RESUMO

Esta pesquisa visa defender o jogo como uma prática psicomotora potente no processo de formação integral de crianças com transtornos do espectro autista - TEA no ensino geral. partindo do referencial teórico de Lev S. Vygotsky, defendemos o jogo como um conjunto de ações possíveis, de caráter educativo, para o desenvolvimento social e integral da criança. Contamos também com as leis e decretos que regem o processo de inclusão escolar de crianças com TEA. compreendendo a importância do brincar, nos voltamos para o entendimento que os profissionais da educação infantil têm desse conceito, que geralmente o veem como atividades que envolvem brincadeiras, brincadeiras, narrativas, etc., que por sua vez possibilitam a inclusão. Neste estudo Trinta educadores de pré-escola participaram e responderam ao formulário na plataforma Google, mas apenas 15 receberam uma análise qualitativa. A análise desses formulários revela um perfil de especialistas, a maioria dos quais atua há mais de 10 anos na rede de ensino geral. Há um grande grupo de professores que tiveram ou tiveram experiências com crianças autistas, que encontram apoio nas instituições de ensino e apontam uma série de obstáculos diante das práticas inclusivas, mas que unanimemente veem o brincar como uma possibilidade de auxiliar no desenvolvimento das crianças com TEA, o que, por sua vez, confirma o importante problemática levantada neste trabalho.

Palavras-Chave: Inclusão; Ludicidade; Brincar.

1.INTRODUÇÃO

O cenário educacional no Brasil representa um grupo de pessoas cada vez mais diversificado ao longo dos anos. Tal fato é confirmado pela análise do volume de trabalhos acadêmicos sobre inclusão com base em documentos educacionais oficiais que promovem a educação inclusiva e de qualidade para todos, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988, cujo artigo 205 estabelece que a educação é direito de todos e a responsabilidade do Estado e da família.

O fato acima é ainda confirmado por inúmeros eventos, conferências e reuniões onde a educação inclusiva é abordada e discutida, que entre outras coisas destacam o tema da educação inclusiva na perspectiva da educação infantil, que de acordo com a política nacional, Educação Especial em A Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) afirma que "A inclusão na escola começa na primeira infância, onde se encontram as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global" (BRASIL, 2008, p. 16).

Embora os documentos oficiais apoiem a educação inclusiva e as aglomerações de educação proponham mais trabalhos sobre o tema temos consciência de que na prática muitas salas de aula parecem não entender o que está sendo proposto. A falta de preparo especializado, falta de material e atividades padronizadas, pouco tempo para planejamento colaborativo, infraestrutura precária, poucos recursos e outros aspectos podem ser possíveis motivos pelos quais ainda não conhecemos uma educação verdadeiramente inclusiva. Lídia Tavares, Larissa Árya e Maria Freitas (2016) confessam os progressos da inclusão no Brasil, mas apontam que "ainda temos um longo caminho a percorrer antes que as crianças com deficiência tenham mais oportunidades de inclusão real" (TAVARES; ARYA; FREITA, 2016, p. 538).

Sobre os possíveis aspectos acima mencionados que dificultam a ' integração ', os autores relatam que têm ouvido queixas de insegurança e falta de capacitação dos professores. "Tenho todo o material em casa. Por isso, voltarei quando precisar. Agora, quando não tem aula, a gente fala: ' Vem criança com

Asperger '. Nós nos perdemos Tem gente que nunca ouviu falar disso" (TAVARES; ÁRYA; FREITA, 2016, p. 533)foi o depoimento de uma professora quando interrogada sobre tal questionamento.

