durante a aula, e demonstram interesse em aprender.

Todos de maneira igual ajudam um ao outro quando veem a necessidade, ou seja, todos veem a necessidade de ajudar e cuidar um do outro. As crianças sempre ajudam a professora e são bem instruídos e bem cuidadosos, com rotinas seguidas ao pé da letra.

Nestas observações vimos apresentações de atividades, aulas de português, matemática, ciências, história e geografia, correção de atividades, elaboração de textos, avaliações avaliativa e formativa.

A professora demonstrou ser uma profissional disciplinado e respeitado pelos seus alunos, deixou claro que quando algum aluno apresente uma dificuldade no processo de leitura e de ensino aprendizagem, ele faz um acompanhamento individual em sala de aula todo especial com o determinado aluno e se for necessário ele encaminha o aluno para aulas de reforço.

Como caracteriza Silva (2012),

O reforço escolar tem por objetivo a aprendizagem dos educandos em nível de desigualdade com o ritmo da turma, consolidando e ampliando os conhecimentos, enriquecendo as experiências culturais e sociais, para assim ajudá-lo a vencer os obstáculos presentes em sua aprendizagem.

As aulas de reforço, faz parte do plano pedagógico da escola, ele é realizado em período oposto do turno das aulas, ou seja, a professora ministra aula no período da tarde e pela manhã aplica o reforço.

A professora faz o seu planejamento semanalmente, onde ele recebe apoio da coordenação pedagógica, com sugestões de ações e atividades em que irá contribuir com os desenvolvimentos dos alunos. Os professores da rede, participam mensalmente de um curso de formação continuada promovida pela Secretária Municipal da Educação.

Concluindo com minhas observações, e confirmada com a supervisora da escola, nem todos os professores da escola, utilizam a proposta construtivista.

Segundo Becker (2012), Construtivismo significa:

A ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação.

Com isso, podemos mencionar que o construtivismo propõe que o aluno participe ativamente do próprio crescimento e aprendizado. A proposta construtivista tem o objetivo de estimular a curiosidade, tendo em vista, que o aluno é levado a encontrar as respostas, com base nos seus conhecimentos e interação com a sua realidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivida com muita alegria pelos integrantes e que com várias observações que fiz, passei a ver as dificuldades e as oportunidades que tivemos de acordo com a vivência, foi possível aprender bastante sobre o que virá pela frente quando estiver como professora, é um grande desafio, mas foi um grande estímulo para continuação. A cada atividade passada era uma alegria na realização, a cada dia saía mais realizada e apaixonada pela educação. Ao observar cada criança e entendemos um pouco sobre o comportamento de cada um, conheci todos, e me envolvi com o carisma de cada um deles.

“Cada criança é única, Não as faça carregar o fardo de suas ambições, Cedo ou tarde elas vão aprender, em seu ritmo, em seu tempo, Cabe-nos apenas conduzi-la, no caminho que deve andar... E ser as mãos de Deus ao tocar essa pequena vida. Ame como Deus a ama, Talvez esteja ali alguém que será capaz de tocar o mundo, Com o milagre que ninguém percebeu, Exceto você...”

Vi também um lugar amplo para brincadeiras, explorável para atividades e dinâmicas, um lugar acessível e acolhedor. O estágio para mim, foi de fato singular para a nossa formação pedagógica, e uma experiência única e afetuosa com uma turma dinâmica e acolhedora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 2008.

CAGNETI, Sueli de Souza, ZOTZ, Werner. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1986.

EMEF. “violeta formiga”, **Projeto Pedagógico – PP**. João Pessoa, 2023

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo**: a produção do conhecimento em aula. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Carla Priscila Alves da. **O Reforço escolar e a melhoria da aprendizagem dos educandos**. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-infantilartigos/oreforcoescolareamelhoriadaapendizagemdoseducandos1290785.html> Acesso em: 23 de mar. 2023.

BECKER Fernando. **O Que é Construtivismo?** Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf Acesso em: 23 de mar. 2023.

PROJETO DE LEITURA: LEITURA NA PONTA DA LINGUA, ESCRITA NA PONTA DO LÁPIS

Lilian Freitas de Araújo

1 INTRODUÇÃO

Durante o ano de 2025 foi desenvolvido, na ETI JOÃO BELTRÃO, o projeto “Leitura na ponta da língua e escrita na ponta do lápis” idealizado pela equipe de professores das turmas do 1º ano.

