

CRISTIANA BARCELOS DA SILVA
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ORGANIZADORAS

Educação Infantil em perspectiva:

Percursos acerca do processo de
ensino-aprendizagem



2021

CRISTIANA BARCELOS DA SILVA
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ORGANIZADORAS

Educação Infantil em perspectiva:

Percursos acerca do processo de
ensino-aprendizagem



2021

2021 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora
e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à
Editora e-Publicar pelos autores

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os autores

**EDUCAÇÃO INFANTIL EM PERSPECTIVA: PERCURSOS ACERCA DO
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, VOLUME 1**

Todo o conteúdo dos capítulos, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco

Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense

Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz

Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA

João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro



2021

Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação Infantil em perspectiva [livro eletrônico] : percursos acerca do processo de ensino-aprendizagem: volume 1 / Cristiana Barcelos da Silva, Patrícia Gonçalves de Freitas. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-89950-02-8

1. Educação infantil. 2. Aprendizagem. 3. Professores – Formação. I. Silva, Cristiana Barcelos da, 1983-. II. Freitas, Patrícia Gonçalves de, 1992-.

CDD 370

Elaborado por Ana Carolina Silva de Souza Jorge – CRB6/2610

Editora e-Publicar

Rio de Janeiro – RJ – Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.br



2021

Apresentação

É com grande satisfação que a **Editora e-Publicar** vem apresentar a obra intitulada “**Educação Infantil em perspectiva: percursos acerca do processo de ensino-aprendizagem, Volume 1**”. Neste livro, engajados pesquisadores contribuíram com suas pesquisas. A obra é composta por 31 capítulos que abordam múltiplos temas.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Editora e-Publicar

Roger Goulart Mello

Patrícia Gonçalves de Freitas

Sumário

CAPÍTULO 1	13
AS POSSIBILIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO TURNO INTEGRAL COM CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PEDRINHAS NA BACIA	13
	Daiane Colussi Janine Farias Menegaes
CAPÍTULO 2	28
PROMOÇÃO DA SAÚDE DO BEBÊ: O CUIDAR E O EDUCAR NO ÂMBITO DAS CRECHES MUNICIPAIS DE ARAGUAÍNA-TO.....	28
	Diana Joy Ribeiro dos Santos Luciana Ribeiro da Cruz Nádyá Reis de Oliveira
CAPÍTULO 3	42
PINTURA E COLAGEM NO DESENVOLVER SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DOCENTE ARTE EDUCADOR E SUAS PESPPECTIVAS.....	42
	Diogo dos Santos Vieira Naide Pedroso de Sousa
CAPÍTULO 4	52
FORMAÇÃO LITERÁRIA E DE CONSCIÊNCIA POLÍTICA EM <i>O DOADOR DE MEMÓRIAS</i> , DE LOIS LOWRY	52
	Fabiana Valeria da Silva Tavares
CAPÍTULO 5	63
A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	63
	Silvana Soares de Sousa Guilherme Ernesto de Andrade Neto Sara de Barros Almeida Maria de Fátima Amaral Alencar Nascimento José Inaldo Valões
CAPÍTULO 6	71
ENSINO DE CIÊNCIAS E SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA.....	71
	Hélio José Santos Maia

CAPÍTULO 7	85
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ESTADO DE PERNAMBUCO: REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA- PCA.....	85

Wedina Cristina Silva de Oliveira
Isaias da Silva

CAPÍTULO 8	107
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL HILDEMAR MAIA.....	107

Joice dos Santos Facundes
Diney Adriana Nogueira de Oliveira

CAPÍTULO 9	126
A IDENTIDADE NA ARTE E AS POSSIBILIDADES DE PRODUÇÕES ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA: UMA RELAÇÃO ENTRE A ARTE E A VIDA ..	126

Ione da Silva Guterres
José Carlos de Melo

CAPÍTULO 10	140
CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE CURRICULAR DA BNCC NA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA.....	140

DOI: 10.47402/ed.ep.c202187510028

Kerullyn de Oliveira Silva Samudio
Keyla Andrea Santiago Oliveira

CAPÍTULO 11	153
CORPO, INFÂNCIA E PRÁTICAS CORPORAIS: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A PRESENÇA DO CORPO NA ESCOLA.....	153

DOI: 10.47402/ed.ep.c202187611028

Kerullyn de Oliveira Silva Samudio
Keyla Andrea Santiago Oliveira

CAPÍTULO 12	165
ESCUA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA E LEITURA PARA CRIANÇAS DA PRÉ- ESCOLA	165

DOI: 10.47402/ed.ep.c20218771134

Luciana Ribeiro da Cruz
Lucileda Vieira Sobrinho
Nádyá Reis de Oliveira

CAPÍTULO 13	177
A IMPORTÂNCIA DO USO DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO COM CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS	177

Alessandra Conceição Monteiro Alves
Luiz Claudio Correia dos Santos

CAPÍTULO 14	196
CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	196

DOI: 10.47402/ed.ep.c202145414028

Célia Regina da Silva
Maévi Anabel Nono

CAPÍTULO 15	212
A MÚSICA COMO ATIVIDADE LÚDICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL	212

Maria Betânia Diniz Ferreira

CAPÍTULO 16	227
ENSINANDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS FRUTOS ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E ATIVIDADES PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	227

Eliane Iraci da Silva
Maria do Socorro Souto Braz
Edsanda Maria da Silva
Adriana Ferreira da Silva
Lauzane Correia de Lira e Silva

CAPÍTULO 17	237
ENSINANDO BOTÂNICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA TEMÁTICA ALIMENTAÇÃO SAÚDAVEL ARTICULANDO COM A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E ATIVIDADES PRÁTICAS	237

Edsandra Maria da Silva
Maria do Socorro Souto Braz
Eliane Iraci da Silva
Lauzane Correia de Lira e Silva
Adriana Ferreira da Silva

CAPÍTULO 18	253
BRINCAR, COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE CRIANÇAS COM TDAH	253

Maria Thalita Cardoso Rezende
Tatiane Cardoso Rezende
Suelho Lourenço Diniz

CAPÍTULO 19	260
IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA	260

Aline Fernanda Pedroso
Nathália Hernandez Turke
Hemilyn da Silva Meneguete
Marinez Meneghello Passos

CAPÍTULO 20	273
ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	273

Fabrcio Baldo
Priscila Andrade Baldo
Murilo Andrade Silva
Daniela Cristina Horst Pereira Metz
Geovana Nascimento Cavalcante
Hemilyn da Silva Meneguete
Nathália Hernandez Turke

CAPÍTULO 21	286
RELATO DE EXPERIÊNCIA: DE ONDE VEM O PAPEL?	286

DOI 10.47402/ed.ep.c202166821028

Paula Cristina de Carvalho Gonçalves

CAPÍTULO 22	296
FABLAB COM DESIGN THINKING PARA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL	296

Paulo Sérgio de Sena
Maria Cristina Marcelino Bento
Marcílio Farias da Silva
Joice Amaral Carvalho
Ruth Lima Alves

CAPÍTULO 23	306
O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	306

Mírian Virna Gurgel Linhares
Graziela Brito de Almeida
Priscila Angelina Silva da Costa Santos

CAPÍTULO 24	320
TECENDO TEIAS ACERCA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	320

Rafaela Belém Feitosa

CAPÍTULO 25	338
UMA CONVERSA ENTRE ADORNO E POSTMAN: REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA, AS INFLUÊNCIAS DA INDÚSTRIA CULTURAL E DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO FORMATIVO DAS CRIANÇAS	338

Tatiani Pereira Rodrigues
Roselaine Ripa

CAPÍTULO 26	356
ATUAÇÃO DAS(OS) PSICÓLOGAS(OS) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DO ESTADO DA ARTE	356

Thais Emanuele Galdino Pessoa
Amanda Leonardo Mariano
Carina Dos Santos Ramos
Helen Alves Pereira da Costa
Letícia Bandeira Hora de Vasconcelos

CAPÍTULO 27	368
AS INTERAÇÕES POR COMUNICAÇÃO ORAL EM SALA DE AULA RELATADAS POR PROFESSORAS EXPERIENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	368

DOI: 10.47402/ed.ep.c202143227028

Maria Lucia Suzigan Dragone
Luciana Maria Giovanni

CAPÍTULO 28	387
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	387

DOI: 10.47402/ed.ep.c202149128028

Jaqueline Thereza Marth de Souza
Patricia Thoma Eltz

CAPÍTULO 29404

O LÚDICO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA E.M.E.F MALVINA MUNIZ.....404

DOI: 10.47402/ed.ep.c202141929028

Romário Ribeiro dos Praseres
José Elielton Mendes Moraes
Luciete Cardoso Pompeu

CAPÍTULO 30413

OS USOS DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A AÇÃO DOCENTE413

DOI: 10.47402/ed.ep.c202160130028

Thais de Oliveira Camejo da Silva
Veronice Camargo da Silva
Rochele da Silva Santaiana

CAPÍTULO 31432

ENTRE SABERES E DESCOBERTAS NA PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLANTAÇÃO DA SEQUÊNCIA PLANEJAR-FAZER-REVER DA ABORDAGEM *HIGH/SCOPE*.....432

Thainy Kléia Lira Cavalcante
Karily Louizy Amorim-Vanderlei
Keity Elen da Silva Melo



CAPÍTULO 1

AS POSSIBILIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO TURNO INTEGRAL COM CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PEDRINHAS NA BACIA

[Daiane Colussi](#), Pedagoga e Acadêmica em Gestão Educacional, UFSM
[Janine Farias Menegaes](#), Doutora em Agronomia, UFSM

RESUMO

Este trabalho tem uma abordagem teórica acerca do turno integral no contexto da educação infantil. Assim, o objetivo deste trabalho foi refletir acerca das possibilidades e desafios do trabalho pedagógico com crianças em turno integral na educação infantil. Adotou-se como metodologia uma revisão de literatura baseada em artigos científicos, livros e legislação, todos referente a temática abordada, com as palavras-chave para essa pesquisa: “educação infantil”, “turno integral”, “desafios e possibilidades” e “vivências pedagógicas”. Sabe-se que é cada vez mais comum a permanência das crianças em turno integral nas instituições escolares. Uma vez que a educação infantil é um tempo escolar ampliado, com uma visão de atividades que englobe formação e informação, que compreenda outras atividades, não apenas as pedagógicas, para a construção da cidadania. Desta pesquisa emergiram algumas reflexões sobre os desafios e possibilidades do trabalho pedagógico com crianças em turno integral que tratam do rompimento histórico em relação ao entendimento de que a escola infantil é um espaço apenas de cuidado; bem como a importância sobre o diálogo, a construção de limites e valores, além dos planos educativos; em relação a conscientização de que frente as crianças o professor é referencial de identidade, afeto, linguagem e comportamento; bem como a possibilidade da escola auxiliar na reflexão dos familiares sobre os impactos que a escolarização integral provocam na constituição da criança.

PALAVRAS-CHAVE: turno integral; desafios e possibilidades; vivências pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, sendo esta a primeira etapa da educação básica, na qual possui uma ação integrada que incorpora atividades educativas e cuidados essenciais, considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), garante que toda criança tem direito a estudar, então, é dever dos pais, responsáveis, e do Estado garantir acesso e matrícula as crianças. Todavia, cabe a família cuidar para que deles não abandonem o contexto escolar, aprimorando assim, seu desenvolvimento integral.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pela Lei n.º 8,069 (BRASIL, 1990), sendo definidos pelos artigos:



55º - Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. Um dos meios de se garantir o cumprimento da legislação, ou seja, o acesso à educação à criança é delegado ao conselho tutelar.

131º - O conselho tutelar é um órgão autônomo, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta lei”.

Ainda no mesmo Estatuto (ECA) preconiza que a criança, por ser sujeito de direitos, não pode mais ser considerada mero receptáculo de um conhecimento pré-constituído, em função dos determinantes sociais, culturais, econômicos e políticos atuais, sendo este documento determinante para refletirmos sobre o papel da educação e mais precisamente, da escola.

Sabe-se que é cada vez mais comum a permanência das crianças em turno integral nas instituições escolares. Sendo que este tempo escolar ampliado, com uma visão de atividades que englobe formação e informação, é responsável não apenas pelas tarefas pedagógicas, para a construção da cidadania, mas também pelos cuidados da criança em desenvolvimento.

Observa-se que alguns comportamentos manifestados pelas crianças é uma forma de chamar a atenção de seus colegas e professoras, como intuito de demonstrar a situação que a está incomodando. As causas destas manifestações infantis, que denotam comportamentos simbólicos podem estar associadas a várias situações, que podem ser entendidas como a exteriorização do universo da criança (medos, angústias, carências, dores) e refletidas no convívio escolar. Além das questões pessoais da criança, muitas vezes as próprias características físicas do ambiente escolar não permitem a exploração ou não transmitem segurança suficiente também a ela.

Todavia, torna-se imprescindível discutir sobre os aspectos que possibilitam ou desafiam a prática pedagógica de qualidade na escola em turno integral. E frente a tais discussões emerge a inquietude sob a forma de problemática proposta para este estudo: quais são as possibilidades e desafios do trabalho pedagógico com crianças em turno integral na Educação Infantil?

Possivelmente, esta permanência em turno integral apresenta desafios e possibilidades pedagógicas, sendo assim o objetivo deste trabalho foi refletir acerca das possibilidades e desafios do trabalho pedagógico com crianças em turno integral na educação infantil e, a partir de vivências em uma escola do mesmo contexto, as quais me oportunizaram como pesquisadora, reflexões e questionamentos sobre a prática pedagógica vivenciada em turno integral.



METODOLOGIA

Para a elaboração do presente trabalho realizou-se uma revisão de literatura baseada em artigos científicos, livros e legislação todos referente a temática abordada. Para a obtenção das referências citadas neste trabalho foram consultadas as bibliotecas do Centro Franciscano de Santa Maria e nos endereços eletrônicos de pesquisa, como, *SciELO*, Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Utilizou-se as seguintes palavras-chave para essa pesquisa: “educação infantil”, “turno integral”, “desafios e possibilidades” e “vivências pedagógicas”.

A base literária foi organizada em tópicos:

- É proibido brincar: uma abordagem histórica acerca da infância, partindo dos estudos de Àries (1981), Amarin e Rossetti-Ferreira (1999), Craidy e Kaercher (2001), Oliveira (2002), Heywood (2004) e Firmo (2005).
- Quando dormir não é uma brincadeira: a criança do turno integral da escola de educação infantil, partindo dos estudos de Kramer (1993), Oliveira (2000), Oliveira (2002), Wagner (2002), Cavaliere (2007) e Gadotti (2009).
- Uma brincadeira séria: um rememorar pedagógico sobre a criança da educação infantil inserida em turno integral, partindo dos estudos de Friedmann (1996), Oliveira (2000), Lorda (2001), Josso (2004) e UNESCO (2005).
- (Re)visitando as pedras do caminho”: abordagem metodológica, partindo dos estudos de Nóvoa e Finger (1988), Joutard (2000), Silva e Menezes (2001) e Furasté (2007).

Em relação ao estudo emergem desafios e possibilidades pedagógicas frente as crianças do turno integral na educação infantil que tratam de romper com a ideia histórica de que a escola é um espaço de cuidados e não necessariamente de qualidade; perceber a importância da reflexão sobre a garantia de um espaço de educação integral e vivências afetivas que contemplam diálogos, construção de limites e valores e reconhecimento da identidade da criança; compreender que frente as crianças de turno integral o professor passa a ser referência na construção da identidade, modelos afetivos, linguagens e modelos comportamentais; vislumbrar que as possibilidades de atuação pedagógica tem a ver com a capacidade e coragem do docente na reflexão sobre e na própria prática; priorizar a disponibilidade dialógica, estabelecer vínculos afetivos que desencadeiam processos pedagógicos pautados na sensibilidade para ouvir o educando e falar com ele e capacidade de improvisação; construir



laços de empatia com a criança para que ela se sinta mais segura em relação ao cuidador adulto; bem como considerar que a escola poderia auxiliar na reflexão dos familiares sobre os impactos que a escolarização integral provocam na constituição da criança.

É PROIBIDO BRINCAR: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA ACERCA DA INFÂNCIA

O título dessa sessão se justifica, pois ilustra a trajetória histórica da educação infantil, onde a criança não tinha direito a brincadeira, era educada para ser um adulto e a escola era um espaço de treinamento para o trabalho. Tendo em vista a temática deste estudo, torna-se relevante contextualizar a trajetória histórica da educação infantil e o ambiente socializador que permite à criança suas primeiras experiências fora do contexto familiar: a escola.

Por volta do século XII, à arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la, nesta época a educação das crianças esteve a cargo da família. A partir deste período, a igreja assume a função, com o objetivo de ensinar noções religiosas e morais. Nesta época, não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem (ARIÈS, 1981).

A civilização medieval não percebia um período transitório entre a infância e a idade adulta (HEYWOOD, 2004). Neste período “a vida escolástica”, o colégio era reservado para classes mais nobres e os traços da Idade Média persistiram por longos tempos, até mesmo na camada não-escolarizada da população. No século XIII surgiu um novo colégio, que eram asilos para estudantes pobres e, a partir do século XV essas pequenas comunidades democráticas tornaram-se instituições de ensino. O colégio tornou-se então uma instituição essencial da sociedade: o colégio com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, em que se formariam todas as gerações instruídas do *Ancien Régime* (ARIÈS, 1981). E a descoberta da infância se daria por dos séculos XV, XVI, XVII.

No Brasil, até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches e parques infantis não existia, mas a partir da metade deste século a situação se modificou. Em 1875 e 1877, foram criados os primeiros jardins de infância sobre os cuidados de entidades privadas, e somente alguns anos depois os primeiros jardins de infância públicos.

Já na Revolução Industrial, com a inserção da mulher no mercado de trabalho, foram criadas as primeiras creches, responsáveis por abrigar as crianças na ausência de seus responsáveis e passaram a influenciar na educação (AMORIN; ROSSETI-FERREIRA, 1999).



O histórico das creches e escolas de educação infantil no Brasil tem por função oferecer um espaço para guardar as crianças filhas de mães trabalhadoras menos favorecidas que garantiam a alimentação, higiene e segurança física. Posteriormente, as creches e pré-escolas que surgiram foram associadas ao trabalho materno fora do lar a partir da revolução industrial.

Conforme cita Oliveira (2002, p. 100-101):

[...] essas entidades, com o tempo, passaram a receber ajuda governamental para desenvolver seu trabalho, além de donativos das famílias mais ricas. O trabalho com as crianças nas creches tinha assim um caráter assistencial – protetoral. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Com o aumento da participação da mulher no mercado de trabalho, e ao mesmo tempo o incremento da industrialização e urbanização, as creches que atendiam as crianças em turno integral passaram a ser cada vez mais procuradas. Craidy e Kaercher (2001, p. 15) destacam que:

[...] as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, nas organizações das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos... Mas também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social.

Com a entrada cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, o aumento de creches e pré-escola foi significativo, principalmente das redes particulares, com algumas modificações satisfatórias sobre a educação infantil, com a valorização do atendimento fora da família à criança com idade cada vez menor teve acesso. Houve expansão do número de pré-escolas e alguma melhoria no nível de formação de seus docentes, muitas vezes incluídos em quadros de magistério (OLIVEIRA, 2002).

Atualmente, a educação infantil, está atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, a educação infantil como a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996). Segundo o Referencial Curricular a educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade (BRASIL, 1998).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), outro documento que ampara a criança, trata do universo mais específico vinculado ao tratamento social e legal que deve ser oferecido às crianças e adolescentes de nosso país, dentro de um espírito de maior proteção e cidadania decorrentes da Constituição Federal, promulgada em 1988. A educação infantil como primeira etapa de escolarização da criança, juntamente com a família, tem por



objetivo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. A avaliação das crianças é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil, sem objetivo de promoção (BRASIL, 1996).

Devido às mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas, o conceito da educação mudou historicamente, ressaltando nas palavras de Firmo (2005), o interesse do estado na instrução primária das crianças e dos adolescentes, uma vez que esse desenvolvimento intelectual reflete diretamente na cultura do povo, portanto, no fortalecimento do Estado.

Nesse contexto, compete ao Estado, proporcionar condições para a efetivação de uma educação satisfatória para que todos possam ter uma educação básica de qualidade. E, para tanto considera-se fundamental refletir sobre a ampliação da jornada escolar das crianças, tendo em vista o fortalecimento das identidades e da socialização, integrando regras e limites.

QUANDO DORMIR NÃO É UMA BRINCADEIRA: A CRIANÇA DO TURNO INTEGRAL DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O título desta parte, refere-se a hora do sono, momento pedagógico que ilustra a falta de reflexão do sistema educativo sobre o turno integral e as peculiaridades da criança que passa o período matutino e vespertino em ambiente educativo. Observou-se que na atualidade, muitas crianças permanecem por mais tempo no ambiente escolar. A ampliação da jornada escolar para as crianças vem trazendo uma perda da identidade e de socialização muitas vezes, devido ao pouco tempo de convívio familiar, passando a maior parte do tempo convivendo com regras e limites, na qual reflete em seu comportamento.

A criança que frequenta turno integral em uma escola de educação infantil cria um elo muito forte com o ambiente escolar, na qual qualquer momento vivido ali pode provocar uma emoção, uma sensação por ela não vivenciada, em que sua reação vai depender da situação. Podendo apresentar inúmeros comportamentos tais como: agressividade, egocentrismo, adaptação, relações interpessoais, carência afetiva, entre outros.

O turno integral foi criado para a tranquilidade dos pais que não possuem alternativa para deixar seu filho e assim poder ter uma rotina de trabalho tranquilo diante de uma sociedade em constante transformação, não sendo mais novidade na educação brasileira, e é cada vez mais procurado pelas famílias. Por outro lado, muitos pais veem no turno integral não um ambiente para ensinar e sim um espaço para educar as crianças, o que justifica muitos comportamentos apresentados pela falta de convivência familiar. A escola de turno integral, também é vista para



compensar a ausência familiar, pois o maior tempo da criança em turno integral é devido à demanda de pais ou responsáveis que precisam trabalhar.