Mantoan (2005) continua a refletir sobre as dificuldades achadas na implementação de ações inclusivas e sugere refletir sobre o que ele chama de barreiras humanos e materiais. Os obstáculos humanos associam-se à má preparação dos professores e professoras - ao nível da sua formação integrada e contínua -, à falta de sensibilidade, à incerteza e à dificuldade em aceitar a diversidade, que a par dos obstáculos materiais, como A falta de acessibilidade, de recursos em sala de aula, de intérpretes, de profissionais dos serviços de educação especial (AEE) e de poucos materiais didáticos de uso cotidiano para fins pedagógicos costumam levar as dificuldades de "inclusão" nas escolas.

Até aqui foram apresentadas justificativas encontradas na literatura para fundamentar os obstáculos encontrados por professoras e professores na perspectiva da educação inclusiva, mas, se faz necessário também, um olhar geral para a sociedade. Os obstáculos vão além daqueles encontrados nas escolas e ambientes de ensino. Pes-

soas com necessidades educacionais especiais (NEE) passam por diversas barreiras por conta da incompreensão sobre a inclusão, tal como argumenta Rocha (2016):

A sociedade parece ainda não estar preparada para acolher pessoas com deficiências, respeitando e valorizando suas diferenças. Nesse sentido, pensar a educação como um direito fundamental de todos, nos obriga a repensar a diferença e a diversidade, implicando na necessidade da escola e do sistema educativo serem repensados (ROCHA, 2016, p.28-29).

Como complemento à afirmação inclusiva, tratamos da compreensão do transtorno do espectro autista (TEA) - na fase da educação infantil, com o objetivo de subsidiar o brincar como prática pedagógica potente no processo de educação integral: humanizadora e inclusiva.

Pelo cenário até aqui apresentado, entendemos que é de extrema importância refletir sobre essa especificidade humana, principalmente das crianças com TEA, pois é na infância que se dá o processo de construção e compreensão do mundo em que vivem a partir de suas experiências. começa experiências. Neste, conforme expresso na lei de Orientações e bases, a educação infantil "tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, mental, intelectual e social" (LDBEN, 1996, p. onze). Fase em que identificamos dificuldades dos educadores infantis em lidar com crianças em acolhimento.

Nessa perspectiva, passamos a pensar as possibilidades do brincar no processo educacional inclusivo como estratégia de ampliação do repertório de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo de crianças com transtorno do espectro autista (TEA).

Esse enfoque foi delineado a partir das minhas experiências durante a jornada psicomotora, do meu deleite em participar de eventos que tratam da educação inclusiva e, por outro lado, das experiências de fazer parte do grupo de bolsistas do brinquedo laboratório (LAB-UFF) e eu atuo como professora na educação infantil.

Pensando especificamente na vivência da criança no meio social do qual ela participa. A sustentação teórica deste trabalho está fundamentada nos conceitos interativos de Vygotsky considerando suas perspectivas sociais e culturais para a compreensão do desenvolvimento humano. Temos a oportunidade de compreender as diferenças para além da dimensão biológica: na sociedade os indivíduos os atributos e a singularidade são constantemente forjados.

Nesse percurso, cabe pensar o ato de brincar como uma ferramenta lúdica, associada à diversão ela mesma orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da educação Infantil (DNCEI, 2010) como um dos princípios estéticos das Diretrizes da educação Infantil. Além disso, pense na contribuição de Vygotsky quando ele afirma que está no jogo.

A criança sempre se comporta além do comportamento usual de sua idade, além de seu comportamento cotidiano. No jogo parece que ela era maior do que realmente é. Como no foco de uma lupa, o brinquedo contém todas as tendências de desenvolvimento, de forma condensada, sendo ele próprio uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984, p.117).

Levando em conta as ideias de Vygotsky sobre o brincar, vemos o lúdico como uma possível ferramenta para combater as dificuldades achadas no processo escolar de crianças com TEA, ao longo de seu processo de ensino aprendizagem de forma a potencializar o desenvolvimento dessas crianças.