Entende-se, baseando-se em Lajolo (2005), que a leitura é uma das atividades de maior importância para a formação do discente, portanto, esta deve ser trabalhada com prioridade na escola com o objetivo de formar leitores críticos. Através da prática da leitura que os discentes aprendem a defrontarem-se com a escrita em suas dessemelhantes modalidades, tornando-se proficientes ao uso desta de forma eficaz e compreensiva. Assim, percebe-se a importância de contextualizar o ensino, de forma a considerar os diversos gêneros textuais como fábulas, contos, poemas, dentre outros, a fim de que a criança descubra a função social da escrita.

Desse modo, o presente estudo tem como temática: A importância da leitura e escrita na perspectiva da alfabetização e do letramento. Compreende-se, a partir de Cagliari (1989, p. 85), que “aprender a ler e a escrever é apropriar-se do código linguístico-gráfico, é tornar-se de fato um usuário da leitura e da escrita”.

Como objetivo ampliar o gosto pela leitura e desenvolver as competências do letramento e alfabetização com o envolvimento das famílias.

1.1 JUSTIFICATIVA

A escola tem um papel fundamental para garantir o contato com livros desde a primeira infância: manusear as obras, encantar-se com as ilustrações e começar a descobrir o mundo das letras. No ensino fundamental devemos explorar os diversos gêneros. Nessa fase, o que importa é deixar-se levar pelas histórias com a intenção em "ensinar literatura". Ler para os pequenos e comentar as obras com eles é fundamental para começar a desenvolver os chamados comportamentos leitores. Afinal, mesmo antes de aprender a ler, as crianças devem ser colocadas em contato com a literatura. Ao ver um adulto lendo, ao ouvir uma história contada

por ele, ao observar as rimas, os pequenos começam a se interessar pelo mundo das palavras. Este é o primeiro passo para se tornarem leitores literários.

É por meio da leitura, que segundo Lajolo (2001), que o leitor pode ter contato com vários mundos desde aquele universo que assemelha aos aspectos da realidade até aquele que envolve elementos do sobrenatural ou da cientificidade. Ainda segundo a autora, a literatura pode ser compreendida como:

“porta para variados mundos que nascem das várias leituras que delas se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro [...] permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da leitura de cada um” (Lajolo, 2001, P. 44-45).

O projeto surgiu como forma de sistematizar esse pensamento, pois daremos a oportunidade para que as crianças além de ouvirem as histórias contadas pelo professor possam fazer leituras de livros que chamem sua atenção com suas famílias em casa.

1.2 PÚBLICO ALVO

Crianças de 5 e 6 anos -1º ano- e suas famílias.

1.3 OBJETIVOS

- Ampliar o repertório literário;
- Interagir com o livro de maneira prazerosa, reconhecendo-o como fonte de múltiplas informações e entretenimento;
- Compartilhar experiências leitoras;
- Confrontar interpretações;
- Estabelecer relações com outros textos;
- Ampliar os conhecimentos acerca de um determinado autor, utilizando-os como critério de seleção na escolha dos livros a serem retirados/recomendados e enriquecendo as possibilidades de antecipações e interpretações;
- Conhecer diferentes ilustradores e ilustrações, compartilhando o efeito que uma ilustração produz, confrontando interpretações e considerando tais conhecimentos na seleção/indicação de livros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo de apropriação da leitura e da escrita constitui um dos pilares do desenvolvimento humano e vai muito além da decodificação de sinais gráficos ou da reprodução mecânica de letras e fonemas. Compreender a linguagem escrita exige inserção cultural e criticidade. Sob essa ótica, Lajolo (2001) argumenta que a leitura é um ato dinâmico e social, no qual o leitor não assume apenas postura passiva de mero receptor. Para a autora, ler significa dialogar com o texto, confrontar as ideias do escritor com as vivências do próprio leitor e, a partir dessa interação, reconstruir ativamente os sentidos da mensagem. Dessa forma, o ato de ler transforma o indivíduo, permitindo que ele compreenda não apenas as palavras escritas, mas a própria realidade que o cerca.

Essa visão integradora da leitura conecta-se diretamente à compreensão do funcionamento do sistema de escrita. Cagliari (1989) corrobora essa perspectiva ao discutir os fundamentos linguísticos da alfabetização. O autor enfatiza que a escrita não deve ser tratada pela escola como um simples código de transcrição da fala, mas sim como um sistema de representação complexo e autônomo. Cagliari (1989) critica os métodos tradicionais que reduzem o aprendizado da escrita à exaustiva cópia e memorização de sílabas isoladas. Segundo o linguista, a criança precisa compreender a lógica do sistema alfabético e descobrir as relações entre os sons e as letras por meio da reflexão e do uso real da linguagem em práticas cotidianas.