Segundo Wagner (2002, p. 13)

Numa sociedade onde o valor de referência é derivado do eu, a família é importante na medida em que possibilita a cada membro constituir-se como sujeito autônomo. Esta função da família põe em evidência suas contradições internas, pois, ao mesmo tempo em que os laços de dependência são necessários, eles são negados.

Considerar as diversas formas de lidar com o tempo do turno integral implica em fazer um trabalho em prol de uma educação de tempo integral. A escola se configura numa trama complexa, com sua arquitetura do tempo, na qual perpassam diversas noções de sujeito, de vida e de conhecimento, onde pulsam vidas/corações e valores são compartilhados (OLIVEIRA, 2002).

Sendo assim, Kramer (1993, p. 13) argumenta que:

A proposta está voltada a educação para a cidadania: suas metas básicas são a cooperação e a autonomia, as crianças são encaradas como pequenos cidadãos e cidadãs, e o trabalho escolar é entendido como o que deve garantir o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e formar, simultaneamente, indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo.

A escola de turno integral, tendo em vista uma possibilidade de melhoria de ensino, muitas vezes apresenta-se para suprir as dificuldades da formação das crianças, é uma escola que substitui a família e, onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização (CAVALIERE, 2007). Ao se propor a escola de educação em tempo integral como uma possibilidade de melhoria do ensino, busca-se oferecer mais oportunidades de aprendizagem para as crianças, fazendo, ao longo dos turnos, uma educação integral. Sendo este tempo, uma oportunidade de outra experiência escolar (CAVALIERE, 2007).

A educação integral é ampliar o tempo na escola, e isto requer uma educação integral em tempo integral, e para isto precisa de todo um planejamento acompanhado da gestão escolar juntamente dos seus docentes. Conforme Gadotti (2009, p. 37):

Promover uma educação integral significa educar para outra educação possível. Ela acontece em todos os *tempos espaços* da vida e não se limita a *tempos espaços* oficiais e formais de educação. Nós nos educamos ao longo de toda a vida, não temos como separar um tempo em que nos educamos de um outro em que não estamos nos educando. Estamos sempre aprendendo e ensinando, pois o tempo de aprender é aqui e agora, sempre.

A escola de educação de turno integral tem possibilidades de fazer do tempo momentos qualitativos e significativos para as crianças, para que o vivam intensamente e atenda a diversidade infantil. Assim, é necessário que a escola contemple uma educação voltada para a



formação integral da criança, ou seja, a compreensão de mundo, potencializando seu desenvolvimento da dimensão cognitiva, afetiva e relacional. De acordo com Oliveira (2000, p. 107-108)

A organização da sala de aula influencia sobre os usuários determinando em parte o modo como professores e alunos sentem, pensam e se comportam. Desta forma, um planejamento cuidadoso do ambiente físico é parte integrante de um bom manejo do ensino em sala de aula.

O princípio da educação integral é o da integralidade, um princípio pedagógico que trabalha com o ensino articulado à educação emocional e à formação para a cidadania (GADOTTI, 2009). Esta integralidade pode ser entendida como um princípio organizador do currículo escolar, proporcionando o conhecimento de todos os temas trabalhados.

O turno integral, também, complementa a educação recebida em casa, pois indo a escola a criança tem condições de ampliar seu conhecimento adquirido através da família, porque a família, também tem seu papel de formação para com a criança tanto quanto a escola. A escola precisa expressar e assumir sua importante função na formação e socialização da criança, e para isto, é fundamental que a família confie e respeite a escola. A permanência da criança na escola de turno integral precisa ser acompanhada pela família observando que uso ela vai fazer de seu tempo nessa instituição. E para isto a relação família-escola é fundamental.

Assim, como na escola de tempo parcial, na escola de turno integral tem-se o compromisso político, ético, profissional e a responsabilidade de todos. Porém, considero fundamental destacar a importância do olhar do professor para os sujeitos educativos, envolvidos no processo escolar da criança inserida em turno integral. Já que ela vive grande parte do seu dia e de sua infância na escola e estabelece fortes laços sociais com seus iguais e com os educadores.

UMA BRINCADEIRA SÉRIA: UM REMEMORAR PEDAGÓGICO SOBRE A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL INSERIDA EM TURNO INTEGRAL

Esta parte do referencial elucidada através do título ilustrativo algumas reflexões importantes sobre a construção profissional do educador infantil, construção está permeada de reflexões sobre as relações entre o papel de cuidador, de referência adulta, e ao mesmo tempo de educador, motivador e brincante. Na constituição do papel docente há várias funções que envolvem: cuidar e educar, portanto, agir profissionalmente reporta uma atitude docente de reflexão sobre postura profissional, envolvimento pedagógico e capacidade de mediar à



aprendizagem infantil respeitando as singularidades e diversidades dos contextos culturais as quais se inserem.

Porém, a diversidade cultural configura-se em contradições e remetem às transformações histórico-sociais que assumem marcas bem definidas em cada criança. Frente à constituição da cultura, a criança que traz uma cultura própria da infância, dos espaços e sujeitos com as quais tem interlocução, (re)constrói seus comportamentos e influencia novas construções através das interações.

Sobre esta reflexão recordo que no ano de 2010, tive um educando na turma em que trabalhava que chamava muito a minha atenção e com estabeleci fortes vínculos afetivos, sendo que não sei explicar as razões pelas quais senti tanta afinidade e carinho. Porém, no ano de 2011, ao trocar de nível do berçário para maternal, eu e ele sentimos falta um do outro, e isto ao mesmo tempo gerou “sofrimento”. Neste momento, percebi que deveria trabalhar internamente o sentimento de desapego. Ao mesmo tempo em que trabalhei internamente o desapego em relação a este educando, externamente mediei o mesmo processo dele em relação a mim. Já que percebi que outras professoras iriam acompanhá-lo nas trocas de níveis; mediei diálogos e também atividades para que a criança se confrontasse com este luto necessário. Ao encerrar o ano, o aluno mudou-se para outra cidade com sua mãe, e apesar do processo de desapego vivido por nós dois, este momento foi doloroso para ambos.

Desafiada a encarar este processo de luto entrei em contato com a minha formação docente e revi a construção da própria identidade. De acordo com Josso (2004, p. 44):

As experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens.

Sobre estes contextos de aprendizagens a questão do sono, me instigou a refletir sobre a criança inserida em turno integral em ambiente educativo. Neste sentido, rememoro uma vivência com a mesma criança supracitada, na hora do sono; ele não aceitou ser acompanhado por outra professora, pois já tinha a mim como referência de cuidado e aconchego. Esta memória me marcou bastante, pela identificação dos vínculos afetivos estabelecidos com ele e também por ter construído junto a ele uma identidade docente acolhedora ajudando a criança a sentir-se segura e protegida na escola. Conforme cita Oliveira (2000, p. 112):

Sentir-se segura e confiante são aspectos essenciais que permitem à criança explorar o ambiente; por sua vez, como já o dissemos, a exploração é crucial para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional. Variações dramáticas de estimulação levam a criança a se sentir ameaçada e desorientada; dessa maneira, são sugeridas



modificações moderadas dos estímulos, seja no nível do solo, altura do teto, iluminação, cores e demais elementos físicos que possam contribuir para a percepção de um lugar como confortável, interessante e seguro. Sensações táteis também são importantes para transmitir segurança – à medida que características físicas do ambiente convidam ao toque, aumenta a sensação de segurança, permitindo à criança explorar o espaço mais prontamente.

Sendo, assim ao sentir-se mais seguro ele construiu uma mobilidade dentro da escola, explorando espaços e interagindo com os colegas e ambientes. É importante sinalizar que este cuidado e acolhimento são importantes não só na escola, mas nas relações como na família. Sendo que em alguns casos é perceptível que a criança não recebe estes cuidados fora da escola e acaba manifestando comportamentos negativos que denotam carência afetiva. De acordo com que diz Redin, UNESCO (2005, p. 57):

O tempo e o espaço das relações da infância na família têm sua especificidade na fragilidade do ser infantil e na sua dependência, inicialmente total, depois vagarosamente relativizada nos aspectos físicos, intelectuais, emocionais e afetivos, de aprendizagens básicas para a sobrevivência e a convivência com as outras pessoas e com o mundo.

Frente às inúmeras facetas do papel docente que tratam dos aspectos afetivos, emocionais e acolhedores é fundamental refletir sobre o reencontro com esta criança em uma de suas vindas a Santa Maria, RS. Neste sentido, recordo que encontrei-o por acaso, pois a avó materna reside próxima a minha residência: ele ficou muito intimidado e demorou para descer do carro. Para mim, foi um momento muito especial e único, que gerou a reflexão sobre as vivências docentes junto a ele.

Ao rememorar este momento tive a consciência sobre o papel que desempenhei como professora deste menino, bem como percebi partes de quem sou e vislumbrei quem poderei me tornar como docente, pois frente à timidez do menino e sua dificuldade de interagir, eu, sem planejamento prévio, peguei algumas pedrinhas que haviam no chão e as joguei dentro de uma bacia que se encontrava próximo ao carro. Pensando na importância do lúdico nas práticas pedagógicas do educador infantil, corroboro com Friedmann (1996, p.14):

É fundamental tomar consciência de que a atividade lúdica infantil fornece informações elementares a respeito da criança: suas emoções [...]. A pequena brincadeira, por ser inusitada e lúdica chamou sua atenção.

Então, ele desceu do carro e começou a brincar comigo de jogar pedrinhas dentro da bacia, até enchê-la completamente. Notei que neste momento, a brincadeira propiciou a retomada da relação afetiva e o fato de reconquistar sua confiança, significou satisfação e, ao mesmo tempo uma maior consciência sobre a responsabilidade da minha atuação profissional em relação às marcas que deixo nos sujeitos que por mim passam. Este nosso momento,



proporcionou isto tudo, movimento, trocas de informações, e acima de tudo foi muito agradável, mas no momento de despedida ele quis levar consigo a bacia com as pedrinhas.

No primeiro momento sua mãe teve uma reação negativa em relação ao desejo dele, mas eu interfeirei e reforcei positivamente sua vontade. A mãe estava preocupada com a devolução da bacia, então combinei que em outro momento ela poderia devolver para minha avó. Ele foi embora e levou a bacia com as pedrinhas, em minha interpretação a bacia representava a nossa relação, as brincadeiras, os cuidados, o aconchego, a aprendizagem e todos os significados construídos por ele em relação ao período vivido na escola.

No dia seguinte, recebi uma mensagem de texto da mãe contando que a criança levou a bacia com as pedrinhas durante toda viagem, no colo até em casa. A mensagem significou para mim um feedback positivo, bem como o (re)conhecimento e fortalecimento da minha escolha profissional. Lorda (2001, p. 65) diz que “a motivação é o impulso ou direção interna que nos leva a atuar”, isso porque precisamos de estímulos para exercer qualquer atividade.

Frente às discussões emergentes deste texto percebo a importância do lembrar pedagógico mediante aos desafios pedagógicos vivenciados na prática. Sendo que é possível reconhecer e, elucidar a importância da reflexão docente como um exercício cotidiano do de pensar em si, para poder vislumbrar o próprio inacabamento, a compreensão sobre o fato de que nunca se é ou está pronto como profissional e, sim em construção. Esta compreensão ao meu ver possibilita o processo de crescimento, a tomada de atitudes inusitadas, a criação de novas condições e até mesmo de improvisação, e a percepção de que o trabalho pedagógico deixa marcas significativas na vida escolar e não escolar dos sujeitos educativos.

(RE)VISITANDO AS PEDRAS DO CAMINHO: ABORDAGEM METODOLÓGICA

No presente estudo, reiterando, o interesse de pesquisa trata de pensar sobre quais são as possibilidades e desafios do trabalho pedagógico com crianças em turno integral na Educação Infantil, optei pela abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico aliado ao método de história oral na categoria autobiográfica.

A escolha do desenho metodológico justifica-se, pois é possível pela abordagem qualitativa, entender informações através de diversas formas de pesquisas em livros, artigos científicos e relatórios, a fim de qualificar o problema de pesquisa. Bem como realizar a leitura sobre os contextos e elementos que emergem no percurso investigativo. De acordo com Silva e Menezes (2001, p. 20), a abordagem qualitativa,



(...) considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não podem ser traduzido em números. A interpretação do fenômeno e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais.

Além da abordagem, a pesquisa tem cunho bibliográfico que é indissociável a academia, pois possibilita ao estudante a busca reflexiva de seus interesses de investigação entrelaçada ao embasamento teórico científico para suas ideias, deixando assim de ser senso comum, apoiada nas ideias de teóricos e conhecedores do assunto a ser pesquisado. De acordo com Furastè (2007, p.33),

A pesquisa bibliográfica baseia-se fundamentalmente no manuseio de obras literárias quer impressas, quer capturadas via internet. É o tipo mais largamente utilizado. Quanto mais completas e abrangentes forem às fontes bibliográficas consultadas, mais rica e profunda será a pesquisa.

Contudo, aliado ao cunho metodológico optou-se pelo método de história oral na categoria autobiográfica, para significar e refletir em relação à problematização apresentada, sendo que os dados bibliográficos irão validar os qualitativos emergentes do rememorar, propiciando a (re)visitação das memórias vivenciadas no exercício da docência.

[...] através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional. (JOUTARD, 2000, p. 33)

Assim, com o intuito de compreender os desafios do trabalho pedagógico e formativo em turno integral na escola foi realizada a rememoração de algumas experiências pedagógicas, tendo em vista ampliar a compreensão sobre os processos educativos dos sujeitos. Durante as experiências construídas ao longo destes cinco anos bem como, na atuação como auxiliar na educação infantil, observei e, registrei fatos relevantes que marcaram minha trajetória. Sendo que neste sentido o método do estudo auxiliou na interpretação dos dados.

[...] as histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’. (NÓVOA E FINGER 1988, p. 116).

Por conseguinte, o próprio ato de retomar as reflexões e memórias relativas a uma prática pedagógica configurou ao longo da pesquisa uma oportunidade de crescimento formativo e profissional, na medida em que frente às memórias dos desafios, realizações e possibilidades refleti sobre minha constituição. Nesse sentido, a escolha pela abordagem



propiciou as inter-relações dos conhecimentos próprios, oriundos da prática, aliado aos construídos de forma teórica e reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências acadêmicas vivenciadas, os estudos apresentados neste trabalho corroboram com a investigação proposta que trata dos desafios do trabalho pedagógico com crianças do turno integral na educação infantil. Das reflexões realizadas emerge o entendimento de que desde a época medieval, a criança não podia viver sua infância, pois *era educada para ser um adulto e não uma criança*. Ela não tinha o direito à brincadeira, e a escola era um espaço de treinamento para o trabalho. Com a Revolução Industrial e a decorrente inserção da mulher no mercado de trabalho, surgiram as creches que passaram a ser os espaços formais para educação das crianças, oferecendo também alimentação, higiene e segurança física.

Neste contexto é responsabilidade do Estado proporcionar condições para a efetivação de uma educação satisfatória para que todos vivenciar processos educativos de qualidade, sendo direito amparado por marco legal. Frente a este cenário emergem compreensões, contradições e desafios, visto que temos uma construção histórica escolar marcada pela legitimação dos espaço infantil, porém não necessariamente de qualidade.

Assim, se configura um desafio docente frente ao contexto de práticas educativas com crianças em turno integral. Desafio que inspira a reflexão sobre as exigências profissionais docentes tornando-o responsável pelos planejamentos à mediação de práticas pedagógicas que efetivem e garantam espaços de educação integral e vivências afetivas: o cuidado, ao diálogo, construção de limites e valores, (re) conhecimento do educando, entre outras.

Essa premissa é argumentada partindo da realidade e do cotidiano de crianças que vivem oito horas por dia em espaço escolar, passando a maior parte de sua infância na escola. Sendo que nesse sentido não há como negar outro desafio que trata de perceber que frente às crianças de turno integral o professor passa a ser a referência na construção da personalidade, modelos afetivos, modelos comportamentais e, construção da linguagem. Por outro lado, muitos pais confiam somente à escola e professores o papel da escolarização infantil, no turno integral, no que tangencia os processos de educar e cuidar. Realidade que justifica muitos comportamentos apresentados pela criança que deflagram a falta de convivência familiar.

Reflico que o turno integral, entendido de forma coerente representa a educação em espaço formal que complementa o papel educativo delegado à família. Percebo que a inserção da criança em ambiente educativo solidifica as condições cognitivas para que ela amplie os



conhecimentos, porém defendo a ideia de que tanto escola, quanto família são fundamentais na formação da criança.

Portanto, como desafio relevante que é possível considerar o fato de que a escola poderia auxiliar na reflexão dos familiares sobre os impactos que a escolarização integral provocam na constituição das crianças. Bem como fortalecer e esclarecer aos pais seu papel e responsabilidade no que tangencia principalmente a construção de valores, limites, entre outros.

REFERÊNCIAS

AMORIN, K.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento da criança pequena. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 19, n. 2, p. 1-12, 1999.

ARIES, P. **História social da criança e da família**. 2ªed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 224p.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial, 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial, 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf>.

BRASIL., **Estatuto da Criança e Adolescente**. Brasília: Diário Oficial, 1990. Disponível em <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>>.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre. Artemed Editora, 2001. 164p.

FIRMO, M. F. C. **A criança e o adolescente no ordenamento jurídico brasileiro**. 2.ed. Revista e atualizada de acordo como o novo código civil (Lei nº10.406/02). Rio de Janeiro: Renovar, 2005.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996. 222p.

FURASTÉ, P. A. **Normas e técnicas para o trabalho científico**. 14 ed. Porto Alegre: Brasil, 2007. 91p.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009. 69p.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 284p.



JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. 285p.

JOUTARD, P. **Desafios à História Oral do século XIX**. In: ALBERTI, V.; FERNANDES, T. M.; FERREIRA, M. M. (Orgs). *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 33-4.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1993. 110p.

LORDA, C. R.; SANCHEZ, C. D. **Recreação na terceira idade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001. 10p.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. 111p.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. 264p.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: muitos olhares**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2000. 208p.

SILVA, E. L. M.; ESTERA, M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121p.

UNESCO. **Olhares das Ciências sobre as Crianças**. Brasília: UNESCO, 2005. 62 p.

WAGNER, A. **Família em cena: tramas, dramas e transformações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 190p.



CAPÍTULO 2

PROMOÇÃO DA SAÚDE DO BEBÊ: O CUIDAR E O EDUCAR NO ÂMBITO DAS CRECHES MUNICIPAIS DE ARAGUAÍNA-TO

Diana Joy Ribeiro dos Santos, Especialista em Enfermagem Obstétrica, SEMED
Luciana Ribeiro da Cruz, Mestranda no Programa de Pós-graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais, PPGDire/UFT, Coordenadora da Diretoria de Educação Infantil, SEMED

Nádya Reis de Oliveira, Mestranda pelo Programa Profissional de Pós-graduação em Educação, PPPGE/UFT, Diretora de Educação Infantil, SEMED

RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar aspectos sobre a qualidade da saúde dos bebês dos CEIs/Creches de Araguaína, analisando também se o tempo, o espaço e os recursos materiais e pedagógicos existentes, atendem às suas necessidades. Com a intenção de obter mais informações sobre o assunto, foram respondidas, pelas gestoras e coordenadoras pedagógicas, questões referentes ao cuidar e educar a criança. A pesquisa a respeito da saúde dos bebês matriculados nas turmas de berçário I e II procurou investigar a situação dessas crianças, bem como, as atividades educativas que com elas são desenvolvidas. Recorreu-se a uma metodologia mista, como forma de abordagem do assunto, para realizar esta investigação, aproximando a pesquisa descritiva da quantitativa neste estudo de campo. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram o questionário com questões fechadas e a observação, que foi realizada para a análise e interpretação dos fatos. No cenário dos CEIs/Creches, o trabalho dos professores com os bebês segue orientações da profissional enfermeira para deixar as crianças mais saudáveis e confortáveis, dando tranquilidade aos pais e professores. No que se refere aos dados obtidos, conforme evidencia o gráfico e a tabela no interior do texto, as informações coletadas mostram uma gama de problemas de saúde que são mais incidentes em cada turma das instituições envolvidas na pesquisa. No que se refere à alimentação oferecida percebeu-se que ela é bem aceita pelas crianças, da mesma forma conferiu-se que é bom o nível de higienização predominante entre esses educandários. Quanto aos cuidados com os bebês, nada se apresentou que contrariasse as orientações da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SEMED e, por fim, que as propostas de aprendizagem, os espaços, os materiais e brinquedos são adequados e atendem às necessidades das crianças. Apenas uma das instituições apresentou resposta negativa sobre a adequação dos brinquedos à faixa etária das crianças. Isso mostra que o Projeto Saúde do Bebê, tem apresentado bons resultados, merecendo continuidade e publicidade. Com o resultado da pesquisa tem-se, hoje, um mapeamento da situação da saúde dos bebês nos CEIs/Creches, considerando que o gráfico e a tabela estampam, objetivamente, essa realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Enfermeira. Professor. Saúde do Bebê.



INTRODUÇÃO

Este artigo objetivou obter mais informações sobre a saúde do bebê, para que se tenha um panorama dessa realidade no contexto dos CEIs/Creches de Araguaína, Tocantins. O significativo número dos CEIs/Creches de Araguaína tem dificultado a realização de uma leitura mais objetiva pela equipe de Educação Infantil da SEMED sobre a situação dos bebês matriculados nestas instituições de ensino.

A constatação de que na SEMED de Araguaína existe um trabalho diferenciado que prima pela originalidade em relação aos CEIs/Creches, referentemente à saúde do bebê, é que levou à definição deste tema para a pesquisa. A partir do estudo de textos sobre a saúde da criança, em âmbito educacional, ocorreu a institucionalização da saúde do bebê nos CEIs/Creches municipais de Araguaína, dando uma nova configuração a esse trabalho.

Justifica-se a escolha do tema para a elaboração deste estudo para registrar essa forma original de tratamento dado à saúde das crianças nas instituições do município de Araguaína, bem como pela condução das ações orientadas pela profissional enfermeira no atendimento aos infantes.