Assim, chegamos aos obstáculos e possibilidades dos professores da educação infantil o (re) pensar as práticas educacionais e, consequentemente, o papel do brincar no desenvolvimento de crianças com TEA. Daí nosso interesse em conhecer seus entendimentos e práticas, por isso adotamos um formulário online como instrumento de coleta de dados, utilizando as plataformas Google. Esse instrumento era composto por 3 10 questões, sendo 4 fechadas - objetivas - e 6 abertas - com opções de respostas longas. O link do formulário foi disponibilizado para uma rede de profissionais que atuam na educação Infantil por 15 dias.

É importante ressaltar que a seleção desses profissionais foi feita com base na minha rede pessoal de contatos, que por sua vez se esticou as redes de contatos de terceiros, ou seja, meu conhecimento compartilhado o link com a rede de contatos deles. Relativamente aos dados importa referir que nem todos os entrevistados obtiveram os retornos esperados. Este fato nos impôs uma seleção interna, de modo que dos 30 questionários respondidos, 15 foram analisados neste estudo.

No entanto, não deixamos de refletir sobre esses verbetes, pelo que sugerimos a possibilidade de os participantes não terem dado a devida importância à frase, mas não podemos afirmar. Por ora, neste trabalho, nos reteremos em dados que nos ajudem a refletir sobre o papel do brincar no processo de ensino-aprendizagem de crianças com transtorno do espectro autista - TEA.

A estrutura desta monografia inclui capítulos conceituais, nos quais desenvolvemos o conceito de educação inclusiva; o curso sócio-histórico do transtorno do espectro autista - TEA; e a visão da educação infantil lúdica na perspectiva da educação inclusiva; para a construção empírica, apresentamos reflexões e levantamentos dos dados coletados. Assim, esses são os principais eixos para

apresentar o intento deste trabalho, refletir a relação entre ludicidade e ludicidade no desenvolvimento de crianças com TEA no processo educacional introduzido em seu ensino regular.

2. DESENVOLVIMENTO

UM OLHAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Não há dúvida de que os momentos históricos que habitamos no século XXI são marcados pela consciência da diversidade humana. No entanto, isso não significa que vivemos em uma sociedade indivisível. O momento é propício para reflexões e debates que tenham em pauta as controvérsias necessárias sobre o processo de inclusão na sociedade. Como estratégia para lançar luz sobre esse processo, vale a pena examinar a história da educação especial no Brasil a fim de compreender melhor o cenário atual da educação Especial na Perspectiva Comportamental.

Segundo Sassaki (1997), a educação Inclusiva (IE) é uma tendência atual de pesquisa no Pau-Brasil. É importante distinguir entre educação especial e educação inclusiva. A primeira é definida pelo PNEE como um método de ensino transversal a todos os níveis etapas e modalidades, (IBIRAPIRANGA, 2007, p. 16) para pessoas com deficiência, deficiência global do desenvolvimento e aptidões / dotes de alto nível.

Por outro lado, considera-se que a educação inclusiva é fruto de diversos acontecimentos históricos, marcados pela evolução de ideias, debates e pela compreensão da necessidade de compreender "o que é diferente" para considerar todos os indivíduos como iguais. Animais fundamentais na sociedade. Educação inclusiva "Rejeitar todas as formas de discriminação faz parte da forma correta de pensar. O preconceito de raça, classe e gênero abala a humanidade e nega a democracia" (FREIRE, 1996, p. 36).

Em relação aos acontecimentos históricos que expressam o acúmulo de lutas e o caminho que permite trespassar da educação especial à educação integral, encontramos quatro marcos históricos, a saber: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão.