A partir do cruzamento teórico desses autores, percebe-se que ler e escrever são duas faces da mesma moeda no desenvolvimento da competência comunicativa ou seja elas precisam andar juntas. Enquanto Lajolo (2001) foca na dimensão sociocultural da leitura como expansão de horizontes e emancipação do sujeito, Cagliari (1989) fornece a base técnica e linguística necessária para que o sujeito domine o instrumento dessa emancipação. Não há leitura crítica sem o domínio efetivo do sistema de escrita, assim como não há produção escrita significativa se o sujeito não for alimentado por leituras diversificadas. A escola, portanto, precisa superar as práticas puramente mecânicas de ensino.

Nota-se, por conseguinte, que o fracasso escolar na alfabetização muitas vezes decorre da separação artificial entre a técnica e o sentido. Ao focar excessivamente na correção ortográfica rígida e na decodificação automatizada, o ensino tradicional afasta os alunos do prazer e da utilidade real da cultura escrita. Quando a prática pedagógica adota os pressupostos de Cagliari (1989), o erro da criança passa a ser visto como uma hipótese construtiva sobre o funcionamento do idioma, e não como uma falha a ser punida. Paralelamente, ao incorporar a visão de Lajolo (2001), as leituras em sala de aula ganham vida, tornando-se debates

significativos que estimulam a formação de leitores autônomos e pensadores críticos. Em suma, a articulação entre a reflexão linguística e a formação cultural constitui o pilar fundamental para uma educação verdadeiramente alfabetizadora e letrada.

2.1 CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS AO LONGO DO PROJETO

- Valorização da leitura como uma fonte de prazer e entretenimento.
- Interesse por compartilhar opiniões, ideias e preferências acerca dos livros lidos.
- Desenvolvimento de estratégias de argumentação para defender ideias e pontos de vista sobre os livros lidos.
- Desenvolvimento de critérios de escolha e de indicação de livros.
- Apropria-se de versões diferentes da história e criar versões alternativas.

2.2 MATERIAL NECESSÁRIO/RECURSOS

- Livros de literatura infantil constantes do acervo da Escola;
- Livros emprestados ou doados pelas famílias para otimização do projeto;
- Livrão de registro (confeccionado pelas professoras);
- Sacolas para transportar os livros;
- Celular
- Data show
- Caderno

3 DESENVOLVIMENTO/ETAPAS

1ª Etapa-Introdução: A roda de leitura será uma atividade permanente (semanalmente), planejadas sistematicamente para aguçar as crianças e estimular a curiosidade, conversaremos sobre as leituras que as crianças realizaram em casa (com o empréstimo de livros), abriremos um espaço para que elas indiquem o livro que leram para alguns colegas, levando em conta características da obra e as preferências leitoras dos amigos. Essa atividade ao ser inserida no cotidiano da classe traz em si o potencial de ajudar a construir uma comunidade de leitores na escola, em que as crianças tenham múltiplas oportunidades de explorar novos livros, escolher suas leituras, apreciar os efeitos que cada uma delas lhes traz,

falar sobre essas sensações, recomendar leituras e analisar as recomendações recebidas dos colegas a fim de seguir aquelas que parecem mais interessantes, desenvolvendo, ao longo do processo, gostos e preferências por obras, gêneros e autores.

2ª Etapa-Pedindo a colaboração dos pais: Nessa etapa, apresentaremos aos pais o projeto e pediremos a colaboração de quem puder doando ou emprestando um livro ou mais para ampliação do nosso acervo.

3ª Etapa-Selecionando os livros: Nessa etapa, as professoras farão o levantamento dos exemplares disponíveis para o empréstimo, levando em consideração títulos interessantes de acordo com faixa etária das crianças. Posteriormente será feita uma catalogação para controle dos empréstimos.

4ª Etapa-O livro é meu amigo: Conscientização de como cuidar do livro com palestra, vídeos educativos, mostrar a importância deste objeto, mostrar como manusear os livros com cuidado, ensinar a usar marcadores de páginas.

5ª Etapa-Estampar da sacola literária: desenhar com giz de cera na lixa de parede e estampar a sua sacola literária.

6ª Etapa-Piquenique literário: Com o intuito de estimular o gosto pela leitura e a criatividade dos educandos.

7ª Etapa-A roda vai começar: Como já foi dito anteriormente, a roda de livros acontecerá todas as quintas feiras, as professoras organizarão um momento e um espaço para que ele seja mais produtivo possível. Todas as crianças receberão uma sacola com a logo do projeto, essa sacola será usada para transportar os livros da escola para casa. Todas as crianças terão a oportunidade de levar os livros juntas e poderão ficar com eles de quinta a terça em suas casas. Obrigatoriamente na terça-feira seguinte os livros serão trocados. Embora, todas as crianças levem os livros, apenas uma por vez levará o livrão de registro e fará o relato da experiência.