A base de sustentação dessas ideias, constam nas propostas do Plano de Ação da Saúde do Bebê, delineado para fortalecer o trabalho desses protagonistas da Educação Infantil.

O corpus da pesquisa resultou da ligação entre o tema, a problemática com a fundamentação teórica e os dados coletados, em pesquisa de campo. O suporte bibliográfico contemplou autores estudiosos da Educação Infantil que vêm demonstrando interesse pelo assunto.

O referencial teórico estruturado para este artigo, apontando aspectos da legislação sobre a saúde do bebê no âmbito educacional e a organização do espaço de aprendizagem, com seus saberes e fazeres, serviram para ampliar os conhecimentos sobre um assunto de expressão, na Educação Infantil, no cenário dos CEIs/Creches de Araguaína, no Estado do Tocantins. Neste contexto, situa-se a lógica que guiou a investigação sobre a qualidade dos serviços prestados no âmbito da saúde.



1. LEGISLAÇÃO SOBRE A SAÚDE DO BEBÊ NO ÂMBITO EDUCACIONAL

1.1 LEGISLAÇÃO FEDERAL: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Para ilustrar a legislação nacional, será apresentado alguns dados da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento que reúne os elementos que constituem a base para a educação nacional, detalhando aspectos da Educação Infantil.

Na BNCC confere-se que à Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. “A entrada na creche ou pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada.”

Com o passar do tempo a concepção que vincula educar e cuidar, associa-se a algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, articulando-os em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017)

Atualmente, a BNCC é o documento direcionador das ações da Educação, inclusive da Educação Infantil, permitindo que se inicie uma nova era na educação brasileira. “Tanto os seus currículos quanto as propostas pedagógicas têm uma referência nacional obrigatória, sendo que “as instituições escolares, as redes de ensino e os professores serão os grandes protagonistas dessa transformação”.

1.2 LEGISLAÇÃO MUNICIPAL

São vários os documentos que dão sustentação legal aos trabalhos nos CEIs/Creches de Araguaína. Entre eles estão o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Ação Municipal sobre a saúde do bebê e as Orientações e Sugestões de Atividades/2018.

No entanto, importa aqui, um detalhamento maior das Orientações e Sugestões pelo fato de que elas são organizadas a partir dos demais documentos que regem a vida dos sujeitos da educação, nas instituições que promovem a Educação Infantil, nesta realidade educacional.

O documento que expressa as Orientações e Sugestões de atividades expedido pelo Superintendente Educacional e pela Diretora da Educação Infantil é abrangente, permitindo segurança aos gestores, aos demais professores e funcionários e aos pais das crianças, pelo



conteúdo que aborda. Além do calendário escolar anual, no próprio documento estão previstos os dias das reuniões pedagógicas e administrativas e o planejamento escolar.

Merece destaque a atenção dada a Educação Infantil e também a previsão de eventos programados para aprimorar o conhecimento e qualificar a prática. São eles:

- Semana do bebê (21 a 25/03);
- Educação para a vida (24 a 28/09);
- Dia "D" da leitura e formação continuada (24/03, 14/06 e 24/11);
- Fórum permanente da Educação Infantil (14/04, 26/06, 29/09 e 14/12);
- Dia da Consciência Negra (20/11).

Esse documento também inclui o Conselho de Classe. Nessa ocasião, os professores das turmas de Educação Infantil, utilizando a Matriz de Habilidades Individuais dos alunos em conformidade com o Referencial Curricular Pedagógico para a Educação Infantil, reforçam as discussões sobre o desenvolvimento dos discentes.

O plantão de reforço escolar previsto no documento em análise, não se aplica às turmas do Berçário I, Berçário II, Maternal I e Maternal II dos CEIs/Creches, aplicando-se apenas às turmas do 1º e 2º períodos. No entanto, nesse documento encontram-se os elementos que orientam a prática com a Educação Infantil.

É importante salientar alguns registros das Orientações e Sugestões a seguir relacionados, sobre a saúde das crianças. No item XII, deste documento, consta que:

É preciso um olhar atento as questões de higiene, pois não se restringe só com a limpeza do ambiente, dos objetos e dos brinquedos. Envolve também o modo como às crianças se relacionam com elas mesmas, com as outras, com o espaço ao redor e com as tarefas cotidianas. Isso inclui a hora do banho e de dormir. A permanência em ambientes fechados (que aumenta a concentração de germes) e as mãos mal lavadas (que disseminam agentes causadores de doenças) devem ser observadas constantemente. Tudo isso deve ser planejado pelos educadores para garantir um espaço limpo e organizado, contribuindo para que os momentos da rotina resultem em saúde e aprendizagens. (ORIENTAÇÕES/SUGESTÕES DE ATIVIDADES, 2018)

Percebe-se que é grande a preocupação com a limpeza do ambiente, condição fundamental para a prevenção e manutenção da saúde da criança. Esta é uma das orientações realizadas pela equipe da Diretoria da Educação Infantil a todos os professores de cada CEIs/Creches em funcionamento.

Nesse contexto, ressalta-se também que o documento em estudo, afirma:

É inaceitável o compartilhamento de copos, colheres, toalhas, escovas de dente e de cabelo, sabonetes entre as crianças, cada uma deve possuir e utilizar individualmente o seu material, como forma de evitar inclusive o contágio. Se possível fazer o uso



somente de sabonete líquido. (ORIENTAÇÕES E SUGESTÕES DE ATIVIDADES, 2018 - ITEM XIII)

Confere-se a insistência em proteger a criança de alguma contaminação. Quanto a esses cuidados existe muita atenção por parte dos professores, tendo em vista que atitudes preventivas contribuem com a preservação da saúde das crianças.

O conteúdo do documento em análise apresenta no item XIV que é necessária a observação à ambientação, ou seja, a organização dos espaços, de forma a deixá-los acolhedores e aconchegantes. É preciso cuidar das salas de aula, onde os cartazes e brinquedos devem ser pensados de acordo com a faixa etária do público a ser atendido, inclusive fazendo troca dos mesmos sempre que necessário.

Nas orientações constatou-se a preocupação com o professor em relação ao seu período de "descanso da voz" que é de 15 minutos, conforme a Resolução de Livre Docência referente aos professores que estão em sala de aula. O recreio dirigido é de 30 minutos, constando de momentos lúdicos e prazerosos sobre brincar e aprender.

1.2.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP

Outro documento importante que faz referência a todos os alunos da escola, inclusive os integrantes da Educação Infantil é o Projeto Político Pedagógico de cada instituição.

O documento acima referido é elaborado com a participação da equipe da instituição escolar, com a finalidade de apontar a direção e o caminho para realizar a sua função social. As diretrizes para sua elaboração têm suporte na LDB nº 9394/96. Como Projeto Político Pedagógico, reúne um conjunto de diretrizes operacionais que expressam e orientam as práticas pedagógicas e administrativas da escola. “É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social” (ORIENTAÇÕES/SUGESTÕES DE ATIVIDADES/2018).

1.2.2 O REGIMENTO ESCOLAR

Apresentam-se aqui informações que integram o regimento escolar que foram destacadas para melhor entendimento de seu teor.

O regimento escolar do sistema municipal de ensino de Araguaína-TO, com base nos artigos 2º, 3º, 4º, 11 e 22 da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, define a estrutura e o funcionamento da instituição de ensino com oferta de educação básica.

as escolas, creches e CEIs municipais estão a serviço das necessidades de aprendizagem dos alunos, independente de sexo, raça, cor, situação socioeconômica,



credo religioso, político e quaisquer preconceitos e discriminações, devendo atender também adequadamente os alunos com deficiências temporárias ou permanente, oferecendo-lhes auxílio e apoio em sua locomoção, higiene, alimentação e comunicação, bem como o serviço de atendimento educacional especializado (REGIMENTO ESCOLAR DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAGUAÍNA, ART. 4º).

No artigo 12 está expressa a sua filosofia ressaltando o compromisso de trabalhar e desenvolver a autonomia, a criatividade e a criticidade numa busca constante de melhor qualidade de vida.

É no artigo 22 que é encontrada a fundamentação para a Educação Infantil. Essa é a primeira etapa da educação básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (REGIMENTO ESCOLAR/ARAGUAÍNA 2016).

No artigo 122 deste regimento estão expressos os direitos do aluno e no artigo 123 os seus deveres.

No título VI, seção II do Regimento é tratado especificamente das diretrizes pedagógicas, que fundamentam a Educação Infantil. No artigo 145, parágrafo único registram-se os componentes Básicos do Currículo Nacional desse nível de ensino, expressos no que seguem: identidade e autonomia, movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, conhecimento lógico matemático, ensino religioso, educação física e literatura infantil.

1.2.3 PLANO DE AÇÃO MUNICIPAL SOBRE A SAÚDE DO BEBÊ

A publicação da Resolução do CME 02/2016 que veio adequar e implementar a educação no Sistema Municipal de Ensino de Araguaína-TO, permitiu que a Educação Infantil fosse fortalecida. Hoje a Educação Infantil desse município é referência regional, dadas as suas peculiaridades. Ao lançar um olhar mais reflexivo para esse aparato legal percebe-se que uma grande preocupação da Secretaria Municipal de Educação – SEMED é a saúde do bebê, esse integrante dos espaços dos CEIs/Creches.

O Plano Municipal para Saúde do Bebê foi elaborado para dar uma maior visibilidade ao trabalho de cuidar e educar a criança nos CEIs/Creches de Araguaína.

O referido plano municipal lança um olhar sensível e comprometido com o bem-estar da criança, acrescentando mais alguns elementos para que a preservação da saúde e a sua prevenção, colocadas em prática, contribuam para uma vida saudável.



Estudos sobre a saúde do bebê realizados por essa secretaria vieram reforçar a relevância do Plano de Ação da Saúde do Bebê, para que a criança usuária dos serviços das instituições municipais de ensino tenha prioridade em seu atendimento. E esta iniciativa louvável foi ganhando força até se chegar ao momento atual, com a presença de uma profissional enfermeira no quadro de funcionários da SEMED, que realiza suas ações de modo a dinamizar os cuidados com a saúde das crianças.

Neste contexto, salienta-se que entre os direitos da criança, o direito a saúde foi colocado em relevo pela SEMED de Araguaína, através de um projeto que veio contribuir para fortalecer a saúde do bebê.

A seguir são apresentados os eixos voltados a saúde do bebê que constam desse Plano Municipal:

- recorrer a enfermeira para obter informações sobre orientações básicas para a preservação da saúde do bebê;
- zelar pela higienização da criança, considerando a importância do banho, das mãos limpas e da escovação dos dentes;
- oferecer uma alimentação adequada à faixa etária da criança;
- desenvolver atividades considerando os campos de experiências constantes na BNCC/2017 - Base Nacional Comum Curricular;
- orientar a equipe escolar dos CEIs/Creches sobre as ações referentes a saúde do bebê decorrentes do Programa Saúde na Escola e das observações em dias de supervisão da Diretoria de Educação Infantil nas instituições;
- participar das brincadeiras buscando exercitar a convivência e interação entre os bebês e entre os bebês e as professoras.

Parafraseando Oliveira, Santos e Silva (2012) sobre o entendimento de assistência de enfermagem a ser oferecida nos CEIs/Creches confere-se que há preocupação em satisfazer as necessidades físicas e emocionais das crianças em termos de alimentação, higiene, segurança, imunização, entre outros, atingindo assim um olhar amplo sobre esse foco de estudo. A referida assistência poderia ser estabelecida por meio de um plano de cuidados de enfermagem na creche, para dar mais agilidade ao que se propõe realizar.

Nesse contexto, o conteúdo desse plano de cuidados poderá ser constituído dos seguintes passos: um histórico da criança com registro de dados familiares e informações relevantes acerca da condição de saúde da criança, anamnese familiar e quando necessário individual,



impresso para os registros de enfermagem, exame físico periódico e outros achados importantes para proporcionar uma assistência integral à criança (OLIVEIRA, SANTOS E SILVA, 2012).

Ortiz e Carvalho (2012 p.93) apresentam sugestões sobre o que as educadoras precisam fazer sobre a orientação da profissional de enfermagem. O desempenho dessas educadoras consiste em dar colo e mamadeira, cuidar da higiene, oferecer objetos para sugar e morder, auxiliar a viver em grupos, valorizar os elementos de inserção cultural e valorizar a família como ela é. É importante ressaltar o papel da família, nestas ações, ela passa a atuar em parceria com os professores na educação da criança.

2. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SAÚDE DO BEBÊ NOS CEIs/CRECHES MUNICIPAIS DE ARAGUAÍNA

O Plano de Ação Municipal, do município de Araguaína-TO, voltado à Saúde do Bebê, iluminado pelo Programa Saúde na Escola, de âmbito Nacional, foi implantado para dar mais segurança aos sujeitos da educação, envolvidos nesse trabalho de cuidar e educar crianças. Dessa forma, a família passou a ter mais tranquilidade ao deixar seus filhos na instituição escolar escolhida, confiando num desempenho de melhor qualidade, com vista a um atendimento responsável.

E a Saúde do Bebê dos CEIs/Creches segue seu curso, fazendo com que todos pensem nos bebês, ali matriculados, com mais profissionalismo e amorosidade, estendendo aos pais as informações necessárias na promoção do bem-estar de seus filhos.

É grande a importância do olhar atento para o bebê, a fim de que seus familiares e seus professores sintam-se seguros. Para Ortiz e Carvalho, (2012) “O olhar atento significa um olhar cuidadoso que antecipa, prevê, planeja e organiza. Olhar que conhece, acolhe, envolve, oferece afeto, põe limites, dá segurança e indica caminhos”.

O foco do Plano Municipal de Araguaína voltado para o trabalho nos CEIs/Creches, com a saúde do bebê, é desafiar as pessoas a exercitarem um olhar mais sensível, percebendo os fatos e seus efeitos.

A ação dos professores e funcionários dos CEIs/Creches é programada e desenvolvida à luz das Orientações e Sugestões de Atividades/2018 que esclarecem sobre o espaço para uso do bebê, sua alimentação, higienização, sono e brinquedos. É realçada a atuação da profissional enfermeira, que tem importante papel na atenção, manutenção e prevenção da saúde do bebê.



O Secretário da Educação, Cultura, Esporte e Lazer, o Superintendente Educacional e a Diretora da Educação Infantil e demais protagonistas encarregados dos CEIs/Creches atuam com dedicação e empenho para obter, com o desenvolvimento desse projeto, resultados que atendam às expectativas de todas as pessoas envolvidas, com os cuidados e a educação dos bebês.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), estabelece na meta número 1 que é importante: “{...} ampliar a oferta da Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência do PNE”. Esta meta é colocada em evidência na Secretaria alvo deste estudo, num esforço concentrado para que ela seja cumprida.

3. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO, AS AÇÕES DE SAÚDE PREVENTIVA, O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO BEBÊ

Ao interagir com o espaço, o bebê tem diferentes percepções e o olhar atento do professor vai observando o que ele gosta ou o que lhe desagrada.

Ortiz e Carvalho (2012, p.64) assim se expressam sobre o lugar para o bebê:

pode perceber as diferentes texturas e temperaturas do piso, se ele for variado como: emborrachado, madeira, cimento queimado, grama, terra, areia. Pode perceber a diferença da luminosidade ao longo do dia, as luzes e as sombras que aparecem nas paredes e no chão. Pode, deslocando-se pelo espaço, ir explorando e construindo a dimensão do mesmo, seus limites e aprender a contornar ou a transpor obstáculos. Pode perceber que compartilha esse espaço com outras pessoas e que cada coisa tem um lugar.

A relação do bebê com o ambiente de aprendizagem vai permitir a sua familiarização e a construção da autonomia.

Não se pode deixar de registrar neste texto, a presença de Piaget, o biólogo e pensador suíço, que se dedicou a estudos de psicologia, epistemologia e educação. Suas ideias são fundamentais para a compreensão do desenvolvimento infantil e da construção da autonomia da criança.

Para Piaget, citado por Ortiz e Carvalho (2012):

a linguagem é um sistema de representação e sua aquisição vem depois do pensamento, é uma forma particular da função simbólica. Primeiro a criança constrói estruturas de pensamento, como relações, classificações e imagens mentais para depois expressar seu pensamento em linguagem verbal. {...} Tanto o sensorio motor como o pré-operatório são os momentos do desenvolvimento infantil.



Os brinquedos são escolhidos para a interação do bebê com os materiais que estão ao seu alcance. Um cantinho preparado a espera do bebê pode ser assim organizado, conforme Ortiz e Carvalho (2012, p.117):

1. um cantinho com colchonete e blocos para empilhar;
2. um espaço em frente ao espelho, com móveis pendurados à altura das crianças;
3. um lugar com bichinhos para morder;
4. um cantinho com brinquedos sonoros, chocalhos, tambores e apitos.

O “cesto do tesouro” também chama a atenção do bebê que poderá manipular diferentes objetos, tais como: tampas, bolas, chaves, colheres de madeira, enfeites da casa e bichinhos de borracha, entre outros.

Quanto à organização do tempo é importante não perder de vista a necessidade de favorecer o brincar, as iniciativas infantis, os cuidados e as aprendizagens. A rotina orienta a criança em relação ao tempo de cada atividade, desde o acolhimento até a despedida (BRASIL, CEERT, 2012).

Ao referir-se às atividades pedagógicas é conveniente que sejam previstas atividades individuais e em grupo. As produções individualizadas e coletivas devem ser pensadas e merecer o olhar atento do professor, quando forem executadas.

4. A PESQUISA

A pesquisa sobre a saúde dos bebês traz uma reflexão sobre um assunto que significa a busca de segurança para manter as crianças nos CEIs/Creches através do tratamento dispensado aos bebês.

Para tanto, além da abordagem teórica foi idealizada uma pesquisa de campo para trazer dados levantados da realidade desses educandários, mediante um questionário retratando os CEIs/Creches pesquisados com resultados de relevância para a Educação Infantil do Município de Araguaína-TO.

Para realizar esta investigação foi utilizada uma metodologia mista como forma de abordagem do assunto, aproximando a pesquisa descritiva da quantitativa. A pesquisa descritiva não propõe soluções, apenas descreve os fenômenos observados, o que não significa que não serão interpretados, mas somente que a contribuição do que se deseja dar é no sentido de promover uma análise de seu objeto. Já a pesquisa quantitativa representa tudo aquilo que pode ser medido, o mensurável. O perfil da pesquisa quantitativa é altamente descritivo. “A descrição

rigorosa das informações obtidas é condição vital para uma pesquisa que se pretenda quantitativa.” (MEZZAROBA E MONTEIRO, 2009).

Incidência de Problemas de Saúde CEIs/Creches

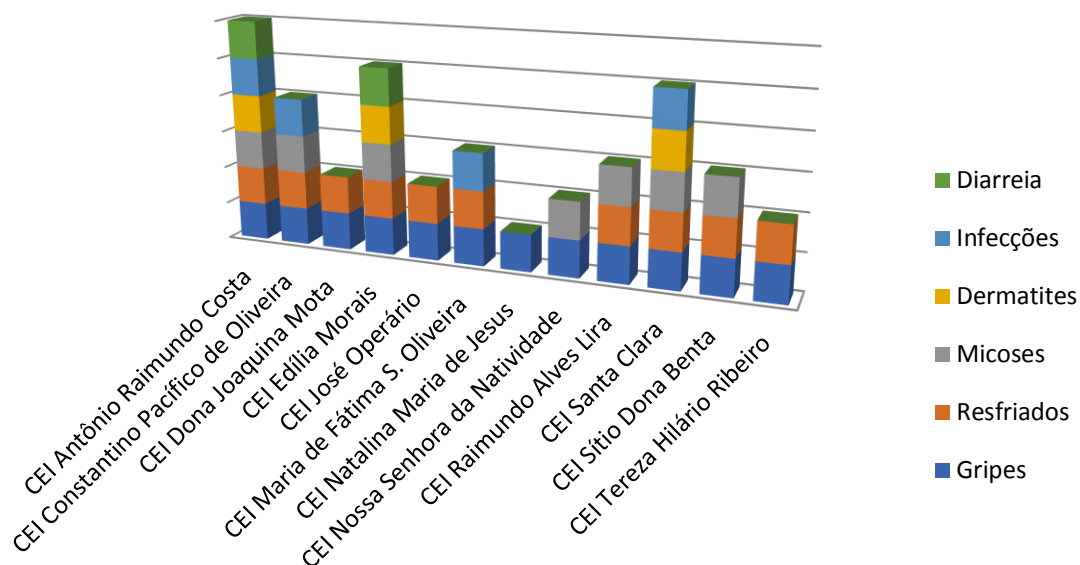


Gráfico 1.

Fonte: Diretoria de Educação Infantil.

Das 32 instituições, realizou-se uma pesquisa abrangendo 12 delas, totalizando um percentual de 37,5%. Portanto, das 849 crianças matriculadas nos Berçários I e II, 616 foram atingidas na pesquisa sobre problemas de saúde.

Incidência de Problemas de Saúde – Berçários I e II

Problemas de Saúde	Antônio Raimundo Costa		Constantino Pacifico de Oliveira		D. Joaquina Mota		Edília Moraes		São José Operário		Mª de Fátima S. Oliveira		Natalina Maria de Jesus		Nossa Senhora da Natividade		Raimundo Alves Lira		Santa Clara		Sítio da D. Benta		Tereza Hilário Ribeiro	
	Berç.		Berç.		Berç.		Berç.		Berç.		Berç.		Berç.		Berç.		Berç.		Berç.		Berç.		Berç.	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
Quant. Alunos	0	22	24	72	8	35	11	58	0	12	9	50	13	59	0	40	0	54	20	74	0	21	0	34
Gripes		x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x		x		x	x	x		x		x
Resfriados		x	x	x	x	x	x	x		x	x	x						x	x	x		x		x
Micoses		x	x	x			x	x								x		x	x	x		x		
Dermatites		x					x	x											x	x				



Infecções		x	x	x							x	x							x	x				
Diarreia							x	x																

Tabela 1.

Fonte: Diretoria de Educação Infantil.

Em 37,5% das 32 instituições realizou-se uma pesquisa com 72,5% das 849 crianças matriculadas nos Berçários I e II. Nestas instituições, constatou-se que em todos os berçários II ocorrem gripes e resfriados e em menor proporção, aparecem micoses, dermatites e infecções.