O período de exclusão compreende meados do século XIX, quando as pessoas com deficiência (PCD) eram vistas como incapazes e dignos de caridade e/ou tratadas com desprezo. No campo da educação não houve ações pensadas porque, como afirma Sassaki, "eram consideradas indignas de escolarização". (SASSAKI, 2002, p.10). O início do século XX foi marcado pela obsessão pelo processo educativo do PCD, desencadeada pelos movimentos de agitação social. O momento é claro quando Giannuzzi afirma:

A partir de 1930, a sociedade civil organizou-se em associações de interessados no problema da deficiência o setor governamental continuou a ativar algumas ações para as especificidades dessa população estudantil, foram criadas escolas, além de hospitais e escolas regulares, e outras entidades filantrópicas. instituições continuam a nascer, podemos assistir ao nascimento de diferentes formas de tratamento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros centros de reabilitação (2004, apud JANNUZZI; SOUTO, 2014, p. 17).

Nessa perspectiva, o debate sobre a educação de crianças, jovens e adultos com deficiência, segundo os autores Pereira, Santana e Santana (2012), trouxe um olhar diferenciado para o desenvolvimento educacional do DPC. Esse debate e o cenário apresentado por Jannuzzi levaram à criação de instituições especializadas no Brasil.

Sob o governo foram criadas na cidade do Rio de Janeiro primeiras instituições privadas, conhecidas como Imperial instituto dos meninos Cegos (1854), denominado instituto Benjamin Constant, e Imperial Institutos de meninos Surdos Mudos (1857) estabelecida 100 anos depois, traspassou a se chamar instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Então, alguns anos depois, aumentou o número de instituições privadas que prestavam assistência educacional ao PCD, como o instituto Pestalozzi (1926) e a Associação de Pais e amigos dos Excepcionais - APAE (1945). É importante enfatizar aqui que essas instituições são beneficentes e se dedicam à educação, mas enfatizam o atendimento clínico. O ápice dessa situação foi um período conhecido como separação institucional. Que ocorreu antes do momento da integração.

A integração institucional é marcada pela promulgação da lei nº 4.024 de 1961 (LDBEN/1961). O texto da LDBEN de 1961 afirmava o direito a "exceções" à educação favorecendo a escola regular, na medida do possível. Este período é longo, por um lado, a matrícula de crianças e jovens com deficiência em escolas regulares em classes especiais é única, e por outro lado, em instituições de apoio.

""estudantes que necessitam de atendimento mais especializado ainda são aceitos" em detrimento do setor privado "(KASSAR, 2011, p. 46). Deste ponto de vista, os alunos devem adaptar sua escola para atender às suas necessidades, não é escola.

O período de inclusão teve seu primeiro momento com a promulgação da constituição Federal de 1988, que, por sua vez, incorporou a educação como direito de todos em seu texto. Nesse contexto, o mesmo documento destaca o princípio do ensino no art. 206, a garantia de "condições iguais de acesso e permanência escolar" (BRASILIA,

1988). Nesse evento, o mundo vivenciava, internacionalmente, um movimento de controvérsias sobre a educação do indivíduo com Deficiente - PCD, que resultou em diversas assembleias e ações que trouxeram à discussão o acesso permanência e sucesso de todos no ensino regular.

A inclusão, no Pau-Brasil, começa a se concretizar quando a lei de Diretrizes e bases da educação Nacional (LDBEN/1996), inspirada nos princípios da Inclusão da declaração de Salamanca (UNESCO, 1948), trouxe pela primeira vez um capítulo dedicado à educação especial que, para os fins desta lei, é entendida como uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede normal de ensino, para alunos com necessidades especiais. (BRASÍLIA, 1996, p.25).

Em 2013, o texto foi alterado pela lei nº 12.796 inspirada na convenção Internacional dos direitos do indivíduo com Deficiência (2007), que também modificou a nomenclatura de "pessoa com deficiência" para "pessoa com deficiência". Metas de Desenvolvimento de transtornos (TGD) e superdotação, um avanço que agora inclui indivíduos com TEA.

Deste ponto de vista, outras leis, documentos e decretos foram implementados, entre os quais considerarmos importante destacar o documento

"Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva" (PNEE, 2008), que se tem difundido. "Políticas públicas para promover educação de qualidade para todos os alunos (IBIRAPITÁ, 2008, p. 5), que estabelece que todos os alunos devem estudar em escola normal. Além disso, o mesmo documento favoreceu a construção de uma educação acessível a todos, respeitando e valorizando as características de cada aluno.