8ª Etapa-Hora de registrar: Respeitando a ordem alfabética, nessa etapa as crianças levarão o livrão de registro, nele os pais preencherão um questionário sobre como foi a experiência vivida pela família e pela criança, além disso, elas terão um espaço para ilustrar da maneira que preferir esse momento (fotos, recortes, mosaicos, ilustrações). Reescrever um trecho do texto que lhes chamou a atenção.

9ª Etapa-Verbalizando a experiência: Além do registro, as crianças terão a oportunidade de verbalizar a experiência para os colegas. Esses momentos serão gravados pela professora para posteriormente ser produzido um vídeo com os relatos das crianças.

10ª Etapa-cantinho da leitura no pátio: Pensando em oportunizar a leitura a oralização das crianças, disponibilizaremos livro para que elas possam manipular durante o intervalo.

11ª Etapa-Conhecendo uma biblioteca: Faremos uma visita a biblioteca do espaço cultural. Objetivamos com essa etapa apresentar uma biblioteca e seu funcionamento para as crianças.

12ª Etapa-Se essa capa fosse minha? Essa etapa será recorrente ao longo do projeto. Nela as crianças serão levadas a imaginarem que são ilustradores e que deverão fazer a releitura ou recriar a capa do livro lido durante a semana.

13ª Etapa-produzindo um livro? Essa etapa as crianças junto com seus familiares e professoras vão produzir e ilustrar uma história que vai ser transformada em um livro com parceria com a estante mágica, onde os mesmos se tornaram autores. As famílias e a escola poderão comprar os livros de seus filhos.

14ª conhecendo um autor! Nessa etapa as crianças escolherão um autor Tocantinense vamos pesquisar sobre a vida, obras e até tentar uma entrevista presencial.

13ª lendo para você: As crianças saíram pela escola se oferecer para ler para os servidores em seu departamentos.

4 PRODUTO FINAL E RESULTADOS

Como produto final, apresentaremos o livrão com os registros feitos ao longo do projeto e um vídeo com os relatos das crianças e livros produzidos pelos alunos no site da estante mágica.

A Noite de Autógrafos também contribuiu para incentivar o gosto pela leitura e pela produção textual, promovendo a autoestima, a criatividade e a confiança dos participantes.



Os resultados evidenciaram maior interesse pelas atividades de leitura e escrita, maior envolvimento nas propostas pedagógicas e fortalecimento da confiança dos alunos em relação às suas produções. Assim, a culminância representou um momento de celebração das aprendizagens construídas ao longo do projeto, reafirmando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a autoria e o protagonismo estudantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A culminância do projeto ocorreu por meio da realização da Noite de Autógrafos, um evento organizado para apresentar à comunidade escolar as produções desenvolvidas pelos estudantes ao longo do projeto. Nesse momento, os alunos tiveram a oportunidade de lançar suas obras, compartilhar suas experiências de escrita e autografar os exemplares para familiares, colegas, professores e convidados.

A atividade teve como principal objetivo valorizar o protagonismo dos estudantes, reconhecendo o esforço e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita construídas durante o projeto. Além disso, a participação das famílias fortaleceu a parceria entre escola e comunidade, tornando o momento ainda mais significativo para os alunos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. 4ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura**: leitores e leituras. São Paulo: Moderna, 2001.

ADOECEMENTO MENTAL E FÍSICO ENTRE DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL DA REDE REGULAR DE ENSINO FRENTE À COVID-19

Wellington Batista Ferreira¹

RESUMO

O presente relatório apresenta as ações executadas pelo projeto de extensão realizado em parceria com a Secretaria de Educação da cidade de Pilar-PB. O trabalho considerou que a chegada da COVID-19 no Brasil e o processo acelerado da contaminação do vírus, somados à evolução do quadro clínico da doença e à saturação da capacidade dos serviços de saúde criaram novos desafios aos pesquisadores, aos governos e aos profissionais envolvidos com o campo da Saúde do Trabalhador. O professor, portanto, teve seu cotidiano de trabalho modificado, o qual passou a dividir espaço com o ambiente doméstico, com as improvisações e com o desconforto de não ter um ambiente preparado para receber a rotina de trabalho. Tais fatores acarretaram inúmeros problemas a esses trabalhadores que estavam trabalhando no sistema *home office*. Nesse sentido, este projeto de extensão desenvolveu ações que objetivaram diminuir os impactos negativos do trabalho na saúde física e mental dos docentes da rede Municipal de Ensino da cidade de Pilar-PB, causados pela nova organização de trabalho impulsionada pela necessidade do isolamento social. As intervenções visaram à promoção de saúde por meio de ações de educação continuada em saúde em equipe de terapia ocupacional e de enfermagem; orientação postural; grupos terapêuticos; confecção e distribuição de material terapêutico ocupacional; orientações ergonômicas no ambiente de trabalho dos docentes do ensino infantil e fundamental; rodas de Terapias Complementares Integrativas (TCI) com foco na identificação de demandas individuais e coletivas; construção de materiais informativos sobre redes de autocuidado e promoção de saúde; continuidade dos atendimentos e escuta ativa individuais com os docentes.