Em todos os berçários I, que contém crianças matriculadas, houve a incidência de gripes e resfriados. Na pesquisa constataram-se também alguns casos de diarreia.

As respondentes atribuíram 100% quanto a boa higienização, aceitabilidade da alimentação, aos cuidados e atividades que geram bem-estar e aprendizagem e quanto aos espaços disponíveis para atender às necessidades das crianças. Apenas o quesito que se refere aos materiais e brinquedos, se são adequados a faixa etária e se são atraentes, não atingiu os 100% e, sim, 90%.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura da realidade e a releitura em documentos e obras relacionadas à Educação Infantil culminaram com a elaboração de uma pesquisa de campo numa abordagem quantitativa e descritiva sobre a promoção da saúde do bebê: o cuidar e o educar no âmbito dos CEIs/Creches do município de Araguaína.

Nesse estudo, procurou-se investigar sobre a saúde dos bebês, verificando aspectos relativos à saúde, o tempo destinado as atividades pedagógicas, o espaço utilizado e se os recursos e materiais colocados à disposição dos bebês são suficientes para que o trabalho de boa qualidade se efetive.

O uso de um questionário para levantamento dos dados, associado a uma observação no âmbito dos CEIs/Creches serviram para reunir as informações desejadas.

Tem sido bem sucedida a atuação das professoras no cenário dos CEIs/Creches, administrando o cuidar e o educar, sob a orientação, o acompanhamento e as intervenções necessárias de uma profissional enfermeira, juntamente com as demais professoras e auxiliares, deixando as crianças mais confortáveis e permitindo que os professores e pais tenham mais tranquilidade.

A pesquisa atingiu a maioria da população pesquisada. O foco do estudo voltou-se para os berçários I e II de 37,5% dos CEIs/Creches por ser nesse universo que se concentram as



doenças identificadas. Em todos os berçários II foram constatados a presença de crianças com gripes, micoses, dermatites, diarreias e infecções conforme mostram a tabela e o gráfico correspondentes.

Merece registro o quesito, que se refere a materiais e brinquedos como elementos para a aprendizagem. A pesquisa detectou, apenas, um CEI/Creche, entre os demais investigados, em que a respondente demonstrou insatisfação em relação aos brinquedos com a faixa etária das crianças. Mas a observação mostrou que nas demais instituições é evidenciada uma dinâmica favorável, onde as crianças brincam, movimentam-se e realizam montagem com os brinquedos disponíveis.

É significativa a atenção dos professores dispensada às crianças dos berçários cuidando e promovendo atividades educativas.

É válido ressaltar que este estudo apresenta um resultado positivo para a maioria das questões do questionário, confirmando que nos CEIs/Creches municipais de Araguaína, a promoção da saúde do bebê é fato que se confirma, assim como as semelhanças nas respostas ao instrumento de pesquisa, quando estas são comparadas.

Por fim, é importante registrar que nas salas de aula o clima vivenciado pelas crianças é tranquilo e o aproveitamento é satisfatório com vistas a realização das atividades e as interações com as outras crianças e professoras.

Quanto aos professores, titulares das classes, com relação aos pais, conferiu-se que existe um feedback positivo referente ao desempenho das crianças, transmitindo segurança e tranquilidade aos pais. Isso tudo acontece sob o olhar atento da Diretoria da Educação Infantil, zelando pela vida saudável dos bebês dos CEIs/Creches.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em 20/02/2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: [www.observatório.pne.org.br/uploads/preferencefile/438/documento de referência.pdf](http://www.observatório.pne.org.br/uploads/preferencefile/438/documento%20de%20refer%C3%ancia.pdf) Acesso em 20/02/2018.

_____. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: CEERT, 2012

MEZZARROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de Metodologia da pesquisa no direito**. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2009. 344p.



ORTIZ. Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau. Interações: **Ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação.** São Paulo: Blucher, 2012.

OLIVEIRA, M.; SANTOS, P.P.; SILVA, W.G. **A necessidade da Inserção de Enfermeiros nas Creches:** um aspecto para a investigação de enfermagem – Barbacena: UNIPAC, 2012.

SEMED. **Orientações e Sugestões para a Educação Infantil.** Araguaína: Diretoria da Educação Infantil, 2018.

_____ **Plano de Ação Municipal da Saúde do Bebê.** Araguaína: Diretoria da Educação Infantil, 2018.

_____ Projeto Político Pedagógico. **In: Orientações e Sugestões para a Educação Infantil.** Araguaína: Diretoria da Educação Infantil, 2018.

_____ Regimento. **In: Orientações e Sugestões para a Educação Infantil.** Araguaína: Diretoria da Educação Infantil, 2018.

PIAGET. J. **Seis estudos de psicologia (1975).** In: ORTIZ. Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau. Interações: **Ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação.** São Paulo: Blucher, 2012.



CAPÍTULO 3

PINTURA E COLAGEM NO DESENVOLVER SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DOCENTE ARTE EDUCADOR E SUAS PERSPECTIVAS

Diogo dos Santos Vieira, Pedagogo, Centro Universitário Luterano de Santarém
Naide Pedroso de Sousa, Pedagogo, Centro Universitário Luterano de Santarém

RESUMO

O presente trabalho consiste em abordar a arte na educação, sendo a pintura e a colagem com suas contribuições e suas importâncias no desenvolver social na vida da criança com a contribuição do professor arte-educador. Sabe-se que a arte é uma disciplina essencial na educação infantil. Mediante a essa realidade este trabalho objetivou a verificar a arte na educação infantil com as ferramentas: pintura e Colagem no desenvolver social na vida das crianças. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a pesquisa bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa. A pesquisa se desenvolveu em quatro fases: primeiramente foi levantado um estudo literário sobre o assunto em questão, incluído a importância do professor arte-educador na educação infantil. Segunda parte efetivaram-se os questionários com professores e a execução das oficinas com as práticas artísticas em discussão: a pintura e colagem, como levar provocações, conforme o questionário. Os resultados apontam que a disciplina de educação artística é importante com a contribuição das práticas artísticas, principalmente a pintura e colagem. Nota-se que a parte prática e teórica desta pesquisa foram satisfatórias, pois os docentes com os pesquisadores conseguiram desenvolver atividades criativas. Conclui-se que a prática artística é fundamental na educação infantil, e os docentes enquanto arte-educadores, devem explanar cada vez mais as práticas artísticas na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Pintura. Colagem. Alunos. Pedagogo

INTRODUÇÃO

O presente artigo enfatiza a importância da arte na educação infantil, sendo a pintura e a colagem como instrumento pedagógico na educação infantil, introduzindo também a importância do professor arte educador na educação infantil. Sabe-se que pintura e a colagem são prática artística que é torna imprescindível a ser trabalhada em todos os momentos de vida das crianças na educação infantil.

Na educação infantil o professor licenciado em pedagogia, precisa estar preparado para contribuição nas disciplinas de arte, portanto precisa-se ter conhecimentos artísticos necessários, enquanto professor na educação infantil e anos iniciais.



Torna-se necessário a contribuição do docente arte educador nesse aspecto, pois muitas das vezes o professor da educação infantil está planejado a ensinar as matérias básicas: português e matemática e se esquece de ensinar o conceito de arte e suas práticas artísticas, nesse processo a presença do professor arte/educador seria eficaz.

O presente artigo enfatiza a importância da arte na educação infantil, sendo a pintura e a colagem como instrumento pedagógico na educação infantil, introduzindo também a importância do professor arte-educador na educação infantil. Sabe-se que pintura e a colagem são práticas artísticas que se tornam imprescindíveis a serem trabalhadas em todos os momentos de vida das crianças na educação infantil.

Na educação infantil o professor licenciado em pedagogia, precisa estar preparado para contribuir nas disciplinas de arte, portanto precisa-se ter conhecimentos artísticos necessários, enquanto professor na educação infantil e anos iniciais.

Torna-se necessário a contribuição do docente arte-educador nesse aspecto, pois muitas das vezes o professor da educação infantil está planejado a ensinar as matérias básicas: português e matemática e se esquece de ensinar o conceito de arte e suas práticas artísticas, nesse processo a presença do professor arte-educador seria eficaz.

Nesse ponto de vista, as artes visuais estão presentes na educação infantil, e muitas das vezes acabam sendo vistas como “entretenimento” ou então como uma “disciplina de passatempo” onde o docente vai com as crianças construir enfeites e lembrancinhas para representar nas datas comemorativas.

Mediante a essa realidade isso não é arte. A arte verdadeira é quando o docente instiga seus alunos desde a educação infantil a produzir, coisas úteis e significativas como desenhos, pinturas, colagens, esculturas, mosaicos, origamis entre outros, e repassar essas práticas artísticas na vida pessoal e social de cada aluno.

É formidável frisar, que é na escola que o aluno desenvolve essas habilidades artísticas, e desde criança e primordial o professor enfatizar a linguagem artística no contexto escolar.

Por isso a importância de ser trabalhada a pintura e colagem na educação infantil, pois através da pintura, colagem e outras formas de artes plásticas visuais realizam-se desejos, satisfazem-se necessidades e se afirma o Eu, ou seja, a criança tornar-se visível para si mesma, pois assim exercita a expressão livre, a criança libera sua subjetividade e se conhece cada vez mais.



Deste modo, o referido trabalho tem como intuito apresentar a importância das artes plásticas visuais para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, sendo a pintura e a colagem como instrumento pedagógico artístico na educação infantil. A pesquisa realizou-se no ano de 2019 na UMEI Ubirajara Bentes de Souza, município de Santarém-PA. Foram desenvolvidas, pesquisadas com aplicação de questionários e atividades de pintura e colagem que agucem a criatividade, a percepção imaginária e o cognitivo das crianças.

A IMPORTANCIA DO PROFESSOR ARTE EDUCADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Os profissionais da UMEI Ubirajara Bentes de Sousa, são bem participativos e cuidadosos em relação às crianças, tanto professor quanto estagiário. Eles se preocupam com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Por isso quando acontecesse alguma dificuldade ou quando ocorre diferenças os mesmos participam aos pais.

Vale fundamentar que o processo de ensino voltado as artes plásticas visuais são fundamentais para o processo de ensino infantil. Portanto, vale frisar a formação de professores que trabalhem as artes visuais na educação infantil, pois a mesma é significativa. Mediante a essa realidade na concepção de Lavelberg (2003).

“A arte não pode ser encarada como mágica. Portanto, para provocar um desenvolvimento educacional mais rico e significativo entre as crianças, é necessário que se reconheça a importância do envolvimento do educador e da instituição escolar. Lavelberg (2003)”

Neste capítulo, tem-se a propriedade de enfatizar a importância do professor arte-educador na educação infantil arte educador voltado para as práticas artísticas no contexto da educação infantil.

Na educação infantil o professor licenciado em pedagogia, precisa estar preparado para contribuição nas disciplinas de arte, portanto precisa-se ter conhecimentos artísticos necessários, enquanto professor na educação infantil e anos iniciais, e a disciplina de Arte contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências que podem ser desenvolvidas a partir do processo de criatividade, inteligência emocional, construção, leitura, o ato de exteriorização, a sensibilidade, a intuição, e até coordenação motora. (PEDROSA, DIETZ, 2020).

Torna-se necessário a contribuição do pedagogo arte-educador nesse aspecto, pois muitas das vezes o professor da educação infantil está planejando a ensinar as matérias básicas:



português e matemática e se esquece de ensinar o conceito de arte e suas práticas artísticas, nesse processo a presença do professor arte-educador é eficaz.

Nessa perspectiva o docente precisa explicar essas práticas artísticas na sala de aula, pois é o papel do docente instigar o aluno desenvolver essas habilidades artísticas, deve-se considerar que essas práticas artísticas não se deve ser ensinada de qualquer forma, nesse sentido precisa-se de um planejamento pedagógico. E o arte educador tem essa sensibilidade e propriedade de trabalhar as práticas artísticas na educação infantil, visto que ele recebe formação.

Na contemporaneidade observa-se, há grandes entraves em relação à atuação do arte-educador pedagogo atuando na educação infantil. Por mais que perceba, a arte como fator primordial, ainda existe a ausência do pedagogo arte-educador na educação infantil e seres iniciais. Isso Reflete-se contemporaneidade como um problema intrigante, já que a arte é primordial na educação infantil e seres iniciais. Mediante a esse problema de acordo com (DUARTE JR, 1985, p. 67)

Para a criança arte é um meio de aprendizagem lúdica, que possibilita a criança expressar-se, algo que em outras matérias muitas vezes não são possível. Contudo, arte é indispensável para o homem como sujeito, e sendo o professor um mediador deste contato com a arte, devemos ter mais sensibilidade e entender a criança, como sujeito que necessita da arte para a sua formação.

Torna-se primordial a inserção do arte-educador na educação infantil e anos iniciais, nesse sentido necessita-se de docente arte-educador, comprometido com suas habilidades artísticas, não ensinado de qualquer maneira, pois o mesmo vai estar compartilhando conhecimentos com crianças. Sobre conhecimento Cagliari (1992), salienta que

“Ensinar é um ato coletivo, e que quem ensina, procura transmitir informações que julga importantes considerando a natureza do processo de aprendizagem. E aprender é um ato individual, pois cada um aprende conforme seu ritmo e depende de sua história de vida, de seus interesses e de seu metabolismo intelectual”

Vale ressaltar que as aulas praticamente, precisa-se de uma atenção maior, nesse sentido, as aulas de educação artísticas na educação infantil, requer um tempo a mais, com aprendizagem significativas realizando as práticas artísticas essenciais. Mediante a esse problema após a criação da lei 5.692/71. Foi incluído no currículo pelo menos duas horas de aula de arte por semana. *O termo arte-educação passou a ser empregado aqui no Brasil, e nesse momento também surgiram cursos de nível superior para formação do arte-educador.*

A arte sempre veio para somar no currículo da educação básica com vários significados, necessariamente os arte-educadores precisam ter conhecimento holísticos sobre artes plásticas



visuais, para visualizarem que as práticas artísticas são significativas no contexto escolar. Para não interpretarem na sociedade, como era refletido antigamente, onde a arte era vista como entretenimento.

Por falta de conhecimento, a arte torna-se visualizada como, disciplinar qualquer, após esse problema, este cenário precisa ser mudado. Clama-se a presença do pedagogo arte-educador nas disciplinas escolares “educação infantil e anos iniciais. Para que essa realidade mude, é necessário um currículo significativo do arte-educador no contexto educacional, se especializando, fazendo cursos de artes plásticas visuais, aprendendo técnicas novas sobre arte”.

Diante de todas as leituras bibliográficas feitas sobre a arte educador nas séries mencionadas, percebe-se que há muito para ser feito no campo das artes visuais. Nota-se que há uma certa ausência do pedagogo arte-educador na educação infantil e anos iniciais, e que essa realidade precisa ser mudado. Pois, a arte é significativa e a mesma está repleta de tesouros de textura, de excitações geradas por formas e contornos, de abundância de cores, podendo a criança encontrar júbilo, nessas experiências (SOUZA, 2005).

O cenário que se encontra a educação de hoje é imprescindível a presença do arte-educador na educação infantil e anos iniciais. Esse profissional é ser um facilitador de aquisição de conhecimento por parte do aluno, ou seja, ser capaz de despertar a curiosidade dos alunos, respeitando suas diversidades e também o seu conhecimento precedente.

É um desafio constante, em que se reflete o arte educador precisa ter espaço, em ministrar sua disciplina de arte na educação infantil. Já que os professores titulares da educação infantil não tem tempo de aprofundar os processos artísticos como: pintura, desenho, oficinas, teatro, musicas, etc. nesse cenário torna-se imprescindível a figura do professor arte-educador na educação infantil e anos iniciais.

MÉTODOLOGIA

A presente pesquisa é de cunho bibliográfico e posteriormente utilizou-se uma de pesquisa de campo na UMEI Ubirajara Bentes de Sousa no município de Santarém – PA. Com intuito de executar a aplicação de oficinas de artes plásticas visuais e realização de questionário com duas perguntas sub objetivas, sobre a importância da arte plásticas visuais na educação infantil com os professores da referida UMEI. A mesma dividiu-se em quatro fases mostrado seguidamente.



Etapas	Ações
1º etapa	Realização de pesquisa bibliográficas, consulta em artigos, livros e revistas científicos, sobre o pedagogo arte educador.
2º etapa	Conhecendo a UMEI, aplicando questionários
3º etapa	Realização de oficinas de pintura e colagem
4º etapa	Construção do artigo científico

Tabela 1 Fonte Diogo Vieira

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para presente pesquisa realizou-se em uma UMEI no município de Santarém/PA, em primeiro momento realizado desta pesquisa foi a aplicação de questionário com duas perguntas sub objetivas para 16 docentes que atendiam, maternal, pré I, pré II e Pré III na UMEI Ubirajara Bentes de Sousa sobre o uso da pintura e a colagem na educação infantil.

O primeiro questionário abordou-se o uso da pintura na rotina dos alunos, abordado pelos professores, abordado no gráfico seguidamente. Dos 16 professores, correspondente a 100%, 7 professores(as) correspondente (46,7%), utilizam a pintura com frequência no ensino infantil. 5 professores(as), correspondente 33,3% usam 3 vezes por semana a prática da pintura e 3 professores (as), correspondendo 20,0% relatam que utilizar a pintura 2 vezes por semana.

É significativo e proveitoso em saber que a maioria dos docentes, sendo muito ou pouco dias, utilizam a pintura como recurso para aprendizagem dos pequenos. Nota-se ainda que pintura pode ser trabalha em diversas formas como: pintura com tinta guache, lápis de cor, giz de cera, entre outros.

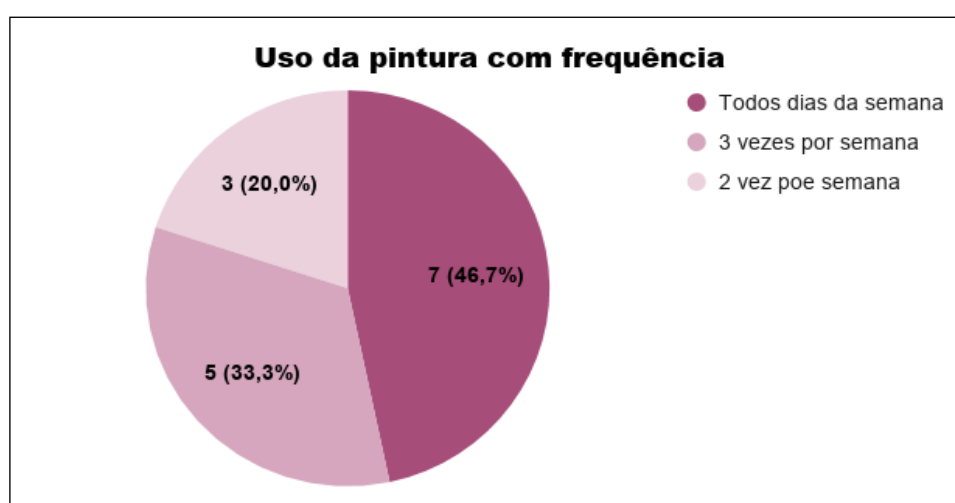


Gráfico 1 Fonte Diogo Vieira



Quando se trata da colagem como uso frequente dos 16 docentes, correspondente a 100%, 4 professores(as), correspondente a 23,5%, utilizam a colagem 3 vezes por semana, 11 professores(as) correspondente a 64,7% utilizam a colagem usam 2 vezes por semana e 2 docentes(as) correspondente a 11,8% usam a colagem 1 vez por semana em sua rotina docente.

É importante frisar, que a colagem faz parte das artes visuais e devem estar sempre inserida no contexto da educação infantil, nesse sentido cabe o docente está sempre explanando essa prática artística no contexto da educação infantil, e sempre inserir a colagem na rotina dos pequenos.

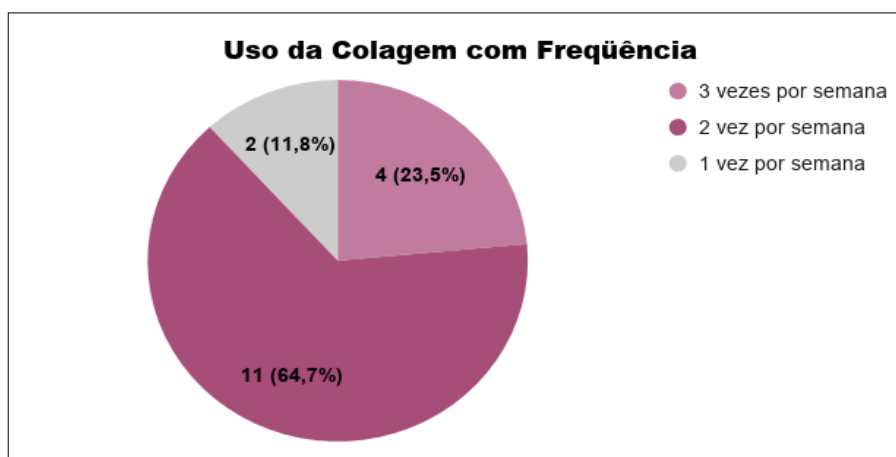


Gráfico 2 Fonte Diogo Vieira

Na terceira fase da pesquisa realizaram-se execuções de oficinas de arte plástica visual, utilizando às duas práticas artísticas desenvolvida nesta pesquisa: pintura e colagem. Mediante a esse ponto o objetivo de desenvolver as oficinas foi estabelecer o nível de conhecimento das crianças e comparar com as repostas dos professores se eles proporcionam ou só falam por falar no questionário, nesse sentido o intuito é provocar aos entrevistados, as repostas dos questionários vesso suas ações.

1º Oficinas de pintura em papel A4 com balões e cotonetes – turma maternal e Pré I



Figura 1 Fonte Diogo Vieira



2º oficina de pintura em papel A4 com cotonetes – turma Pré II e III



Figura 2 Fonte Diogo Vieira



Figura 3 Fonte Diogo Vieira

3º Oficina de colagem – Eva e pedrinhas de seixos – turma Pré I II E III.