Ainda contribuindo para pensar a educação Inclusiva, é preciso integrá-la ao contexto escolar, pois Sánchez apresenta em sua visão uma inclusão que respeita a diversidade das pessoas (deficientes ou não).

Em outras palavras, uma escola inclusiva é um ambiente que compreende e estimula a importância da diversidade humana, da convivência e do envolvimento das famílias na comunidade escolar. É um local que não reforça as dificuldades / limitações dos indivíduos pelo contrário, cria pontes para promover a autonomia e as conquistas individuais dos alunos.

O autor refere-se ao relatório acima em seu artigo como de acordo com a conjectura de Piaget O período pré-escolar corresponde ao período pré-operatório do desenvolvimento cognitivo. As operações mentais das crianças nessa idade limitam imediatamente sua importância no mundo infantil. Isso ocorre porque a primeira fase desta fase é caracterizada pelo pensamento egocêntrico. e na segunda fase a criança começará a expandir seu mundo de percepção. Isso dá origem ao que é chamado de pensamento instintivo.

Segundo Bruner (1968, apud Cor--De-Rosa, 1986), o mundo é apresentado à criança na fase pré-escolar de forma iônica, ou seja, visual e perceptivamente. Do ponto de vista da evolução humana, um evento importante nessa fase da vida é o processo de descentralização, que permite à criança perceber mais de um aspecto de um determinado objeto ao mesmo tempo. Mudanças significantes ocorrer durante o período da fase mágica nas principais áreas do desenvolvimento intelectual, emocional, afetivo, social e motor, que ocorrem entre os 5 e 6 anos de idade. Pré-escolares entre 4 e 6 anos de idade cobrir as fases básicas do movimento com o surgimento de muitas formas, como correr, pular, atirar, truques, chutes e combinações dos mesmos. Nesta fase, os movimentos básicos servem como base para combinar as aptidões esportivas para alcançar os movimentos básicos (Gallahue & Ozmun, 2005).

Segundo Negrini (2003), a brincadeira livre com objetos não estruturados ou de grande alcance para crianças muito pequenas em ambiente de convivência coletiva, por meio de sugestões que estimulam a exploração o descobrimento e a autonomia como as brincadeiras heurísticas e a cesta do tesouro. crianças de 5 a 6 anos estão em um período em que seu egoísmo influi suas ações, pensamentos e sentimentos. A metodologia utilizada é sempre a da observação durante o desenvolvimento dos jogos e jogos heurísticos, pois além das observações durante as sessões, são captados e criados recursos de imagens para análise dos dados aos poucos a criança vai iniciando a tolerância social, criando vínculos afetivos, divide espaço, cria situações em que o "meu" é substituído pelo "seu", e assim aprende brincando.

O objetivo é analisar como a brincadeira heurística contribui para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças diante dos dados gerados, é possível verificar a real contribuição da brincadeira heurística, o conhecimento cognitivo é sempre muito mais forte que o conhecimento social.

Momentos de brincadeiras livres são necessários e levam tempo e sempre proporcionam momentos para o desenvolvimento do aluno / criança. O espaço e os materiais adequados favorecem as descobertas das crianças.

Os professores devem criar uma situação no ensino aprendizado que leva ao desenvolvimento de conteúdos e habilidades que podem atender às necessidades dos alunos e de seu ambiente social.

A grande quantidade de brinquedos produzidos atualmente no mercado sugere

que os adultos entendem de certa forma, que brincar é importante para seus filhos, ou seja, para as crianças em geral. e continuar sem ser omisso ou indiferente, em todas essas "organizações de jogo"

Para Negrini (2003), a brincadeira heurística deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças, pois ali elas irão expor todas as suas necessidades e sentimentos. E neste artigo vamos destacar a importância do jogo.