Palavras-chaves: saúde do trabalhador; docente; COVID-19; ensino infantil e fundamental; doenças profissionais.

1 INTRODUÇÃO

No início de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que o surto do Novo Coronavírus compõe uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), de acordo com o Regulamento Sanitário Internacional. Nesse sentido, mediante os altos índices de infecção e casos de óbitos, em 11 de março do mesmo ano, a doença foi caracterizada como uma pandemia e os países e regiões do mundo tiveram que providenciar novas medidas envolvendo todo o governo e a sociedade com objetivo de minimizar os impactos da pandemia (OMS, 2020).

Assim, as aulas presenciais foram suspensas tendo em vista que o isolamento social tornou-se uma das principais medidas para conter o contágio do vírus. As atividades educacionais e o trabalho docente foram redirecionados para o ambiente virtual e o uso das ferramentas digitais se tornou a alternativa para a manutenção das atividades letivas. Contudo, dificuldades foram tensionadas nas escolas de Educação Básica (Saraiva, Traversini e Lockmann, 2020).

Considera-se que atualmente um dos desafios para os profissionais que lidam com a saúde no trabalho é manter a compreensão de que a necessidade do isolamento social reorganizou a dinâmica da educação e da escolarização para o ambiente que antes era só do professor. Agora, a realidade se molda a uma concepção de simultaneidades que envolve o cotidiano do trabalho docente e o adoecimento por sobrecarga de trabalho e estresse ocupacional.

Para a prática desta proposta, foram realizadas ações que consideraram o fator determinante do processo saúde doença dos indivíduos e da coletividade, incluindo-a nas análises de situação de saúde e nas ações de promoção em saúde a serem realizadas com os docentes assistidos nessa ação. Ampliando o entendimento de que a Saúde do Trabalhador deve ser concebida como uma ação transversal, devendo a relação saúde-trabalho ser identificada em todos os pontos e instâncias da rede de atenção e no próprio ambiente de trabalho, que desde março de 2020 passou ser o lar dos trabalhadores, a partir da adoção de medidas protetivas eficientes declaradas pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Para tanto, foram estabelecidas ações no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, vinculando interface das ações dessa tríade, pois os discentes participantes das atividades estão vinculados aos cursos de graduação em Terapia Ocupacional, juntamente com mestrands do programa de pós-graduação em Enfermagem. As ações de extensão e pesquisa acontecem de forma simultânea desde 2018 através do Laboratório de Saúde, Trabalho e Ergonomia (LASTE) da UFPB.

Durante o período de realização desse projeto, seu desenvolvimento aconteceu em dois módulos de ação, o primeiro, transversal, o outro, vertical. O módulo transversal ocorreu mediante a realização de reuniões semanais com os discentes e com a equipe técnica dessa ação, como forma de promover a extensão de saberes e práticas, possuindo um caráter pedagógico, de planejamento, e de pesquisa, que corresponderam a 12 horas semanais, totalizando 64 horas iniciais. Incluindo alunos da graduação, alunos da pós-graduação (Mestrado em Enfermagem) e Terapeutas Ocupacionais colaboradores.

O módulo vertical envolveu a realização de palestras de orientações; atividades grupais; atividades de prevenção e promoção à saúde; oficinas sobre Educação Continuada em Saúde com os docentes da rede Municipal de ensino da cidade de Pilar-PB, previamente convidados a participarem dessa ação. Ainda no módulo vertical, foram realizadas avaliações, análise dos dados coletados com o público alvo da proposta na ação transversal e *feedback* com todos os participantes dessa proposta: docentes acompanhados nessa ação; alunos da graduação; alunos da pós-graduação; e, profissionais colaboradores. Além disso, foram realizadas trocas de saberes entre os alunos de graduação e da pós-graduação (PPGEnf), além de um vasto crescimento científico e colaborativo entre os discentes vinculados ao projeto, e trocas diárias com os trabalhadores assistidos pela ação e pelos professores da Universidade Federal da Paraíba.