Figura 4, Fonte Diogo Vieira



Figura 5, Fonte Diogo Vieira

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a execução das oficinas notou-se que as repostas dos professores, foram contempladas através das atividades executadas. Objetivou-se através dessas oficinas atividades criativas que me deixaram satisfeito.

O desenvolvimento social na educação infantil, continuará sendo um grande desafio para a escola brasileira, pois deverá ultrapassá-lo o pensamento da arte, constitui-se em apenas um instrumento para acalmar alunos, ou como disciplina de passa tempo. A base interativa, renovada, crítica e reflexiva fará diferença e com objetividade aprenderá olhar, observar, interpretar com discernimento.

Levantadas as informações, contida neste trabalho, constou-se a realização das duas práticas artísticas: pintura e colagem, foram resultados satisfatórios, porém falta um olhar, mais direcionado em relação a arte na educação infantil, pois ainda se formos levar e consideração em outras UMEI, CEMEI, ainda existem muitos professores inseguros como arte educador atuando na educação infantil. Nessa perspectiva não somente a colagem e a pintura que o educador deve desenvolver na educação infantil, mas outras práticas artísticas que desenvolva o cognitivo da criança como: desenho, dobradura, teatro, entre outros. Mediante a essa realidade, as práticas artísticas precisam realizar-se cada vez mais no contexto escolar infantil.

Em relação o pedagogo arte-educador, diante de todas as leituras bibliográficas feitas sobre a arte educador nas séries mencionadas, percebe-se que há muito para ser feito no campo das artes visuais. Nota-se que há uma certa ausência do pedagogo arte-educador na educação infantil e anos iniciais, e que essa realidade precisa ser mudado.



O cenário que se encontra a educação de hoje é imprescindível a presença do arte-educador na educação infantil e seres iniciais. Esse profissional é ser um facilitador de aquisição de conhecimento por parte do aluno, ou seja, ser capaz de despertar a curiosidade dos alunos, respeitando suas diversidades e também o seu conhecimento precedente.

REFERÊNCIA

BAZZO, Andréia Regina. ARMAS, Eliane Dutra de. **Pedagogia e arte: experiências de formação**. Congresso Nacional de Educação-EDUCARE.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ORTALE, P. S. L. In: NESSIMIAN. M. C. F. (Org.). *Cultura e Arte em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: Editora da Secretaria da Cultura do MS, 2006. 150 p.

PEDROSA, Gabriel Frazao Silva; DIETZ, Karin Gerlach. **A prática de ensino de arte e educação física no contexto da pandemia da covid-19**. Boletim de conjuntura (BOCA) ano II, vol. 2, n. 6, Boa Vista, 2020.

SANTOSI, Erika Dias; BORGES, Mileide Santos Adalberto; MACEDO, Vanessa dos Santos. **O Método Das Cartilhas**. VI colóquio internacional de educação. São Cristóvão -SE/Brasil. Disponível em: < http://educonse.com.br/2012/eixo_12/PDF/23.pdf

SANTOS, Maria Alice Amaral. Costa, Zuleika. **A Arte Na Educação Infantil: Sua Contribuição Para O Desenvolvimento**. Seminário internacional de Educação, SIE. Educação e Interdisciplinaridade Percursos teóricos metodológicos.

_____. Santa Marli Pires, dos. **Educação, arte e jogo**. RJ: Vozes, 2006.

SOARES, Célia Aparecida. **O ensino de arte na escola brasileira: fundamentos e tendências**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Uberaba, Minas Gerais. 2016. Disponível em: < <https://repositorio.uniube.br/bitstream/123456789/1047/1/C%C3%89LIA%20APARECIDA%20SOARES.pdf>

SOUZA, Maria Dolores Ribeiro de. **A expressão plástica infantil com ênfase na história da educação**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.18, p. 80 - 92, jun. 2005.



CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO LITERÁRIA E DE CONSCIÊNCIA POLÍTICA EM *O DOADOR DE MEMÓRIAS*, DE LOIS LOWRY

Fabiana Valeria da Silva Tavares

RESUMO

O doador de memórias (*The Giver*, 1993), de Lois Lowry, é o primeiro volume da quadrilogia de um mundo pós-apocalíptico, em que cada um desempenha sua função preestabelecida e tem o destino ditado pelo Comitê de Anciãos, numa sociedade em que a memória inexistente enquanto História e onde se preconiza igualdade como condição de existência. Sob a ótica da quebra da barreira entre leitura literária enquanto formação meramente escolar e a formação política, proponho que os elementos literários de *O doador de memórias*, tais como personagem, espaço, atmosfera e enredo, constroem uma trama literária intensa que explora censura, memória, identidade, igualdade e (falta de) liberdade, e resultam na formação política do jovem leitor.

PALAVRAS-CHAVE: distopia; formação política; literatura juvenil.

A literatura infantil e juvenil objetiva, como caráter essencial, a formação de crianças e de jovens não só em termos formais de leitura e compreensão de texto. O letramento literário, afinal de contas, propõe o caráter formativo do aluno como ser integrante da escola e da sociedade e, como tal, instiga a formação multidisciplinar, de múltiplos olhares, que ultrapassem a barreira do livro e dialoguem ativamente com o mundo a sua volta – tudo isso por meio da apropriação da linguagem literária e do que ela carrega (COSSON, 2006). Não é possível ignorar, porém, que questões mercadológicas perpassam a conformação da literatura infantil e juvenil tanto no cenário internacional quanto em âmbito nacional: testemunhamos, por exemplo, a expansão do mercado editorial para o dito público no primeiro quartel do século XX, quando a Escola Nova carecia de material didático e literário para as unidades escolares em franca expansão no território brasileiro. Nos últimos trinta anos, a cena literária tem recebido e consumido materiais centrados não mais em narrativas épicas, traço tradicional marcante da literatura infantil e juvenil, ou em temáticas e ambientações que, aparentemente, servem a esse público, como animais que falam, mundos de fantasia e brinquedos (NIKOLAJEVA, 1998), mas em romances de gêneros variados, da fantasia e do gótico, passando pelo chick-lit e pelo sic-lit, para chegar ao movimento mais engajado de gênero, de ficção científica e de distopia. No que concerne a este último, há uma gama de obras literárias produzidas para esse público,



que passaram, também, pela produção filmica ou editorial, para se transformar em filmes, quadrinhos e toda sorte de material a ser consumido.

A tradição literária distópica juvenil advém, de fato, daquela amplamente publicada, lida e discutida, resultante do cenário de mudanças dramáticas no cenário político mundial, como a Revolução Russa, o Nazismo, o Holocausto e a Guerra Fria (ROOZEBOOM, 2017, p. 20; HUBLER, 2014; 231). A ficção distópica surge como resposta à necessidade de questionar o desejo da nova ordem mundial, mas não como análise do que poderia vir a ser o futuro, e sim como questionamento do motivo que leva ao incômodo sentido e que leva à criação do gênero, que “explora o potencial de certos aspectos ideológicos numa sociedade atual que passa para um estado que seja, de certo modo, política, social, e/ou economicamente prejudicial a seus cidadãos – seja de forma aberta ou encoberta¹ (ROOZEBOOM, 2017, p. 18). Nessa esteira, encontramos os trabalhos canônicos de Aldous Huxley (*Admirável Mundo Novo*, publicado em 1932), e George Orwell (*1984*, publicado em 1949). Embora não haja aqui espaço para discussão das diferenças entre ambos, é essencial ressaltar o caráter de insatisfação e de questionamento da sociedade que o último demonstra, enquanto se apregoa uma sociedade controlada pelo sono e pela regulação do trabalho e do lazer, como vemos no primeiro, o que confere a ele a roupagem, em primeira mão, de utopia, e não de distopia.

A menção dos livros distópicos mais representativos do gênero se faz necessária, na medida em que partem deles as produções para a audiência juvenil, particularmente nos Estados Unidos, cuja atuação histórica no cenário político e econômico do século XX confere ao país o título de nação imperialista enquanto paradoxalmente mantém para seus cidadãos a ideologia jeffersoniana do *self-made man* e da liberdade como valor máximo do cidadão norte-americano (KARNAL, 1996). Dentre aquelas amplamente lidas e avaliadas, constam *A Wrinkle in Time* (1963), de Madeleine L'Engle, *O Senhor das Moscas* (1954), de William Golding, e *O doador de memórias* (1993), de Lois Lowry.

O doador de memórias narra a história de uma sociedade pós-apocalíptica denominada Mesmice, localizada no que antes era território norte-americano. Trata-se de uma sociedade em que absolutamente tudo é regulado, controlado e avaliado pelo Comitê de Anciãos, e cuja autoridade jamais é questionada. Nessa sociedade, vivem Jonas, o jovem prestes a completar

¹ “explores the potential of certain ideological aspects in a present society to devolve into a state that is in some regard politically, socially, and/or economically detrimental to its citizens – either overtly or covertly” (ROOZEBOOM, 2017, p.18, nossa tradução).



doze anos, sua irmã Lily, de oito anos, seus pais, seus amigos Asher e Fiona, o bebê Gabriel, a ser oficialmente nomeado, e o Doador de Memórias.

A interação das personagens com o espaço ocorre em um enredo no qual Jonas vai de jovem ansioso com a Cerimônia dos Doze, até sua fuga da Mesmice em direção a Alhures, levando consigo Gabriel e determinando, com sua fuga, o desmonte da farsa criada pelo Comitê para manter a ilusão utópica de uma comunidade harmoniosa e sem dor. Pretendemos, aqui, abordar brevemente a forma como espaço, atmosfera, personagens e enredo entram em cena para questionar consciência falta de individualidade, identidade, memória, História e liberdade e, assim, fazer com que o leitor percorra o trajeto literário e dialogue com os conceitos questionados, refletindo assim sobre seu próprio contexto e contribuindo, pelo letramento literário, para a sua formação política.

UM ESPAÇO SEM PRIVACIDADE E A PROMESSA DE ALHURES

No espaço em que vive a comunidade, não há desníveis de solo, o ambiente é cuidadosamente projetado para separar em conjuntos residenciais as moradias, os centros de recreação, as escolas, as fábricas, as plantações, os asilos, e todas as instalações necessárias para o funcionamento ajustado e azeitado como um relógio, num mecanismo em que todos trabalham em prol do desenvolvimento comum. Externamente, as comunidades são separadas, embora a narrativa não especifique como. Sabemos, porém, que as visitas de uma comunidade a outra são muito controladas:

-- De onde eram esses visitantes? – perguntou o Pai.

Lily franziu a testa, tentando lembrar.

-- Nosso líder nos disse quando fez a apresentação de boas-vindas, mas não consigo lembrar. Acho que não estava prestando atenção. Eram de uma outra comunidade. Tiveram de sair muito cedo e fizeram a refeição do meio-dia no ônibus.

(...)

-- Você já visitou outras comunidades antes, não foi? – perguntou Jonas. – O meu grupo já visitou. Várias vezes. (LOWRY, 1993, 2014, p. 9-10).

Os espaços são interligados por pontes, estradas e caminhos controlados, bem como as visitas são monitoradas.

Os espaços internos são, na verdade, bem mais controlados, e de forma constante. Em cada ambiente, há monitoramento por áudio, em um autofalante que transmite ao Comitê o que ali é dito. Além disso, há monitoramento constante e discreto das atividades escolares e sociais das crianças, de forma a observar suas diferentes personalidades e inclinações para cada uma das profissões necessárias a serem preenchidas para o bom funcionamento da sociedade, ao mesmo tempo em que são ideologicamente conformados para não questionar a ordem imposta.



Na sociedade descrita, “o livre-arbítrio e o individualismo foram sacrificados em nome da segurança, do isolamento e, para usar o termo de Lowry, da “mesmice” (LATHAM, 2002, p.4). Nesse espaço, como resultado do caos humano gerado, o Comitê de Anciãos optou pela ausência de clima, de declives, de cor, de raça, de classe, de cor e de qualquer traço que possa indicar diferença – de onde advém, pois, o nome Mesmice (em inglês, *Sameness*). *A priori*, uma sociedade controlada em seus mínimos detalhes visando ao bem comum, e onde se preconiza que todos sejam iguais, aparenta ser uma sociedade utópica, tal qual Thomas More descreve na obra que deu origem ao gênero. Em certa medida, parece ser um sonho tornado realidade, e Lowry cuida para que sua narrativa seduza o leitor por mais da metade do percurso literário. Quem, afinal, não se sentiria seguro por saber que há um comitê que cuida de si e de todos?

O preço a pagar, porém, é alto, e o custo não é deixado às claras para os cidadãos. Como explica Latham, “esta é uma sociedade que não questionada, onde a inocência e a segurança foram compradas a um preço terrível”² (2002, p.10). O enredo traça uma trama que o leitor acessa pelos olhos de Jonas, o protagonista cuja formação está em evidência. Prestes a se tornar um Doze – isto é, a ser oficialmente reconhecido como adulto e passar a ser treinado para assumir o lugar que lhe é designado, pelo Comitê de Anciãos, na sociedade --, Jonas passa seus dias cumprindo o roteiro prescrito a cada Onze: acorda, toma café com o Pai, a Mãe e a irmã Lily, momento em que cumpre o ritual de contar o sonho e ouvir os sonhos de seus familiares; segue para a escola; vai ao centro de voluntariado por ele escolhido; volta para casa; janta com os pais e compartilha com sua unidade familiar o ritual de contar os sentimentos do dia; faz suas tarefas escolares e adormece. Diferentemente de seus amigos Asher e Fiona, Jonas não demonstra predileção por nenhuma atividade voluntária específica, e se sente apreensivo, sem saber o que esperar da Cerimônia dos Doze. O livro tem início, justamente, com a busca de Jonas pela palavra mais precisa a descrever seu medo: não se trata de estar *assustado*, mas *apreensivo*. Depois, não pode calar o sentimento e, por mais que sinta receio ou vergonha, deve relatar aos pais o que sente. É o que acontece, por exemplo, quando sonha pela primeira vez com Fiona, numa demonstração clara do despertar do interesse sexual pela amiga, e que ele se vê compelido a contar aos pais, porque essa é a norma.

² “This is an unquestioning society, one where innocence and security have been bought at a terrible price” (LATHAM, 2002, p. 10, nossa tradução).



Como vemos, nem mesmo momentos considerados privados são individuais: todos devem relatar até mesmo sonhos e sentimentos, e a “precisão da linguagem” é algo a ser ensinado e controlado desde a mais tenra idade, e cuja falha é punida com castigo físico.

O castigo usado para crianças pequenas era um sistema oficial de varadas com a vara disciplinar: uma arma fina e flexível que, quando utilizada, causava uma dor aguda na criança. Os especialistas em Cuidados à Infância eram zelosamente treinados para praticar os métodos disciplinares: uma varada rápida nas mãos no caso de um pequeno deslize de comportamento; três varadas mais fortes nas pernas nuas no caso de um segundo delito.

E, coitado do Asher, sempre falava depressa demais e confundia as palavras desde pequenino! Quando era um Três, ansioso para receber logo seu suco e suas bolachas, ele certo dia falou “castigar” em vez de “mastigar” na fila para o lanche da manhã. Jonas se lembrava claramente. (...)

-- Durante um certo período – disse a Anciã-Chefe, contando a história --, tivemos um Asher mudo! Mas ele aprendeu.

Virou-se para ele com um sorriso.

-- E, quando recomeçou a falar, ele o fez com maior precisão. Agora comete pouquíssimos lapsos. Suas correções e desculpas são imediatas. E seu bom humor é inabalável (LOWRY, 1993; 2014, p. 58-59).

O excerto é exemplo das ações punitivas exercidas pelas autoridades para manter “precisão de linguagem”, e cujo desvio é punido com varadas. Há, como esperado, outras formas de punição, como a prisão e, em última instância, a Dispensa.

“Dispensa” é o eufemismo utilizado pelo Comitê de Anciãos para designar eutanásia por meio de injeção letal. Ela é dada em três situações: aos idosos, cujas vidas foram plenas e o momento para a “dispensa para Alhures” é chegado, aos criminosos reincidentes três vezes, e às crianças-novas (bebês) que não atingem os padrões de peso, altura e comportamento esperados no primeiro ano antes de serem designados a uma família. “Normalmente, uma criança assim seria rotulada como Deficiente e dispensada da comunidade” (LOWRY, 1993; 2014, p. 46). O termo, porém, não é usado para causar conforto: ele deliberadamente esconde de todos a realidade da eutanásia. Nem mesmo os idosos sabem do destino que lhes aguarda. Quando Jonas voluntaria no asilo, questiona uma idosa:

-- Larissa – perguntou ele –, o que acontece quando fazem a dispensa? Para onde exatamente foi Roberto?

Ela ergueu os ombros nus e molhados num gesto breve.

-- Não sei. Acho que ninguém sabe, a não ser o comitê. Ele apenas se inclinou, fez uma mesura para todos nós e depois saiu, como todos fazem, pela porta especial da Sala de Dispensa. Mas você tinha de ter visto a cara dele. De pura felicidade, eu diria. (LOWRY, 1993; 2014, p. 36).

A ignorância serve, pois, ao propósito ideológico de manter a taxa de natalidade e de mortalidade em sincronia: dispensam-se bebês não ajustados ou gêmeos (uma vez que não é permitido haver gêmeos em Mesmice), os idosos e os criminosos; permanecem os ajustados ao



sistema sempre igual de aparente distribuição igualitária entre todos. Afinal, “todas as vidas são significativas” (LOWRY, 1993; 2014, p. 35).

O lugar prometido como recompensa ou como recebedor de outros bebês que não se enquadrem no padrão é chamado de Alhures – em inglês, *Elsewhere*. Cabe, aqui, um comentário sobre os nomes: se, por um lado, o termo “utopia” advém do grego e significa “lugar nenhum” (em inglês, *Nowhere*), o termo Alhures promete, embora seja indefinido, um além-terra, um lugar outro, longe ou perto, que seja algo “a mais” (“*else*”). “Todos os que eram dispensados – até as crianças-novas – eram mandados para Alhures e nunca mais voltavam” (LOWRY, 1993; 2014, p. 47). Lidar com a precisão de linguagem não serve, então, somente ao controle da comunicação entre os moradores de Mesmice, mas ao que pensam existir, e o pensamento é, certamente, reconfortante. O que Jonas sabe, no entanto, é que há algo que o incomoda, que faz com que ele seja diferente e não se ajuste com perfeição ao quebra-cabeças projetado pelo Comitê de Anciãos. Resposta para onde fica Alhures e o que de fato ocorre na Dispensa só são reveladas a ele quando finalmente se torna o Recebedor de Memórias, e esse é o cerne do enredo da história contada por Lowry.

ONDE O CONSCIENTE POLÍTICO NÃO TEM VEZ

Embora Lowry declare que não há, em *O doador de memórias*, nada que seja “declarações políticas” (Hintz e Ostry, 2003, p. 196 *apud* HUBLER, 2014, p. 230), não se pode dizer que o livro esteja livre do questionamento político e social que traz. Como nos explica Fredric Jameson em *O inconsciente político* (1981), nenhuma obra é isenta de seu viés político. Não há, segundo o crítico, como distinguir entre “textos culturais que são sociais e políticos e aqueles que não são”; isso se torna “algo pior do que um erro: especificamente, um sintoma e um reforço da reificação e da privatização da vida contemporânea” (p. 20). Como toda obra que se presta também ao consumo, *O doador de memórias* é dessas que declaradamente faz apelo à individualidade e à restauração da liberdade, no melhor estilo político e moral do *self-made man*.

Jonas é o protagonista que, ao longo do enredo, entende que para que a Mesmice exista, muito foi sacrificado: o direito à opinião, as alterações de humor, o desejo sexual, o amor, e toda interação humana que seja espontânea foi eliminada da comunidade. No início, mostra-se conformado com o sistema no qual é criado, e não questiona, por exemplo, a necessidade de haver mães biológicas e famílias formadas e monitoradas pelo Comitê de Anciãos. Mais tarde, passa a questionar a formação e a entender que o cálculo para formações de famílias, o tempo



prescrito para cada um permanecer com ela, e o destino que cada um toma quando os filhos estão criados e passam a morar sozinhos serve ao controle social e econômico e mina qualquer possibilidade de vínculo afetivo.

Os questionamentos têm início com a sua nomeação para Recebedor de Memórias: a cada doze uma profissão é assignada, após contínuo e cuidadoso monitoramento por parte do comitê. A ele, porém, não coube designação; ele foi *escolhido*, por unanimidade, para o mais honrado lugar da sociedade – ou assim lhe é explicado. Para que a Mesmice exista, é preciso manter o conhecimento do mundo e a História que possibilitaram sua existência, mas não se pode permitir que todos tenham acesso a elas, porque isso significaria dar-lhes a experiência da dor, da inveja, da cobiça, a noção de diferença, a competitividade e, em última instância, a guerra que os levou até lá. Por isso, todo o conhecimento de mundo e toda a história são detidos pelo Recebedor de Memórias. Seu papel é servir de conselheiro ao Comitê de Anciãos para o caso de haver dúvidas e a possibilidade de mudar alguma regra na comunidade. Não lhe caberá, é claro, dizer o que fazer, mas contar com suas memórias para dizer o que pode se desenrolar a partir de cada cenário imaginado pelo Comitê, e esse tomará sua decisão mediante as considerações do Recebedor de Memórias. Dito de outro modo, nem mesmo o Comitê detém o conhecimento e tampouco o deseja, porque isso perturbaria a ordem e o impediria de agir com base na suposta racionalidade há longo estabelecida.

Jonas é escolhido porque possui os quatro pré-requisitos para o posto: *inteligência; integridade; coragem; e sabedoria* – ou a capacidade de adquiri-la com seu treinamento. Além disso, há um outro traço: “(...) o Recebedor precisa ter mais uma qualidade, e esta eu posso apenas citar, mas não descrever. (...) Talvez Jonas compreenda, porque o atual Recebedor contou-nos que Jonas já possui essa qualidade. Ele a denomina Capacidade de Ver Além” (LOWRY, 1993; 2014, p. 67). Trata-se, na verdade, de não pertencer à comunidade que compartilha a “literal cegueira de cor” (LATHAM, 2002, p. 10) e de ser capaz de ver as cores – o que é indicativo de que esteja aberto a enxergar outras diferenças, tais como formas, opiniões, vontades, e o que torne o ser humano um indivíduo em vez de um cidadão parte de uma comunidade.