O brincar faz parte de ser criança, e isso é fantástico, pois tem em si um efeito expressivo, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento da criança nas esferas afetiva, intelectual, social e física, provando sua fundamental importância neste período rico na vida do ser humano, ou seja, sua própria estruturação, a base construtiva daquilo que tendemos a alcançar no início de nossa vida, dando-nos a segurança necessária para o andamento natural do ciclo humano.

Brincar é o que os bebês usam instintivamente para explorar o mundo. Mas com tantas novidades no mercado de vendas, às vezes esquecemo-nos de oferecer as fotos para nossos bebês e crianças. Este artigo trata exatamente desse assunto, partida imaginativa sem formalidades.

Em 1987, Elinor Goldshimed desenvolveu um estudo que chamou "Jogos Heurísticos para Aprendizado e Desenvolvimento Infantil" em colaboração com educadores de vários países. Esse olhar se deve à perspectiva em que a criança explora sua criatividade, se desenvolve e se expressa por meio da brincadeira.

A palavra “heurística” vem do grego eurisko e significa descobrir, a criança começa a compreender algo.

O jogo é focado em descobrir o que a criança é capaz de fazer e também em manipular objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, bolas de bolas, etc. Em outras palavras, segundo Goldschmied e Jackson (2006), a brincadeira heurística consiste em oferecer a um grupo de crianças um grande número de objetos com os quais brincar e manipular livremente sem a intervenção de adultos, sejam eles pais ou educadores.

Para Negrini (2003), conclui-se que as brincadeiras heurísticas com a cesta dos tesouros podem proporcionar ampla experiência de aprendizagem para os bebês que estão na fase de descobrimento do mundo. Oferecer jogos heurísticos em instituições infantis significa buscar a solução criteriosa de pequenos detalhes, como por ex: tempo, espaço, materiais adequados e gestão. O papel do professor é o de organizador e mediador, não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflito por longos períodos de tempo, desde que lhes sejam oferecidas quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados e arranjados para tal brincadeira.

Qual o papel da brincadeira livre em sala de aula na educação infantil? O que pensam os professores? Se assistirmos rapidamente para as salas de aula de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deparamos com a realidade em que o brincar livre deixa de servir apenas para o aprendizado e trespassa a ser abandonado pelos educadores. Deixar a criança livre para brincar não significa soltá-la, deixá-la se defender, mas é simplesmente ter um olhar focado para que a criança tenha o direito de escolha e seu professor seja seu mediador, mas não o motor diretamente.

Para Negrini (2003), o brincar está intimamente ligado ao aprendizado porque as crianças não desanexar a hora da brincadeira da hora do aprendizado ou de outro tempo. A brincadeira dela é aprender. Porque quando ela joga, assim foi capaz de absorver todo o seu aprendizado com prazer. E ficará gravado em sua memória.

É importante ter cuidado para não confundir os momentos da brincadeira apenas como agentes de aprendizagem e sempre planejar as brincadeiras pensando nisso, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si mesma, isso acontece naturalmente. Essa atitude poder fazer com que o adulto fosse excessivamente protetor com a orientação, e sempre guiou os momentos de brincadeira com um intento com metas definidas e cronometradas.

No caso de Negrini (2003), os homens não brincam mais e as crianças começam a imitá-lo e acabam parando de brincar. Os jogos são jogados e os movimentos são virtuais e não pertencem à criança. A criança só vê a mãe com aparatos eletrônicos, não vê a mãe balançando roupa, cantarolando enquanto faz bolos, até ir às compras se tornou cansativo porque tudo é online. Mamãe e papai usam aparelho ortodôntico e precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez de cantar, bailar, o rugido das máquinas domésticas. A variedade de objetos que fazem parte da cesta dos tesouros faz com que não seja necessário pegar um objeto que gera ansiedade, curiosidade e conhecimento nos professores quanto à sua segurança.