No que se refere às abordagens, o projeto conferiu estudos e práticas interventivas relacionadas à saúde física e mental dos professores assistidos, realizando suas atividades por meio de duas frentes de intervenção: a primeira, com foco na saúde física, as quais se realizaram por meio da identificação de demandas de natureza ergonômica, e demandas envolvendo a dinâmica laboral do professor no contexto de sua casa. A segunda, com foco na saúde mental dos professores assistidos, envolveu ações de orientação em saúde, autocuidado, autoconhecimento, cuidado com as emoções e orientação das redes de apoio. As Rodas de Terapia Comunitária Integrativa (TCI) consistiam em espaços de acolhimento do sofrimento aliado às perspectivas do trabalho na modalidade remota, por meio da partilha das inquietações, dos problemas e das situações perturbadoras que este momento pandêmico desencadeia. Tais ações consideraram, também, as alegrias, as vitórias e as estratégias de autocuidado na rotina dos professores.

As ações do projeto ocorreram entre 01/05/2021 a 31/12/2021, seguindo cronogramas de atividades de planejamento, estudo da literatura com as temáticas correlacionadas e execução. Nessas, o planejamento ocorreu por meio de encontros virtuais com toda a equipe, assim, todos desempenharam funções de pesquisa, estudo e engajamento nas redes sociais, deliberadamente, com o intuito de disseminar informações para públicos além dos espaços restritos à Universidade.

À vista disso, as ações seguiram duas perspectivas interventivas a partir de uma análise do grupo formado por docentes e diretores: o campo da saúde física e o campo da saúde mental; ambas sugerindo a importância do completo e amplo conceito de saúde, já que a área da Saúde do Trabalhador possui ferramentas de práticas e saberes interdisciplinares, que visam à

integridade tanto física, quanto emocional e social dos trabalhadores, exigindo uma conduta de autocuidado com a saúde mediante o conceito de completo bem-estar físico, mental e social.

Isto posto, em conformidade com a excepcional realidade social, foram produzidos materiais didáticos de cunho virtual os quais foram embasados e norteados pelos pressupostos da Terapia Ocupacional, utilizando pontos teóricos de intersecção entre saúde e trabalho, feitos e pensados para as necessidades do público alvo. Assim, as atividades foram sugeridas a partir da identificação dos riscos e dos fatores ocupacionais existentes no grupo, utilizando a integração entre análise ergonômica do posto de trabalho e a análise terapêutica ocupacional, estudada e fundamentada pela equipe do LASTE.

2 DESENVOLVIMENTO

As afirmações de Fabretti (2010) corroboram para a ideia de que os docentes estão expostos a fatores de risco cujas origens estão relacionadas à execução de suas atividades laborais. Desse modo, o aparecimento de lesões, ocasionando Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT), muitas vezes associada a doenças/distúrbios mentais, configuram-se resultados de uma performance que vai além das demandas da carga de trabalho, as quais exigem uma sobrecarga do corpo e da mente, promovendo impactos na rotina.

A partir dessas premissas, o projeto de extensão organizou ações e tarefas tendo como objetivos a promoção da saúde do trabalhador e a elevação da qualidade de vida e bem-estar dos docentes. Sendo assim, foram realizadas reuniões e debates interativos a fim de refletir e entender a configuração de trabalho do público-alvo, visto que o grupo é uma unidade dinâmica que apresenta um potencial terapêutico e possibilita tanto a expressão quanto a identificação de ansiedades e problemáticas (Ballarin, 2007).

A construção de materiais informativos digitais foi uma alternativa utilizada decorrente da necessidade de adaptação aos moldes contextuais da nova realidade social: a pandemia do Novo Coronavírus (SARS-CoV-2). Foi necessário estudar e analisar a importância da utilização de recursos tendo em vista o seu uso crítico e reflexivo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) imbuído no contexto da Saúde do Trabalhador. Para Polit; Beck; Hungler (2004), o uso de tecnologias exige uma mobilização de estudos metodológicos considerando os processos de investigação, organização e análise de dados.

Ainda mais, os conteúdos expostos nos materiais de informação em saúde desenvolveram-se a partir de parâmetros anatômicos e cinesiológicos humanos; nos critérios ergonômicos da NR17; na Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora

(PNSTT); no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5 e na Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10 (BRASIL, 2009; BRASIL, 2012; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al, 2014; OMS, 1997).

O projeto elaborou quatro módulos didáticos, aos quais foram encaminhados de forma virtual a cada semana, além de folhetos sobre educação continuada em saúde, cujos objetivos foram promover informações de autocuidado com o corpo e com a mente.