Uma vez tendo sido designado ao posto, Jonas passa a frequentar o espaço daquele que era o Recebedor de Memórias e que passa a ser o Doador de Memórias, e descobre, de imediato, duas diferenças destacadas no espaço: a existência de uma biblioteca de um sem-fim de livros, e a autorização que o Recebedor tem para *desligar* o autofalante e assim manter ali a privacidade



que não há em nenhum outro lugar da Mesmice. O Doador lhe explica: “(...) meu trabalho é transmitir-lhe todas as lembranças que tenho dentro de mim. Lembranças do passado” (LOWRY, 1993; 2014, p. 81). Dando continuidade à explicação, ele completa: “São lembranças do mundo inteiro – disse, dando um suspiro. – Antes de você, antes de mim, antes do Recebedor Anterior, gerações antes dele.” (p. 82). Finaliza a explicação com a seguinte declaração: “É assim que se adquire sabedoria. E é assim que damos forma ao nosso futuro” (p. 82).

Sua primeira memória é a de descer uma colina de neve em um trenó e, ao fim dela, encontrar uma casa iluminada, com uma árvore dentro, pessoas de diferentes idades, cantoria e algo que ele somente com o treinamento aprenderá que se chama “amor”.

Aos poucos, Jonas passa a entender conceitos há muito perdidos para todos: dor, morte, guerra, fome, solidão, felicidade, em uma infinidade de memórias que, no conjunto, mostram a ele que a ignorância não é realmente uma bênção, na medida em que se perde a oportunidade de vivenciar o que os faz completos e únicos como seres humanos.

Ao observar a Mãe, que ocupa um alto posto no setor jurídico e vive pelas regras e para as regras, e ao observar o Pai, que teria a inclinação, mas não a capacidade para questionar, por exemplo, a Dispensa de uma criança-nova, já que ele mesmo ignora que Dispensa significa matar – sendo ele o Criador do Centro onde ficam os bebês –, Jonas passa a compreender que a aparente utopia é, na verdade, fachada para um sistema opressivo que não permite ao ser humano se tornar um indivíduo, porque não lhe dá o direito à memória e à construção de uma identidade. Numa sociedade em que cada passo é controlado, em que cada palavra “inconveniente” é censurada, em que pedido de desculpas pela mínima alteração de voz, atraso ou descuido é automaticamente feito e cada desculpa deve ser automaticamente aceita por todos, de forma explícita – “aceito suas desculpas”, deve-se dizer a cada pedido –, não há como haver liberdade de expressão ou livre-arbítrio, justamente porque a censura elimina qualquer possibilidade de verdadeira liberdade.

Ao descrever o papel dos heróis dos romances distópicos juvenis, Roozeboom refere-se ao tipo que advém do romance de formação (*coming of age*), e explica:

Ao crescer, o jovem herói adquire autonomia e a ousadia para realizar a ação política que o separa do *status quo*. Sua agência lhe permite estabelecer sua posição em oposição à autoridade e à maioria de sua comunidade e a exercer engajamento democrático. Esta autoconsciência empoderada permite a ele realizar ação radical para restaurar a sociedade. (ROOZEBOOM, 2017, p. 18)³.

³ “As the young hero comes of age, he or her also attains autonomy and the daring to take political action that dissents from the status quo. Their agency enables them to stand in opposition to the authority and majority in



Jonas é exatamente o personagem que vai de encontro à ordem estabelecida para questioná-la com o Doador de Memórias. Ao conversar com o bebê Gabriel, em segredo, Jonas compartilha com ele mais do que os olhos claros, tão incomum na comunidade em que todos têm olhos castanhos, menos os Recebedores de Memórias, pelo que o leitor apreende da narrativa: ele compartilha sua esperança de que o *status quo* mude:

-- As coisas podiam mudar, Gabe. – Jonas continuou a falar. – Podiam ser diferentes. Não sei como, mas deve haver um jeito qualquer para fazê-las ficar diferentes. Poderia haver cores. E avós – acrescentou, fitando o teto de se u dormitório através da penumbra. – E todo mundo teria as lembranças. Você sabe das lembranças – murmurou, virando-se para o berço. (LOWRY, 1993; 2014, p. 133).

Ocorre, porém, que para Gabriel, o bebê instável que passa as noites com a família de Jonas para tentar tornar-se um bebê de comportamento-padrão, o futuro certo é ser “dispensado” para Alhures. A dispensa deverá ser feita pelo próprio pai de Jonas, que explica como a dispensa das crianças-novas é feita:

-- Vocês o levam *realmente* a Alhures, Pai? – perguntou Jonas.
-- Não, só tenho de fazer a escolha. Eu os peso, entrego o maior para um Criador que está à espera, depois limpo e arrumo o menorzinho para que se sinta confortável. Então realizo uma pequena Cerimônia de Dispensa e ... – baixou os olhos para Gabriel, sorrindo -- ... dou um adeusinho para ele – disse, no tom de voz carinhoso que usava para falar com a criança-nova, a mão fazendo o aceno familiar. (LOWRY, 1993; 2014, p.141-142).

O momento da descoberta é o maior choque para Jonas. Junto com o Doador de Memórias, assiste à gravação da mais recente dispensa realizada no centro:

Jonas olhou seu pai curvar-se para o pequeno que esperneava na cama.
-- Quanto a você, rapazinho, você tem apenas 2,3kg. Um *pinguinho!*
-- Essa é a vozinha que ele usa para falar com Gabriel – observou Jonas sorrindo.
-- Olhe – disse o Doador.
(...)
Seu pai se virou e abriu o armário. Tirou de lá uma seringa e um pequeno frasco. Com cuidado, enfiou a agulha no frasco e começou a encher a seringa com um líquido claro.
(...)
Para sua surpresa, seu pai direcionou a agulha cautelosamente para o alto da testa da criança, espetando o ponto onde se dia uma pulsação sob a pele frágil. O recém-nascido se contorceu e choramingou fracamente.
-- Por que ele...
-- Psiu! – fez o Doador, áspero.
Seu pai estava falando, e Jonas se deu conta de que escutava a resposta para a pergunta que havia começado a fazer.
-- Eu sei que dói, rapazinho. Mas tenho de pegar uma veia, e as dos seus braços ainda são muito miudinhas.
Pressionou o êmbolo bem devagar, injetando o líquido na veia da cabeça até esvaziar a seringa.
-- Pronto. Até que não foi tão mal assim, hein? – Jonas escutou seu pai dizer em tom jovial e o viu virar-se de lado e jogar a seringa num recipiente de lixo.
(...)

their community and exercise democratic engagement. This empowered self-awareness allows them to take radical action to restore their society” (ROOZEBOOM, 2017, p. 18, nossa tradução).



Enquanto ele continuava a olhar, a criança-nova, sem chorar mais, mexeu os braços e pernas num movimento convulsivo. Depois, seu corpo amoleceu. A cabeça tombou para um lado, com os olhos entreabertos. E ficou parado.

(...)

Jonas não tirava os olhos da tela, esperando que alguma coisa acontecesse. Mas nada aconteceu. O pequeno gêmeo jazia imóvel. Seu pai estava guardando coisas. Dobrando o cobertor. Fechando o armário.

(...)

Ele o matou! Meu pai o matou!, Jonas disse em seu íntimo, atordoado como que estava presenciando. Continuou com os olhos fixos na tela, entorpecido.

Seu pai arrumou o quarto. Depois apanhou uma pequena caixa de papelão que estava no chão, pôs-a em cima da cama e colocou o corpo inerte dentro dela. Fechou a tampa ajustando-a bem.

Pegou a caixa e levou-a para o outro lado do quarto. Abriu uma portinhola na parede; Jonas viu escuridão por trás da abertura. Parecia uma calha de escoamento igual à de se jogar lixo na escola. (LOWRY, 1993; 2014, p. 154-155).

A revelação o deixa em estado de choque, e a declaração do Doador de que “*eles não sabem de nada*” não basta para acalmá-lo. Nesse momento, os elementos que lhe pareciam triviais começam a se encaixar: o desconhecimento das cerimônias, a ignorância dos idosos sobre Alhures; a forma carinhosa com que o pai falava da dispensa; o fardo carregado por Fiona, que “dispensa” os idosos, enquanto Curadora de Idosos que se torna; e as pílulas que tomavam até se tornar rotina e se esquecerem de que o faziam diariamente – tal qual o processo de ideologia, descrito por Terry Eagleton (1997, p. 63). Tudo fazia parte da criação de uma ideologia, ou de uma falsa consciência:

Falsa consciência pode significar não que um conjunto de ideias seja realmente inverídico, mas que essas ideias são funcionais para a manutenção de um poder opressivo, e que aqueles que a defendem ignoram esse fato. De modo semelhante, uma crença pode não ser falsa em si mesma, mas talvez se origine de algum motivo ulterior que a desabone, do qual não se dão conta aqueles que a professam. Assim Geuss resume este ponto: a consciência pode ser falsa porque “incorpora crenças que são falsas, ou porque funciona de maneira repreensível, ou porque tem uma origem conspirada” (GEUSS *apud* EAGLETON, 1997, p. 35).

Para evitar que Gabriel seja morto, Jonas planeja uma fuga para Alhures. Tendo adquirido experiência, conhecimento e sabedoria por meio do treinamento com o doador, consegue passar pela fome, pela ausência, pela solidão e pelo cansaço, até vislumbrar, no que não se sabe ao certo se era lugar ou delírio, a casa ao pé da colina que viu em sua primeira memória recebida. Como resultado da fuga, ele, o novo Recebedor de Memórias, ao escapar do espaço controlado, libera de chofre todas as memórias para a comunidade, que então contará com o Doador, que permanece, para fazê-los entender e aceitar.

O final da narrativa de Lowry é aberto, como deve ser, porque no processo de letramento literário e de formação política do leitor, não caberá a ela definir o destino, mas mostrar as possibilidades advindas da liberdade de questionamento de um indivíduo. Outras obras distópicas de grande impacto vieram no início do século XXI, e da qual *Jogos Vorazes* é



expoente, mas *O doador de memórias* estabelece-se como referência em um universo onde ficção pode e deve servir ao propósito de fazer com que nossa situação social, política e econômica seja sempre questionada e avaliada pelas novas gerações.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

EAGLETON, Terry. *Ideologia*. Assis: UNESP/ Boitempo, 1997.

HUBLER, Angela. “Utopia and Anti-Utopia in Lois Lowry’s and Suzane Collins’s Dystopian Fiction”. In: HUBLER, Angela (Org.). *Little Red Readings. Historical Materialist Perspectives on Children’s Literature*. Mississipi: University Press of Mississipi, 2014, pp. 2228-244.

JAMESON, Fredric. *The Political Unconscious: Narrative as a Socially Symbolic Act*. Ithaca: Cornell University Press, 1981.

KARNAL, Leandro. *Estados Unidos da Colônia à Independência*. São Paulo: Contexto, 1996.

LATHAM, Don. “Childhood Under Siege: Lois Lowry’s *Number the Stars* and *The Giver*”. *The Lion and the Unicorn*, volume 26, number 1, January 2002, pp. 1-15.

LOWRY, Lois. *O doador de memórias*. Rio de Janeiro: Arqueiro, 2014.

NIKOLAJEVA, Maria. “Exit Children’s Literature?” *The Lion and the Unicorn*, Volume 22, number 2, 1998, pp.221-236.

ROOZEBOOM, Alison Nicole. “Lois Lowry’s *The Giver* and Political Consciousness in Youth”. *Articulãte*, Volume 16, 2017, pp.18-32.



CAPÍTULO 5

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silvana Soares de Sousa, Especialista em Psicopedagogia Institucional, UCAM
Guilherme Ernesto de Andrade Neto, Mestre em Ciências Sociais, UFCG
Sara de Barros Almeida, Especialista em Ensino de Matemática, UCAM
Maria de Fátima Amaral Alencar Nascimento, Especialista em Psicopedagogia, UNINTER
José Inaldo Valões, Mestre em Ciências Sociais, UFCG

RESUMO

O presente trabalho objetiva discutir a importância das famílias no processo de aprendizagem da escrita de uma das turmas de 3º ano da Escola Municipal Carmem Costa, unidade de ensino localizada no Alto da Aliança, bairro periférico do Município de Juazeiro-BA. Há décadas os processos de aprendizagem de leitura e escrita vem sendo abordados pela psicologia. Essa área do conhecimento, apesar das contribuições que traz para a educação, explica as dificuldades de aprendizado de leitura e escrita a partir da identificação de certos distúrbios estruturantes do aparelho cognitivo dos alunos, quais sejam: dislexia, TDH, entre outros. Nesse estudo pretendemos ampliar nossas possibilidades de compreensão do fenômeno discutindo o papel da família, no processo de aprendizagem da leitura, bem como da escrita dos alunos. Pois, partimos do pressuposto de que a família enquanto primeira estância formadora dos sujeitos, podem nos revelar bastante acerca das dificuldades, sobretudo de leitura e escrita dos mesmos.

Palavras-Chave: Aprendizagem, leitura, escrita, família.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é compreender até que ponto o capital cultural das famílias interferem no processo de aprendizagem da escrita dos alunos que formam uma das turmas de 3º ano da Escola Municipal Carmem Costa, unidade de ensino do Município de Juazeiro-BA, cidade de médio porte localizada no Submédio do Vale do São Francisco.

Escrever é sem dúvida um dos mais rigorosos exercícios intelectuais, assim, não podemos encarar a prática da escrita enquanto um mero conjunto de operações psicomotoras, mas como um esforço reflexivo, expressos por signos de linguagem. Esses, quando ordenados de forma coerente, transmitem idéias, levantam proposições, defendem visões da realidade. Por tais aspectos, podemos definir a escrita enquanto um fazer “complexo” (SALLES & PARENTE, 2007, p. 02).



Além disso, é relevante ressaltar a conexão entre escrita e leitura. Pois, há uma estreita relação entre escrever bem e cultivar o hábito de ler com certa regularidade. Através da leitura alargamos nossa percepção do mundo, acessamos o vasto acervo de conhecimento acumulado pela humanidade, sem contar que, lendo podemos conhecer diversos estilos de escrita. Desse modo, tanto podemos nos inspirar em grandes escritores, quanto desenvolver com acuidade nosso estilo.

Todavia, como podemos incentivar a escrita em um país que apresenta baixos índices de leitura? No Brasil, 44% da população não lê, sendo que 30% nunca compraram sequer um único livro. Como professores, dados genéricos como esses não nos surpreendem. Enfrentamos cotidianamente no “chão da escola” questões relacionadas com as dificuldades de leitura e escrita dos alunos nas séries iniciais da educação básica (CARNEIRO, 2003, p. 421).

Compreendemos a importância da escola na construção de estratégias inovadoras, com vistas a desenvolver a aprendizagem da escrita entre os alunos. Contudo, nesta pesquisa, consideraremos também o contexto familiar dos discentes enquanto fator imprescindível no desempenho dos mesmos.

Isto porque, para além da escola, compreendemos que o contexto social dos estudantes, essencialmente, as famílias com suas rotinas, podem contribuir para a assimilação de certas disposições relativas ao hábito da leitura, assim como, a prática da escrita. Desse modo, tomar a família enquanto alvo de análise nos possibilita compreender, em certa medida, as dificuldades desses estudantes, pois na família inicia-se o processo de transferência do “capital cultural” (BORDIEU, 1996, p. 21).

Assim, para melhor compreendermos o papel das famílias na aprendizagem de escrita dos alunos definimos enquanto recorte empírico desta pesquisa, o 3º ano do turno vespertino das séries iniciais da Escola Municipal Carmen Costa. Unidade de ensino localizada no Bairro Alto da Aliança, periferia, da cidade de Juazeiro/BA.

Enquanto professora da citada unidade de ensino tenho discutido com os/as demais colegas, sobre as dificuldades dos alunos, relativas à aprendizagem da escrita. Esses diálogos me motivaram a definir o tema, bem como, o lócus desta pesquisa, que transcendeu os muros da unidade de ensino visando compreender melhor as origens de tais dificuldades.

Para uma melhor exposição dos achados desta pesquisa, além da introdução a mesma está dividida em duas partes fundamentais. Na primeira indicamos as principais técnicas



mobilizadas no processo de coleta de dados, dentre as quais utilizamos principalmente a aplicação de questionários, bem como a realização das entrevistas.

Na segunda realizamos a articulação dos dados colhidos nas entrevistas e questionários com algumas referências teóricas utilizadas para fundamentar nossa discussão. Por fim, realizamos as considerações finais. Nessas destacamos certos aspectos revelados por esta pesquisa, que podem informar novas agendas de estudos.

METODOLOGIA

Para cumprir o objetivo proposto no presente estudo utilizaremos, fundamentalmente, dois instrumentos de coleta de dados, próprios das pesquisas de caráter qualitativo. Inicialmente, foram aplicados 30 questionários fechados, número referente à quantidade de estudantes da turma em que leciono. O objetivo nesta etapa foi levantar informações acerca de alguns indicadores vinculados às famílias desses estudantes: renda, escolaridade, participação na vida escolar dos filhos, acesso a bens culturais e programas educativos em família.

Pois consideramos que tanto o capital cultural das famílias, quanto à disponibilidade em transferi-los para os filhos são determinante não apenas para a aprendizagem na escrita, mas para o processo formativo do mesmo como um todo. Por fim, realizamos três entrevistas semi-estruturadas em profundidade, com a finalidade de compreender com mais profundidade o papel das famílias no desenvolvimento da escrita desses sujeitos.

ALUNOS E CONTEXTO FAMILIAR

Quando nos atemos a estudar o processo de aprendizagem na escrita, sobretudo nas séries iniciais nos deparamos com um amplo conjunto de trabalhos embasados, essencialmente, nas categorias de análise construídas pela psicologia. Esses estudos compreendem, sobretudo o indivíduo e suas potencialidades, discorrem sobre o ato da escrita relacionando-o ao desenvolvimento psicomotor dos sujeitos. Nesse ponto, nos caberia questionar se todo aluno que apresenta dificuldade na escrita, inevitavelmente, apresenta algum déficit no seu desenvolvimento psicomotor?

Isso nos levaria a outro questionamento: as dificuldades de aprendizagem dos alunos estão sempre relacionadas a dificuldades relativas ao seu psiquismo, portanto, a sua subjetividade? Antes, nos parece coerente refletir que tal subjetividade foi construída nas



diversas esferas de sociabilidade: casa, rua, escola, responsáveis por seu processo de socialização.

Não queremos questionar a importância da psicologia para a educação, longe disso, pois há décadas esta ciência vem contribuindo, consideravelmente, para construção de fecundos paradigmas educacionais. Contudo, no presente estudo pretendemos transcender o indivíduo, buscaremos compreender a importância da família no desenvolvimento desta habilidade específica: a escrita.

Porém, antes disso, partindo do geral para o específico, convém examinar, ainda que superficialmente o contexto social no qual as famílias dos alunos da Escola Municipal Carmem Costa estão inseridas. A Unidade de ensino localiza-se no Alto da Aliança, periferia do município de Juazeiro-BA. Sobre o bairro pesa o estigma da violência, motivada, principalmente, pelo tráfico de entorpecentes.

No entorno da escola, além dos pontos de venda de inúmeras substâncias psicoativas, salta aos olhos os diversos pontos de prostituição. Assim, para os alunos as mortes em decorrência das trocas de tiros entre policiais e traficantes tornou-se um fato naturalizado, cotidiano.

Nesse cenário desolador vivem os sujeitos objetos da presente pesquisa, ou seja, os 30 estudantes da turma da 3º ano do turno matutino. Para melhor compreender a realidade dessas famílias, inicialmente, fora encaminhado a elas um pequeno questionário através dos alunos.

Os mesmos continham perguntas acerca de alguns indicadores: grau de escolaridade, renda, ocupação, número de horas dedicadas à instrução dos filhos em casa, frequência dos mesmos em atividades culturais como visitas a museus, peças de teatro, cinemas, bem como sobre o número e gênero dos livros que possuem em casa, além do material didático.

Dos 30 questionários aplicados apenas 05 foram respondidos, isso porque 20 alunos eram criados pelos avós. Esses sabem escrever apenas seus nomes. Os cinco questionários restantes, segundo os estudantes, não foram respondidos por falta de tempo dos pais. Esses trabalham o dia todo, durante boa parte do ano nas lavouras da fruticultura irrigada, saem de casa por volta das 3 horas da manhã, chegando apenas por volta das 18: 30 da noite.

Dos 05 questionários respondidos apenas 03 pais responderam que participam da vida escolar dos filhos, sendo que apenas 02 afirmaram realizar com eles as atividades culturais:



levá-los ao cinema, museus, teatros etc. Além disso, esses pais afirmaram possuir alguns livros de literatura, bem como auxiliar os filhos na realização das atividades propostas para casa.

Os pais dos dois alunos restantes responderam apenas parcialmente o citado instrumento de coleta de dados, deixando a grande maioria das perguntas sem resposta. Os resultados dos questionários corroboram com índices mais amplos. Principalmente porque, leitura e escrita são habilidades cognitivas que devem ser desenvolvidas “palatinamente” (DUARTE & ROSSI, 2008, p. 01).

Desse modo, como podemos incentivar a escrita em um país que apresenta baixíssimos índices de leitura? No Brasil 44% da população não lê, 30% nunca empregaram seus recursos em um livro. Diante disso, cabe questionar: não lê por quê? Uma das mães entrevistadas nos traz alguns indícios de tal resposta:

Pesquisadora: a senhora sabe que seus filhos estão com dificuldade de aprendizagem na escrita? Mãe: sei, mais é como eu já falei pra senhora ne? Nois sai pra trabaía cedo, eu, meu marido e meu filho mais velho, nois passa o dia inteiro fora, pra ganhar o pão de cada dia? Ele fica aí largado, a valença ainda é a escola. Quando agente chega do trabaío não tem mais disposição pra ensinar nada a ninguém. Eu mesmo raleio uva o dia todo, quando chego em casa já estou morta. Pesquisadora: mas a senhora sabe ler e escrever? Mãe: mal assinar meu nome, eu cresci nos interior brabo de Curaça, lá não tinha escola. Mas meu menino mais velho sabe, mais também já chega morto coitado (Entrevista com M. S. M, Juazeiro, 21/ 11/ 2017).