O prazer de brincar sustenta a alegria de viver, ser, explorar, sentir, tocar, conviver, enfrentar vitórias e derrotas, enfim, a alegria de realmente fazer, brincar, ser livre.

A educação infantil se desenvolve em um contexto histórico e social nascido das mudanças construídas pelo capitalismo industrial no século XIX, que traspassou a integrar o trabalho de meninas e crianças ao sistema fabril. Porém, segundo aranha (2006), no período anterior à revolução industrial e durante ela, a questão da educação já ocupava o pensamento de grandes filósofos, que

defendiam a importância da educação para todos os animais humanos. Assim, aranha (2006) fala sobre a pouca discussão sobre a infância e sua formação, limites para a organização de um sistema de ensino e dicas metodológicas para o ensino de crianças pequenas. Esse limitado potencial e oportunidade de desenvolvimento afeta a visão educacional de crianças e trabalhadores desse nível de ensino.

Segundo Negrini (2003), por meio de brinquedos e brincadeiras as crianças podem desenvolver a imaginação, a confiança, a autoestima e a cooperação em seu ambiente. A maneira como uma criança brinca revela seu mundo interior. revelar seus apetites que permite à criança interagir com outras crianças e formar sua personalidade. Para tal, é necessário que a creche crie condições e suporte para situações de movimento que correspondam às necessidades das crianças e ofereçam oportunidades que promovam o seu desenvolvimento integral.

Para Negrini (2003), através de muitos estudos realizados nos últimos anos com crianças, os educadores sugerem que o brincar é essencial para elas, principalmente porque é assim que elas aprendem e que as brincadeiras e os jogos sempre estarão intimamente relacionados ao aprendizado em geral. Crianças menores de três anos, quando brincam, não veem diferença nessa ação do que os adultos veem como trabalho. Eles viviam a uma distância que Piaget denominava de anomia, de modo que as regras não podiam ser compreendidas. Portanto, eles gostam de ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque haja valor ou utilidade nessas ações, mas porque são atividades divertidas e interessantes. No entanto, essa mentalidade está mudando e, aos 4-5 anos, eles procuram recompensas no jogo Mesmo que seja um elogio por suas ações.

3.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Psicomotricidade é uma relação entre pensamento e a ação, e envolve, também, as emoções. Os educadores, pais e crianças se relacionam e assim tem a finalidade de assegurar o desenvolvimento funcional da criança , tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano. São realizadas atividades motoras e emocionais a fim de estabelecer habilidades de desenvolvimento.

É brincando que a criança se descobre e consegue se expressar de maneira livre e saudável. A criança tem uma mentalidade semelhante à do artista, pois ambos ingressam facilmente no universo do faz de conta, aplicando o dom de fantasiar a tudo e fingindo que algo é, na verdade, alguma coisa bem diferente, ela inventa, ela constrói ela faz e desfaz. A brincadeira pode ser representada por meio de várias formas, uma delas é simplesmente deixar a criança expor seus movimentos.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectiva, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar ao desencadear de nossas vidas, dando-nos o assegura mento necessário para progressão natural do ciclo humano.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade, educação e reeducação. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). Educação Infantil Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

KYRILLOS, Michel Habib M.; SANCHES, Tereza Leite. Fantasia e criatividade no espaço lúdico: educação física e psicomotricidade. In: ALVES, Fátima. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.153-175.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MENDONÇA, Raquel Marins de. Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na educação infantil. In: ALVES, Fátima. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.19-34.

NEGRINI, Airton. Educação Psicomotora. São Paulo: Ebrasa, 2003.

OLIVEIRA, Gisele de Campos. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

PAÍN, Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SISTO, Firmino Fernandes. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. Brincar: O Despertar Psicomotor. Rio de

Janeiro: Sprint,1996.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1968.