Também, foram discutidas estratégias terapêuticas ocupacionais a fim de possibilitar o bem-estar e promover a saúde mental; formas de amenizar os impactos da ansiedade; aspectos informativos sobre a ansiedade retirados do manual de classificação da CID-10 e do DSM-5; ansiedade normal x ansiedade patológica; atuação da terapia ocupacional no contexto da ansiedade; orquestração do tempo e planejamento de metas. Todos os passos dos exercícios descritos na cartilha foram ilustrados para auxiliar na compreensão do conteúdo.



Fonte: Laboratório de Saúde, Trabalho e Ergonomia (2022)

Quadro 1 – Cronograma de atividades dos participantes docentes

Data	Procedimentos de coleta de dados	Formas de registro
31.05.21	1º encontro grupal com os docentes (acolhimento e apresentação das propostas do projeto)	Ata de reuniões do encontro virtual pelo <i>Google Meet</i>

10.06.21	Envio do formulário (e-mail e WhatsApp) para os docentes	
14.06.21	Criação dos atendimentos individualizados (escuta ativa) e do plantão de dúvidas	
17.06.21	2º encontro grupal (tema: orientação em saúde sobre autocuidado, e técnicas ergonômicas)	Ata de reuniões do encontro virtual pelo <i>Google Meet</i>
21.06.21 e 28.06.21	Atendimentos individualizados	Ata do encontro virtual pelo <i>Google Meet</i>
05.07.21	3º encontro grupal (tema: árvore do conhecimento)	Ata de reuniões do encontro virtual pelo <i>Google Meet</i>
12.07.21 e 19.07.21	Atendimentos individualizados	
22.07.21	4º encontro grupal (tema: apresentação do 1º e 2º módulos da cartilha)	
26.07.21 e 02.08.21	Atendimentos individualizados	
09.08.21	Primeira roda de TCI com a professora Márcia Maria Mont'Alverne	
12.08.21	Atendimentos individualizados	

16.08.21	Postagem de materiais no grupo do WhatsApp - telemonitoramento e divulgação de conteúdo: mapeamento de projetos de autocuidado da UFPB.	
19.08.21/ 23.08.21 e 30.08.21	Atendimentos individualizados	
31.08.21	Postagem de materiais no grupo do WhatsApp - estratégias de autocuidado. telemonitoramento e divulgação de conteúdo	
22/07/21	Envio do módulo 1 da cartilha	
26/07/21	Envio do módulo 2 da cartilha	
06.09.21 e 08.09.21	Atendimentos individualizados	
23.09.21	Palestra: sobre acolhimento e estratégias de autocuidado para os docentes em contexto de retorno às aulas presenciais	
27.09.21 e 29.09.21	Atendimentos individualizados	
15/10/21	Questionário que objetiva delinear a disponibilidade de horários para compreender	

01/11/21	Envio do módulo 3 da cartilha	
29/11/21	Envio do formulário de pesquisa para conhecermos as repercussões do trabalho remoto (referente à configuração remota) dos docentes da rede regular de ensino da cidade de Pilar-PB.	
28/12/21	Envio do módulo 4 da cartilha	

3 RESULTADOS

O trabalho é uma das ocupações que se configura como um fator determinante no processo de saúde e doença, o qual está intimamente ligado à construção da identidade dos sujeitos. Nesse viés, o resgate da identidade dos professores, enquanto premissa importante para o processo de saúde e doença, foi uma abordagem alcançada no projeto. O autocuidado do corpo e da mente foi incorporado em todos os aspectos envolvidos no exercício laboral, destacando-o como elemento primordial para uma prática pedagógica com mais bem-estar e saúde.

Além disso, a compreensão de que os aspectos objetivos, subjetivos e relacionais interferem no processo de saúde e trabalho foi um ponto muito relevante para a consolidação das práticas interventivas. Desse modo, foram alcançadas metas sobre estratégias de orientação postural e técnicas ergonômicas autoaplicáveis, de forma a proporcionar mais autocuidado no ambiente de trabalho dos professores. As ações de educação em saúde permitiram mais autonomia e compreensão do conceito mais amplo de saúde, o qual é vista como uma condição multifatorial.

Como forma de produzir e difundir conhecimentos, este projeto realizou uma articulação entre o processo de ensino e a aprendizagem científica, baseada na aquisição de saberes mais reflexivos aos discentes e aos docentes, formando indivíduos trabalhadores politizados com uma visão científica e mais crítica sobre a saúde do trabalhador. Nisso, tais pressupostos também trouxeram mais criticidade ao público assistido em função da importância de cuidar de si no ambiente laboral.