Nesse caso, tratam-se de uma família de assalariados rurais, pais de 02 dos alunos da turma em questão. Que não dispõe de tempo, tão pouco instrução para orientá-los. Assim, falta a esses alunos algo essencial no processo de aprendizagem da escrita, o capital cultural da família.

Bourdieu (1996) compreende a família enquanto principal instituição no processo de formação dos indivíduos. Isto porque, no seio familiar ocorre à socialização primaria dos indivíduos. Isto é, a transmissão de um conjunto de tecnologias de navegação sociais extremamente importantes para vida social dos indivíduos, bem como, para sua carreira escolar.

Para ilustrar isso, imaginemos, por exemplo, uma criança filha de um casal de professores universitários com tempo para transmiti-lo diariamente parte de seu conhecimento, para utilizar os termos do autor, parte de seu capital cultural. Devemos inferir ainda o acesso que essa criança teria a bens culturais: livros, revistas, jogos, cinema, viagens internacionais etc. É nesse sentido que, o autor chama a atenção para a importância das famílias, no processo formativo dos alunos.



Não queremos afirmar com isso que os filhos da mãe entrevistada não disponham de capital cultural, dos signos da linguagem próprios de seu contexto familiar e social, assim como das estratégias de sobrevivência que boa parte das crianças criadas nas periferias dispõem. Contudo, estes conhecimentos dificilmente serão reconhecidos pela escola, instituição que tende a reconhecer o conhecimento formal: científico, artístico etc.

Nesse sentido, Ferreira (1999, p. 23) afirmou que:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar-se muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há criança que necessita da escola para apropriar da escrita (FERREIRA, 1999, p. 23).

Como menciona a autora, há crianças que apenas aprimoram na escola, o conjunto de saberes transmitido pela família em casa. Esses certamente terão vantagem em relação aquelas que dependem inteiramente dos professores para instruí-las.

Para refletirmos sobre essas colocações, convém examinarmos mais um trecho de entrevista:

Pesquisadora: a senhora dispõe de tempo para auxiliar sua neta nas atividades propostas para casa? Entrevistada: olha, tempo inté que tenho, num sabe, mas eu não sei lê, no meu tempo não tinha escola como tem hoje. Como é que eu vou ensinar uma coisa que eu não sei. Olho quem podia ajudar ela era os pai ne? Mas a mãe tem que trabaía, porque eu não sou aposentada, o pai não viu nem a filha nascer, caiu fora da responsabilidade dele, quando a mãe ameaça botar na justiça ele diz que mata ela e a filha, então a situação é difícil (Entrevista com M. G. P, Juazeiro 25/11/2017).

A fala da entrevistada ilustra um problema recorrente entre os alunos estudados, visto que muito se quer conheceram os pais. São, portanto, oriundos de famílias pobres, desestruturadas. Impossibilitadas de projetarem nas novas gerações uma perspectiva de futura melhor.

A fala de um dos alunos demonstra com propriedade esse fato:

Pesquisadora: seus pais não lhe ensinam em casa? Estudante: não tia, eu não tenho pai não, ele usava droga, os bandidos mataram meu pai. Pesquisadora: mas e sua mãe? Minha mão diz que tenha que estudar e na escola, que filho de pobre não pode ficar só estudando não, tem que trabalhar. Pesquisadora: você trabalha onde? Estudante: trabalho a tarde e nos finais de semana no SEASA, pegando carrego, às vezes vendo alguma coisa no sinal (Entrevista com J. A. S, Juazeiro 10/10/2017).

De acordo com a entrevista do estudante, em face das inúmeras dificuldades, principalmente, da luta pela sobrevivência a família tornou-se incapaz de vislumbrar uma perspectiva de vida melhor para ele através da educação. Assim, além da falta de auxilia na realização das atividades escolares, o mesmo fora desestimulado, em certa medida pela mãe. Falta-lhe, portanto, algo imprescindível para o desenvolvimento da escrita, bem como de todas



as outras habilidades intelectuais, o contexto “motivacional” da família (CARNEIRO, 2003, p. 421).

Assim, a partir das considerações realizadas até aqui, podemos ponderar que as questões vinculadas às dificuldades de aprendizagem na escrita dos alunos da turma de 3º ano da turma estudada conectam-se com uma série de outras questões que dizem respeito em grande medida ao contexto familiar dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações realizadas neste trabalho não queremos eximir a escola, assim como os professores de suas responsabilidades. Principalmente esses últimos, enquanto pares diferenciados na relação ensino/aprendizagem devem buscar o constante aprimoramento de suas habilidades docentes.

Por outro lado, nos parece claro que a escola sozinha, nos molde da atualidade não conseguirá sanar os problemas concernentes as deficiências de ensino/aprendizagem da população. Isso porque, a escola faz parte de uma realidade mais ampla, extremamente complexa, marcada pelas desigualdades sociais que a século nos marginaliza.

Desse modo, não podemos compreender a escola, por si, enquanto a tabua de salvação desta sociedade. Essencialmente porque ele não daria conta de realizar todas as transformações. A menos que, por meio da escola, sobretudo da oferta de uma educação de tempo integral de qualidade, o estado tutelasse essa miríade de estudantes em risco social.

Mas isso, inequivocamente demandaria um amplo conjunto de investimentos, pois como podemos oferecer uma educação em tempo integral sem a drástica ampliação das instituições de ensino, sem o melhoramento da infraestrutura das que já existem? Sem a ampliação considerável da contratação de novos profissionais?

São perguntas para as quais o Estado pensado em suas diversas esferas: municipais, estaduais e federais, não oferecem respostas muito claras. Enquanto isso permanece a utopia de que um modelo de escola pública, notadamente, defasada será a solução para os inúmeros problemas sociais brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: Sobre a teoria da ação. Tradução Maria Corrêa-Campinas. SP: Papiros, 1996.



CARNEIRO, Gabriela Raeder da Silva. **Autoconceito e Dificuldade de Aprendizagem na Escrita**. Revista: Psicologia Reflexão e Crítica, Universidade Federal Campinas 2003, pg 427-434.

SALES, Jerusa Fumalli de. PARENTE, Maria Alice Mattos Pimenta, **Avaliação da Leitura e Escrita de Palavras e Crianças de 2ª Série**. Abordagem neuropsicológica Cognitiva. Revista Psicologia Reflexão e Crítica, vol. 20, nº 2, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

FERREIRA, Emilia. **Com todas as Letras**. Editora Cortez, 1999. 102 p.



CAPÍTULO 6

ENSINO DE CIÊNCIAS E SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA

Hélio José Santos Maia, Doutor em Educação, UnB e Professor de Ensino de Ciência e Tecnologia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

RESUMO

Trata o presente capítulo de um relato de experiência de curso de extensão realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, unindo ensino de ciência, sustentabilidade e educação infantil como caminho para aquisição inicial de padrões de comportamento científico, bem como o alcance de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) preconizados pela Organização das Nações Unidas (ONU). Sua principal premissa é a de ser possível desenvolver padrões iniciais de comportamentos científicos em crianças, colaborando para uma preparação futura de espíritos críticos diante dos desafios das grandes questões sociocientíficas que ocupam a humanidade. Como metodologia usada na construção do presente texto se utiliza de descrição de uma montagem experimental com alpiste para utilização na educação infantil com viés investigativo, usado no mencionado curso de extensão voltado para a formação inicial de professores. O experimento é descrito em consonância com as aquisições que podem ser obtidas pelas crianças para o fomento do espírito científico no âmbito dos ODS.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências, Educação Infantil, Sustentabilidade, ODS.

INTRODUÇÃO

Ensinar ciências para as crianças parece ser um desafio, mas, só parece, pois o principal requisito para isso é natural nas crianças: a curiosidade. Na fase da educação infantil não é razoável se pensar o ensino de conceitos científicos elaborados, pois, não é esse o propósito. Como principal premissa desse trabalho, parte-se do princípio que o mais importante na educação infantil é o desenvolvimento de padrões iniciais de comportamentos científicos. Nesse sentido, contribuem a investigação, o pensamento criativo, a experimentação ou a tentativa de transformações empreendidas pelas crianças sobre os objetos, além do registro, que ao menos nessa fase, concorrem a utilização de desenhos ou a representação da realidade, além de gravações de áudios e fotografias. Para introduzir as crianças nos assuntos urgentes das grandes questões sociocientíficas que afligem a humanidade, o viés da sustentabilidade ou desenvolvimento sustentável, é premente nesse nosso tempo e a formação para a cidadania nessa perspectiva deve ser feita o mais cedo possível.



Quando se pensa em desenvolvimento sustentável é inevitável perceber que o grande desafio global é a erradicação da pobreza extrema, além de respeito aos direitos humanos e sua busca pela concretização da igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas como aponta a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Por conseguinte, a educação representa um dos caminhos para o alcance desses objetivos e o ensino de ciência aporta com possibilidades para um desenvolvimento sustentável nas esferas econômica, social e ambiental, sendo o segmento da Educação Infantil o início dessa jornada.

O presente capítulo procura estabelecer a união do Ensino de Ciências e Sustentabilidade com a Educação Infantil e representa um desafio, por envolver temas complexos da dura realidade e as crianças, ainda muito novas, merecem o cuidado de serem preservadas de temas tão árduos. Porém, há muitas maneiras de trabalhar esses temas com a sensibilidade necessária. Dessa maneira, procurar integrar duas áreas de formação do Pedagogo, a Educação Infantil e o Ensino de Ciência dentro da perspectiva da sustentabilidade, que contemplam saberes amplos, mas cuja interface dos mesmos no processo formativo, não é alcançada, em função das cargas horárias das disciplinas não abrangerem na totalidade todos os caminhos, foi o propósito de curso de extensão realizado na Faculdade de Educação na Universidade de Brasília por ocasião de sua Semana Universitária de 2019, um evento do calendário acadêmico anual da Universidade. Procurou-se com esse curso iniciar um diálogo entre essas áreas em um trabalho que busca, sobretudo, a reflexão sobre as possibilidades de se trabalhar ensino de ciência, sustentabilidade na Educação Infantil em uma perspectiva de desenvolvimento de padrões de comportamento científico nas crianças.

Assim, o propósito desse capítulo é tratar dos elementos dessa atividade de extensão e refletir a prática de integrar as áreas de componentes curriculares diversos com a Educação Infantil nos cursos de formação inicial de professores, proporcionando novos encontros e possibilidades de trabalho com crianças desse segmento educacional.

O curso teve como objetivo geral proporcionar uma integração da Educação Infantil e o Ensino de Ciência na perspectiva da sustentabilidade. Tratou-se também de elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e da BNCC com vistas ao estímulo para o desenvolvimento de competências para as ciências, procurando entender como a criança aprende pela investigação do ambiente natural.



O curso de extensão em tela se organizou em torno de três conteúdos básicos, a saber: “Experiências científicas e sustentabilidade”, em cujo corpo de conteúdos tratou-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que recomendam o entendimento de que crianças na educação infantil devem ser estimuladas a desenvolver competências para as ciências, ou de outro modo, há a necessidade nesse segmento da educação em promover o desenvolvimento de habilidades de conduta científica em caminhos sócio-ambientais sustentáveis; "Projetos pedagógicos na educação infantil: investigando, explorando e aprendendo", nesse bloco de conteúdos foram socializados projetos pedagógicos desenvolvidos na educação infantil com vistas ao desenvolvimento de comportamentos científicos e sustentáveis nesse nível da educação, em especial os relacionados ao alcance da Agenda 2030/ODS; Por último, tratou-se os conteúdos referentes ao "trabalho com ciências e meio ambiente na educação infantil", ou seja, foram apresentados experimentos práticos que podem ser realizados na educação infantil para a promoção de padrões de comportamento científicos sustentáveis com as crianças.

Todavia, nesse capítulo enfocaremos apenas os aspectos voltados para a compreensão da importância de proporcionar experiências de observação de fenômenos da natureza às crianças para o desenvolvimento do pensamento criativo, bem como o desenvolvimento de prática experimental investigativa em Ciências que podem ser desenvolvidas com crianças.

A IMPORTÂNCIA DE SE DESENVOLVER PADRÕES DE COMPORTAMENTO CIENTÍFICOS NAS CRIANÇAS

Historicamente, as ideias de John Locke sobre ser as crianças “*tabulas rasas*” em relação ao conhecimento e que cabia ao mestre “escrever” em suas cabeças o manancial do conhecimento humano produzido, já se distanciam há muito das concepções que hoje se tem. Com o avanço dos estudos de concepções prévias que deram sustentação a várias teorias de aprendizagem, como a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, a valorização do que as crianças já sabem, ganhou corpo nos sistemas educacionais. No campo do ensino ciências, há duas vertentes que não representam unanimidade. Aquela de conhecer o que os indivíduos já sabem para promover uma ruptura epistemológica entre os saberes do senso comum e o conhecimento científico a ser adquirido, muito afeito às concepções bachelardianas dos obstáculos epistemológico, e aquela em que se pregam pontes de continuidade entre o senso comum e o conhecimento científico, como sendo o conhecimento científico, o senso comum educado (FREIRE-MAIA, 1998).



Possivelmente, nos caminhos dessas concepções existam tendências pedagógicas diferentes. É perceptível nas práticas de diversos professores da educação inicial que as crianças ainda sejam tratadas como “*tabulas rasas*” para o depósito do conhecimento e fazem uma tentativa de proporcionar à elas o conhecimento já feito e acabado, a partir da administração do produto da ciência, trabalhando com conceitos já prontos, na base da memorização e sem problematização dos mesmos. Os conceitos são apresentados finalizados, como se sempre foram daquela forma. Não se procura evidenciar que em um dado momento histórico representaram problemas que atormentaram a humanidade. Assim, em lugar de proporcionar às crianças a oportunidade de visualizarem conceitos ainda quando foram problemas, ou seja, uma espécie de historicização das ciências, oferecem uma construção já acabada. Portanto, uma via mais natural que se conecta com o espírito curioso das crianças é oportunizar a construção de conhecimento aos pequenos e de modo social, como afeito à aprendizagem vicária, que segundo Bandura, Azzi e Polydoro (2008), é a aprendizagem que se realiza entre indivíduos semelhantes, nos hábitos, faixa etária, entre outros.

Como atestam DeVries e Sales (2013, p. 29), “‘Construir’ conhecimento sobre o mundo físico significa que a criança está criando, testando e refinando ativamente suas próprias ideias, espontâneas e originais, sobre como as coisas funcionam”. Assim, corroborando com Gonzalez-Mena (2015, p. 345) e em um entendimento construtivista, é de se supor que realizar uma aprendizagem com base na experiência em problemas é diferente de

realizar lições formais de ciências, em que as crianças aprendem classificações, conceitos e processos por meio de imagens, atividades ou experimentos não relacionados. As crianças precisam interagir com outras crianças para construir conhecimento. Quando elas se deparam com problemas físicos no ambiente na presença de outras crianças, elas descobrem que nem todos vêem as coisas da mesma forma. Cada um pode ter uma perspectiva completamente diferente para solucionar problemas. Os adultos não podem substituir as crianças porque eles têm conhecimento demais e autoridade. É por meio da interação com seus pares que elas desenvolvem certas ideias que não teriam de outro modo.

Todavia, não se prega aqui o afastamento do adulto do mundo da criança, até porque o adulto também é fonte de conhecimento e de experiência para aquelas, mas, a interação com os adultos deve-se dar de modo que não proporcione inibições à capacidade das crianças de resolverem problemas. Como afirma Gonzalez-Mena (2015, p. 345) “um papel útil para os adultos quando uma criança se depara com um problema é fazer pergunta, e não fornecer uma resposta”. Entende-se aqui que a oportunidade de cultivar a curiosidade, de exercício de criatividade, enfim, de liberdade para a construção do conhecimento nas crianças, não está nas respostas prontas oferecidas pelos professores de modo vertical, mas, nas perguntas a serem



feitas e no esforço individual e coletivo das crianças para o estabelecimento de estruturas explicativas. O professor participa do processo mediando a relação, mundo natural/conhecimento.

Destarte, a convivência com as ciências na educação infantil, representa um potente caminho para o desenvolvimento de uma visão crítica do mundo, oportunizando às crianças um modo diferenciado de entender mais tarde questões sociocientíficas que exigem posicionamento crítico de toda a sociedade. Ou seja, o desenvolvimento de padrões como observação, a identificação de problemas, elaboração de explicações para a resolução desses problemas, a experimentação em si, quando possível, o estabelecimento de conclusões e as generalizações explicativas para os fenômenos, constroem aos poucos o arcabouço necessário para o que se acostumou a chamar de alfabetização científica.

OS CAMINHOS DOS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS) – AGENDA 2030 NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dos 17 ODS previstos na Agenda 2030 da ONU, são muitos para os quais o ensino de ciência na educação infantil colabora, mas, pode-se citar aqui alguns. Entre eles o objetivo 2 (Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável), afinal, para alcançá-lo, uma das dimensões importantes diz respeito a aspectos da ciência voltados para nutrição, agricultura sustentável, segurança alimentar. Discutir e demonstrar práticas sustentáveis para a produção de alimentos concorre para um futuro mais equilibrado do homem com o Planeta. Pode-se também mencionar o objetivo 3 (Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todas e todos, em todas as idades), aqui é perceptível a contribuição que a interação do ensino de ciência com a educação infantil pode dar, uma vez que aspectos de uma vida saudável que conduza ao bem-estar de todos envolvem a compreensão em vários fatores onde a ciência tem muito a contribuir.

Pode-se ainda contemplar nessa interação a dimensão da educação inclusiva, uma vez que na educação infantil as crianças interagem livremente umas com as outras, não importando as diferenças e nesse sentido colabora para o alcance do objetivo 4 (Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos). Outro objetivo que o “diálogo” ensino de ciência e educação infantil possibilita alcançar diz respeito ao número 5 (Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas) uma vez que enfatiza o papel das mulheres na ciência e suas contribuições em perspectiva história e nos contextos atuais. O entendimento da água e seu



ciclo na natureza frente às intervenções humanas que leva a degradação desse recurso, também é uma preocupação da inserção e concorre para o alcance do objetivo 6 (Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todas e todos). O entendimento das mudanças climáticas e como comportamentos sustentáveis podem auxiliar o planeta nesse aspecto estão presentes também e isso favorece o alcance do objetivo 13 (Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos) e na mesma compreensão, o objetivo 14 (Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável) pode igualmente ser alcançado, como também o objetivo 15 (Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da Terra e deter a perda de biodiversidade).

Como o ensino de ciência na educação infantil aqui expresso está voltado para o seu aspecto formativo e se associa aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, parte-se do princípio de que um dos papéis do professor é despertar nas crianças o gosto pelas ciências para que possam realizar seu potencial em um ambiente saudável e sustentável, em que um dos resultados esperado é a conscientização sobre a necessidade de preservação e proteção do planeta e isso depende a participação de todos. Essa ação conjunta conduz a uma vida próspera em harmonização com a natureza. A educação por seu caráter transformador associada às novas Tecnologias da Comunicação e Informação é uma das frentes de atuação no desenvolvimento de sociedades do conhecimento. As ações pretendidas devem harmonizar os avanços da ciência na compreensão do ambiente natural e seus fenômenos para o enfrentamento dos grandes problemas que afetam o meio ambiente e a humanidade, sobretudo as mudanças climáticas em decorrência da ação humana na produção de gases de efeito estufa, por exemplo.

De certo, estabelecer um contato com as ciências na educação infantil com o envolvimento dos temas afeitos à sustentabilidade é uma boa estratégia pedagógica para o desenvolvimento do gosto por ciências pelas crianças, haja vista que ao tempo que se desenvolve de modo gradual de contínuo certo nível de padrão de comportamento científico, se trabalha no entendimento dos grandes desafios da humanidade para um futuro mais sustentável.

PROCEDIMENTO EXPERIMENTAL

Dado a limitação de tamanho desse capítulo, apenas um experimento e seus procedimentos serão relatados aqui com o intuito de serem motivacionais em caminhos científicos que podem ser desenvolvidos com crianças na educação infantil em um



encaminhamento investigativo, dado a quantidade de aspectos que proporcionam para que os objetivos da interação ciência-sustentabilidade-educação infantil sejam alcançados.

ATIVIDADE - CULTIVANDO ALPISTE

Em que pese o plantio de *Phalaris canariensis* (L. 1753), gramínea da família Poaceae, vulgarmente conhecida pelo nome "Alpiste", ser um procedimento comum na educação básica, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as intencionalidades pedagógicas nem sempre estão adequadas ao desenvolvimento de habilidades científicas. Muitas vezes o cultivo se limita a decoração ou propósitos assemelhados. Todavia, com a intencionalidade didática de entender como os componentes do meio ambiente e os fatores diversos influenciam no desenvolvimento da vida na Terra, o experimento com alpiste representa um caminho ótimo para uma série de aquisições educacionais.

Mas, afinal, o que a criança pode aprender com essa atividade de plantar alpiste? A rapidez com que a informação circula atualmente e dada a profusão de produção científica possivelmente consolida nas novas gerações a representação de que tudo pode ser obtido rapidamente. Dessa forma, deve-se proporcionar às crianças atividades que possam desenvolver padrões de comportamento científico. Assim, o acompanhamento diário para verificar se há alpiste nascendo nas jardineiras desenvolve a paciência e percepção de que nas ciências, para se obter resultados é necessário tempo, observação, registros de dados, capacidade de interpretar fatores e variáveis.

Deve-se evidenciar que os objetivos a serem alcançados com essa atividade visam iniciar um processo de investigação com a montagem de jardineiras experimentais de modo a reconhecer procedimentos realizados; elaborar hipóteses sobre o que vai acontecer com as jardineiras em função dos substratos utilizados e das variáveis de presença ou ausência da luz e avançar na compreensão sobre a função da cobertura vegetal para se evitar enxurradas e erosões do solo.