Assim sendo, as práticas corroboram para a qualidade do ensino de graduação, a partir da troca de vivências e experiências com o público pesquisado – os docentes. Beneficiando o

desenvolvimento da universidade pública e da comunidade e o pensamento reflexivo do aluno enquanto futuro profissional Terapeuta Ocupacional a partir da vivência teórico-prática.

As ações na cidade de Pilar promoveram mais conhecimento sobre a prática da terapia ocupacional, permitindo a disseminação de conhecimentos que podem auxiliar a comunidade escolar e a população de modo geral.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A chegada da COVID-19 no Brasil, o seu processo acelerado de contaminação com as novas variantes, somados à evolução do quadro clínico da doença, à saturação da capacidade dos serviços de saúde e à falta de um plano estratégico para vacinação em massa da população brasileira criaram novos desafios no âmbito do ensino, pesquisa e extensão nas Universidades do Brasil e de todo mundo.

Nesse sentido, este projeto de extensão propôs a realizar ações de prevenção e promoção da saúde dos docentes da rede municipal de ensino, em período pandêmico. Dessa forma, as atividades materializadas concentraram-se em ações educativas e iniciativas de produção de conhecimentos, promovendo o engajamento com a formação crítica dos discentes, fortalecimento e desenvolvimento de meios e processos de produção, inovação, transferência de conhecimento e a construção da formação com o compromisso social da Universidade em ultrapassar seus muros em direção ao conhecimento mais horizontalizado.

Foram estabelecidos vetores de aprendizagem e maturação de conhecimentos para os discentes extensionistas envolvidos, uma vez que a integração e a transdisciplinaridade promovem a prática e o exercício da identificação de reais demandas que atingem os diretores, professores e professoras da rede municipal de ensino de Pilar. Além disso, houve o fortalecimento da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão com foco em promover saúde em campo de intervenção. Portanto, os alunos desenvolveram o protagonismo do método de ensino aprendizagem e deste processo de pesquisa e de conhecimento de prática da terapia ocupacional.

REFERÊNCIAS

ALONSO, C. M. C., et al. Notas sobre as práticas da Terapia Ocupacional no Campo do Trabalho voltadas ao enfrentamento do coronavírus - COVID-19. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional**, 4(4), 2020. Recuperado de <https://revistas.ufrj.br/index.php/ribto/article/view/34965>)

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

ARAÚJO, T. M.; BERNARDES, K.; JESUS, C. S. Associação entre aspectos psicossociais do trabalho e distúrbios musculoesqueléticos. *In*: SIMONELLI BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Norma Regulamentadora 17 – Ergonomia. MTE, SIT, 1990. *IN*: BEZERRA, M. L. S.; NEVES, E. B. Aplicação da Norma Regulamentadora nº 17 em serviços privados de reabilitação fisioterápica dos 54 municípios do Rio de Janeiro e Niterói. **Cadernos de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 17 (4): 923-937, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria Nº 1.823, de 23 de agosto de 2012**. Institui a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora. Brasília (DF), 2012.

Disponível em:

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt1823_23_08_2012.html. Acesso em: 16 fev. 2021.

Barroso, B. I. L., et al. (2020). Worker health in COVID-19 times: Reflections on health, safety and occupational therapy. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, preprint SciELO. Doi: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.326>

BARROSO, B. I. L. et al. A saúde do trabalhador em tempos de COVID-19: reflexões sobre saúde, segurança e terapia ocupacional. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**. São Carlos, 2020.

BALLARIN, M. L. G. S. Abordagens grupais. *IN*: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. **Terapia Ocupacional: Fundamentação & prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p. 40 - 43.

MOREIRA, T. M. M. et al. **Tecnologias para a promoção e o cuidado em saúde**. Fortaleza: EdUECE, 2018.

MELO, F, S. **O Uso das Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica**: Inovando Pedagogicamente na Sala de Aula. Dissertação (Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 124. 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS. **Classificação dos Transtornos Mentais e de Comportamento da CID 10**: Descrições clínicas diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Folha Informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)**. Disponível em: Brasil - OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde (paho.org). Acesso em: 11 fev. 2020.

RODRIGUES, A. P; SILVA, D. **Saúde e trabalho em debate**. Brasília: Paralelo, 2013. Cap. IX. p. 193-221.

SILVA, F. M. N.; FANGEL, L. M. V.; RODRIGUES, D. S. A Terapia Ocupacional e a saúde do trabalhador: panorama de produção bibliográfica. **Cadernos Brasileiros de Terapia**

Ocupacional. UFSCar, São Carlos, v. 24, n. 2, p. 351-361, 2016.
<http://dx.doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAR0604>

SARAIWA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. **A Educação em Tempos de Covid-19:** ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, ago. 2020.



ISBN: 978-6-58351-422-6