A atividade de plantar alpistes em jardineiras, não envolve grande custo. Uma jardineira para esse propósito pode ser construída a partir de material reciclado, como garrafas pet. Isso proporciona também a discussão sobre reutilização de materiais, consumo responsável, entre outros que atendem perfeitamente as ODS da agenda 2030.

Abaixo na figura 1, pode-se verificar o kit de materiais utilizados para a prática.



Materiais

1. Garrafas PET
2. Terra vegetal
3. Areia de Construção
4. Semente de alpiste
5. Caixa



Foto: Hélio Maia

Figura 1. Materiais usados para a prática

A depender das variáveis que se pretende observar, e o tipo de dinâmica que se fará no grupo de crianças, o número de jardineiras de garrafa pet, bem como o quantitativo de outros elementos do kit, é variável. Dada a simplicidade dos procedimentos, pode-se trabalhar com os kits de materiais descritos na figura 1, por grupos de quatro crianças, ou, diante de outros impedimentos, o trabalho pode ser feito pelo professor com apenas um kit para que as crianças observem. Uma vez que, se a pretensão é apenas estudar substratos pode-se utilizar duas jardineiras apenas: uma com terra vegetal e outra com areia. Recomenda-se que a jardineira de garrafa pet seja preparada conforme a figura 2. Ou seja, se faça um corte lateral nas garrafas para proceder ao plantio.



Foto: Hélio Maia

Figura 2. Jardineiras preparadas com terra vegetal (1) e areia de construção para verificação do desenvolvimento do plantio em função do substrato

Uma das primeiras compreensões sobre procedimentos científicos e controlados que se pode inicialmente desenvolver nas crianças é a do entendimento de que todo experimento parte de um problema que geralmente se apresenta em forma de questionamento em relação a algo que se observa na natureza. Nas ciências naturais, isso se chama de fenômeno natural. No processo de montagem, o problema inicial pode ser evidenciado pela pergunta: como os pés de alpiste germinarão e se desenvolverão nos dois sistemas? No acompanhamento do procedimento, algumas aprendizagens são obtidas pelas crianças, entre elas destacamos o que



se enquadra como aprendizagens procedimentais, ou seja, o passo a passo de preparo das jardineiras: colocação de substrato, umidificação dos sistemas, o procedimento de plantio.

Como mencionado, se o objetivo é apenas observar a germinação do alpiste nos substratos diferentes (terra vegetal e areia de construção) dos dois sistemas, a única variável é o substrato e assim, as duas jardineiras devem ser mantidas nas mesmas condições de luminosidade e umidade, isso fomenta nas crianças a aprendizagem do funcionamento de variáveis. As crianças podem ser informadas a respeito disso, ou melhor ainda, devem constatar, pela observação as semelhanças e diferenças mantidas nos dois sistemas. O papel do professor nesse aspecto é conduzir as crianças na percepção dessas variáveis. Outra aprendizagem que se desenvolve com a atividade, diz respeito ao acompanhamento dos sistemas. Para isso o professor deve estimular o registro. Ainda que nessa fase as crianças não tenham desenvolvido habilidades escritoras e leitoras, o registro pode ser feito por meio de desenhos do sistema, ou ainda, pela oralidade das crianças por meio de gravações das falas explicativas, usando-se *smartphone*, por exemplo, ou mesmo por fotografias tiradas do sistema diariamente. Para isso, o interessante é registrar as fotos com datas como pode ser visto na figura 3. Como a germinação do alpiste vai de três a cinco dias, as observações dos sistemas e os possíveis registros devem fazer parte da rotina das crianças.

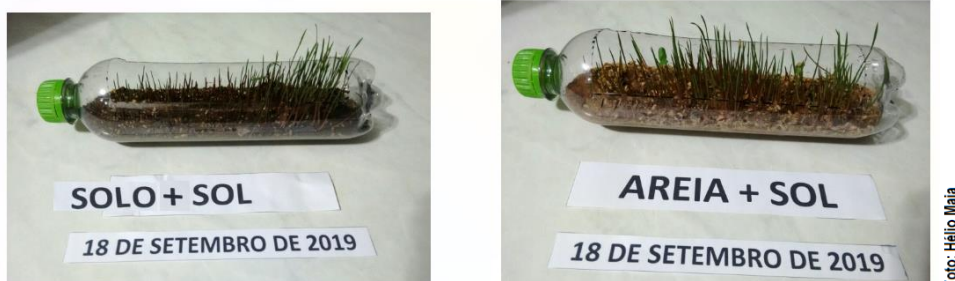


Figura 3. Jardineiras com alpiste germinado como variação apenas do substrato

Em experimentos de longa duração situações inesperadas podem acontecer e o professor não deve perder a oportunidade de desenvolver esse entendimento pelas crianças. Por exemplo, ao administrar água nos sistemas em um determinado dia, uma das jardineiras recebe mais água do que a outra. Isso pode acarretar uma situação inesperada com o tempo de germinação. O ideal é colocar água em uma medida para que se homogeneíze a quantidade nos dois sistemas. Mas, ocorrendo imprevistos, uma aprendizagem que se adquire é sobre a necessidade de controle de modo cuidadoso nos procedimentos.

As observações e registros também podem ser ampliados para outras variáveis, como por exemplo, presença e ausência de luz. Ou seja, situações mais complexas com duas variáveis:



substrato e luminosidade. Na figura 4 pode-se visualizar sistemas cujo substrato é o mesmo (solo), mas, há variações na luminosidade, preservando-se a administração da mesma quantidade de água em ambos os sistemas. Para o acondicionamento do sistema na escuridão pode ser utilizado uma caixa de sapato, no sistema mantido à sombra, há luminosidade, mas não direta. Ou, como se realizou, para o sistema mantido à sombra se usou uma caixa de sapato com um orifício lateral para a entrada de luz.



Figura 4. Sistema de jardineiras com solo e variação de luminosidade

Os mesmos sistemas foram feitos para o substrato areia, variando apenas o grau de luminosidade. Os resultados que podem ser observados dos sistemas mantidos na escuridão, variando apenas os substratos, podem ser visualizados na figura 5.



Figura 5. Germinação do alpiste nas jardineiras com substratos diferentes mantidas na escuridão

O que as crianças podem observar nos sistemas da figura 5 pode se centrar na forma desordenada com que as hastes do alpiste crescem. Não há um padrão de direção. Quando comparados com os sistemas semelhantes mantidos na sombra, por exemplo. Na figura 6, o sistema solo-sombra pode ser observado e o contraste do que ocorre é perceptível. As crianças perceberão facilmente que a direção para qual as hastes dos alpistes se dirigem é a mesma no orifício da caixa por onde a luz penetra, estando aí um entendimento muito importante sobre a relação crescimento-luminosidade.



Figura 6. Jardineira com solo mantida na sombra com luminosidade incidindo em orifício da caixa

Como resultado da experimentação, com variação de luminosidade e substratos nos sistemas, pode-se verificar na figura 7 um panorama do que as crianças podem observar após um tempo de aproximadamente 10 dias.



Figura 7. Sistemas de jardineiras com alpiste com variações substrato e luminosidade

A constatação que possivelmente as crianças chegarão é a de que no sistema representado pela jardineira com solo e mantida ao sol, se encontram os pés de alpiste mais saudáveis e vigorosos. Ainda que se possa também verificar no sistema areia+Sol o nascimento do alpiste, com a sequência continuada de observações com o passar dos dias, as crianças verão que no substrato areia, os pés de alpiste começarão a fenecer, ao contrário do que ocorre no sistema solo+Sol. Essa observação enseja explicações importantes que podem surgir espontaneamente entre as crianças, criando a oportunidade para se falar de solos pobres em nutrientes.

Caso o professor queira ampliar as variáveis para dar continuidade às observações das crianças, pode montar outros sistemas com as jardineiras em que se varie a quantidade de água, ou uso de fertilizantes (NPK), aumento de luz e calor, aumento de gás carbônico, utilização de outros substratos como borra de café, pó de serra, posicionamentos diferentes das jardineiras, como colocá-las inclinadas, ou de cabeça para baixo, caso se consiga proceder sem derramar o



substrato para verificar geotropismos negativos e positivos no crescimento de vegetais, enfim, muitos experimentos podem ser feitos como desdobramentos. As próprias crianças também devem ser estimuladas a sugerir variáveis e testá-las. Ainda que algumas sugestões pareçam absurdas, não se deve perder a oportunidade de se desenvolver os padrões científicos de discutir e elaborar hipóteses, por exemplo.

OS ODS E O TRABALHO EXPERIMENTAL

Entre as questões envolvidas com o cultivo de alpiste, é perfeitamente possível entabular conversas com as crianças sobre a produção de alimento no mundo e buscar colaborar com o objetivo 2 dos ODS, o de acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável. Ao mostrar para as crianças as condições necessárias para o cultivo adequado do alpiste, os caminhos que podem ser feitos em direção as questões sociocientíficas em torno da produção agrícola e da segurança alimentar são inúmeros e certamente as crianças já possuem certo nível de concepções prévias sobre o assunto, o que colabora no aprofundamento dessas questões.

O experimento ainda permite desdobramentos, como aproveitar o plantio mais vigoroso (solo/sol) e fazer uma demonstração simples para se tratar de questões como erosão e cuidados com o solo. Pode-se fazer uma das jardineiras só com o solo, sem cobertura vegetal e compará-la com a jardineira com cobertura vegetal regando-se com bastante água, abrindo a tampa das garrafas/jardineiras para que a água escorra. As crianças testemunharão o que ocorre com o solo sem cobertura e o com cobertura quando a variável é a chuva. Na jardineira com cobertura vegetal a água não fará estragos no solo, o mesmo não se verificará na jardineira só com o solo. Isso concorre para discutir o objetivo 3 dos ODS, assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todas e todos, em todas as idades. Ora, a preservação da cobertura vegetal contribui para o bem-estar já que inúmeras calamidades de enchentes, erosões colaboram para piorar as condições de vida de muitas populações. Nesse entendimento, também se alcança o trabalho com o objetivo 6, que consiste em assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todas e todos. Observe-se que ao tratar-se da preservação da cobertura do solo, também se tangencia a preservação das nascentes que concorrem para o abastecimento dos rios e utilização de água potável para o sustento das populações. Também se alcança o objetivo 15, o de proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da Terra e deter a perda de biodiversidade.



Como pode ser visto, uma atividade de observação em um experimento como as jardineiras com plantio de alpiste abre inúmeras possibilidades no consórcio ensino de ciência-sustentabilidade-educação infantil. Ao tempo que desenvolve atitudes científicas no âmbito da educação infantil, permitem a compreensão nos caminhos da sustentabilidade que se conectam com os ODS, sem a dureza de se trabalhar conceitos da ciência nos moldes do que se faz quase sempre no ensino regular nos outros segmentos do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço acadêmico por sua natureza representa campo da produção de conhecimento, de criação de soluções para os desafios no mundo do trabalho e na sociedade como um todo. Assim, a experimentação, a investigação, a testagem de possibilidades encontra seus caminhos que alcançam a sociedade tanto na formação inicial profissional dos indivíduos, mas também pela extensão universitária, como afeita ao trabalho descrito nesse capítulo.

A construção de possibilidades que integrem os diversos componentes curriculares por seus domínios à Educação Infantil, possibilita a pavimentação para a continuidade da vida educacional em todos os níveis das pessoas, viabilizando a formação para a cidadania crítica de um indivíduo que pode participar das discussões de questões urgentes que afligem o mundo e que dizem respeito à sobrevivência harmônica de todos nesse planeta com sustentabilidade, com respeito à diversidade.

O desenvolvimento de padrões de comportamento científico na infância, aproveitando a curiosidade natural dessa faixa etária, por certo colaborará para o desenvolvimento intelectual mais robusto dos indivíduos, ao tempo que se trabalha em várias vertentes para a construção de uma sociedade mais sustentável no que se refere às relações de produção e consumo. Embora uma atividade experimental como a descrita acima pareça corriqueira, é bom notar que as crianças têm direitos de aprendizagem e merecem visitar esses caminhos já trilhados por outros. Além do mais, a criatividade humana para transformar o corriqueiro em algo inovador é inesgotável. Nesses caminhos, o grande papel do professor é fomentar espíritos investigativos que desafiem o habitual e que consigam admirar o natural.

REFERÊNCIAS

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely (org.). **Teoria Social Cognitiva, conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DeVRIES, Rheta; SALES, Christina. **O ensino de física para crianças de 3 a 8 anos: uma abordagem construtivista**. Porto Alegre: Penso, 2013.



FREIRE-MAIA, Newton. **A Ciência por dentro**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

GONZALEZ-MENA, Janet. **Fundamentos da educação infantil**: ensinando crianças em uma sociedade diversificada. Porto Alegre: AMGH, 2015.



CAPÍTULO 7

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ESTADO DE PERNAMBUCO: REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA- PCA

Wedina Cristina Silva de Oliveira, Pedagoga, UNIFACOL
Isaias da Silva, Mestre em Educação Contemporânea, UFPE/CAA, Professor do curso de
Pedagogia no Centro Universitário FACOL-UNIFACOL

RESUMO

Este artigo é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso- TCC do curso de Pedagogia, do Centro Universitário FACOL-UNIFACOL, tem como objeto de pesquisa: o Programa Criança Alfabetizada, os Processos de Alfabetização e Letramento e o(s) lugar(es)- papel(is) dos(as) professores(as). Esta pesquisa parte da seguinte questão problema: Quais as concepções de alfabetização e letramento e o(s) lugar(es)- papel(is) dos(as) professores(as) presentes no Programa Criança Alfabetizada? Como objetivo Geral: Compreender as concepções de alfabetização e letramento e os lugar(es) - papel(is) dos(as) professor(es) presentes no Programa Criança Alfabetizada. E como objetivos específicos: I) Identificar as concepções de alfabetização e letramento prescritas no Programa Criança Alfabetizada; II) Caracterizar as concepções de alfabetização e letramento prescritas no Programa Criança Alfabetizada; e III) Analisar os lugar(es)- papel(is) dos(as) professores(as) presentes no Programa Criança Alfabetizada a partir dos dispositivos legais e manuais do professor. Este trabalho é construído a partir das contribuições teóricas dos(as) autores(as) com Freire e Macedo (1990), Libânio (2009), Pimenta e Lima (2004), Soares (2001, 2006) dentre outros que, ao longo deste estudo, vão nos possibilitando reflexões sobre as categorias de Alfabetização, Letramento, Prática Pedagógica Docente a partir do Programa Criança Alfabetizada. Metodologicamente, essa pesquisa é de cunho documental (BARDIN, 1977; MINAYO, 2001). Os instrumentos de coleta de dados usados foram: lei N°16.617,15 de julho de 2019 institui o Programa Criança Alfabetizada, e os manuais 1° e 2° do professor do Programa Criança Alfabetizada-PCA. Como método de análise fizemos uso da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). A partir dessa pesquisa, os dados apontaram que o Programa Criança Alfabetizada, através dos dispositivos legais e manuais do professor, apresentam núcleos de sentidos específicos referentes às concepções de alfabetização, de letramento e do(os) lugar(es)- papel(is) dos(as) professores(as). No que se refere às concepções de alfabetização, identificamos os seguintes núcleos de sentidos: a) Processo e apropriação do SEA; b) Fases do ciclo de alfabetização; c) Nível alfabético de escrita autônoma; d) Arte no ciclo de alfabetização e) Alfabetização lógico matemático lúdico. No que tange às concepções de letramento, os dados evidenciam as seguintes núcleos de sentidos: a) Linguagem social adequada a realidade; b) Atividades que auxiliam as crianças no processo de letramento; c) Interdisciplinaridade e os processos de letramento geográfico; d) Os diversos tipos de letras e gênero textuais; e) Os eixos da leitura e produção de textos. Referente aos os lugares- papéis dos(as) professores(as) presentes no Programa Criança Alfabetizada, identificamos a partir dos documentos, os seguintes núcleos de sentidos: a) Formação e prática pedagógicas; b) Atuação do (a) professor (a) no processo de aprendizagem dos(as) alunos(as); c) Elaboração de planejamentos; d) Professor mediador; e) Planejar seu trabalho com base em gêneros textuais; f) Programar atividades de reflexão do SEA; g) Pesquisador juntos aos



alunos(as). Nessa direção, consideramos que os estudos realizados no contexto Programa Criança Alfabetizada nos possibilitou compreender que este Programa apresenta concepções e estratégias buscando viabilizar que os(as) alunos(as) e professores(as) possam, no decorrer de suas práticas pedagógicas, repensar os processos de alfabetização e letramento

PALAVRAS-CHAVE: Programa Criança Alfabetizada; Alfabetização; Letramento; Lugar(es)- Papel(is) dos(as) Professores(as).

INTRODUÇÃO

Este artigo emerge dos estudos realizados no Trabalho de Conclusão de Curso- TCC, do curso de Pedagogia, do Centro Universitário FACOL- UNIFACOL. Assim, este tem como objeto de pesquisa: o Programa Criança Alfabetizada, os processos de alfabetização e letramento e o(s) lugar(es)- papel(is) dos(as) professores(as). A intencionalidade, dessa pesquisa, justifica-se mediante nossa trajetória formativa no contexto da graduação e da atuação profissional, onde presenciamos que diversos estudantes (as) apresentam muitas dificuldades nos processos de leitura e escrita. Diante disso, é lançado aos professores (as) a proposta de mediar os processos de alfabetização e letramento dos (as) estudantes no decorrer de seu processo formativo. Nessa direção, nos propomos pesquisar acerca dos processos de ensino para alfabetizar as crianças com dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais da educação infantil e fundamental.

Nesse sentido, buscamos refletir sobre o processo de alfabetização e letramento e nos deparamos com a criação do Programa Criança Alfabetizada, que a priori, visa à formação das crianças, no contexto dos segmentos Educação Infantil, Primeiros e segundos dos anos, do Ensino Fundamental anos iniciais. O objetivo desse programa é, garantir aos estudantes de escolas públicas de Pernambuco, que sejam alfabetizados (as) na idade certa, até aos sete anos de idade.

Nessa direção, partimos da hipótese que o Programa Criança Alfabetizada considera que, os processos de alfabetização e letramento ocorrem em diálogo, considerando a formação crítica das crianças e toma o (a) professor (a) como colaborador (a) desse processo. Este estudo tem como Problema de pesquisa: Quais as concepções de alfabetização e letramento e os lugar (es) - papel (is) dos (as) professor (as) presentes no Programa Criança Alfabetizada? Como objetivo Geral: Compreender as concepções de alfabetização e letramento e os lugar (es) - papel (is) dos (as) professor (as) presentes no Programa Criança Alfabetizada. E como Objetivos Específicos: I) Identificar as concepções de alfabetização e letramento, prescritas no Programa Criança Alfabetizada; II) Caracterizar as concepções de alfabetização e letramento prescritas no Programa Criança Alfabetizada; e III) Analisar os lugar(es)- papel(is) dos(as) professor(es)



presentes no Programa Criança Alfabetizada, a partir dos dispositivos legais e manuais do professor.

A título de organização, este artigo está disposto a partir das seguintes seções: Alfabetização, Letramento e Prática Pedagógica Docente; Procedimentos Metodológicos; Descrição e Análise dos dados, Considerações Finais e Referências.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

Nesta subseção, realizamos uma discussão teórica sobre Alfabetização e Letramento, a partir das contribuições dos(as) autores(as): Freire; Macedo (1990), Grando (2012), Kleiman (2008), Lemle (1984), Passos (2013), Pimenta; Lima (2004), Rios; Libânio (2009), Soares (2006) e Souza (2009).

Essa fundamentação nos possibilita refletir que, os processos de Alfabetização e Letramento se relacionam em prol do desenvolvimento dos(as) estudantes, de forma que todos(as) façam parte dessa construção de aprendizagem. Assim, consideramos que o processo de alfabetização constitui-se a partir dos atos de ler e escrever, habilidades que são adquiridas no processo de formação escolar dos(as) alunos(as), esses vão aprendendo a decifrar os símbolos e códigos dos grafemas que é o escrever e do fonema que é o ler construindo para si mesmo, a relação dos sons e das letras (LEMLE, 1984).

Nesse processo, os (as) estudantes desenvolvem habilidades na escrita decifrando e compreendendo os códigos de forma mais evidente, interpretando o sentido das palavras e das frases. De acordo com Lemle (1984, p.41), “[...] ler e escrever significam o domínio da ‘mecânica’ da língua escrita; nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir habilidades de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)”.

A partir dos estudos mencionados, na alfabetização os processos de leitura e escrita são essenciais e, estes processos representam mudanças nas suas estratégias e metodologias de ensino, para facilitar e incentivar o processo de aprendizagem das crianças. Nessa direção, a intenção maior é fazer com que as crianças aprendam e entendam este processo de alfabetização, de forma, lúdica⁴ possibilitando a integração dos conhecimentos da melhor forma

⁴ Segundo Passos (2013, p. 43), o “[...] termo “lúdico” é apresentado de modo incisivo: serve de adjetivo correspondente à palavra Jogo. Desse modo, ao compreendermos a remissiva temos a compreensão de jogo definida como: dispêndio de atividade física ou mental que não tem um objetivo imediatamente útil, nem sequer definido, cuja razão de ser, para a consciência daquele que a ele se entrega, é o próprio prazer que aí encontra”.



possível, mesmo com tantas dificuldades de aprendizagem presentes no seu dia-a-dia, o importante é que haja comunicação adequada no momento de absorver conhecimento.

Hoje, a sociedade exige das crianças que, já estejam alfabetizadas antes dos sete anos de idade. Porém, advogam que esses processos de alfabetização ocorram considerando as especificidades de cada criança. Estas diferenças referem-se, por exemplo, aos territórios que esses (as) alunos (as), os que residem na área urbana, precisam ter uma formação considerando sua realidade, bem como as que residem em comunidades do campo, como os povos indígenas, quilombolas, entre outras comunidades rurais. Evidenciamos que, os processos de alfabetização não sejam considerados de forma homogênea. As crianças necessitam serem alfabetizadas de acordo com suas culturas, realidades e vivências, de forma que suas habilidades sejam compartilhadas no processo de alfabetização, possibilitando melhores práticas, facilitando sua aprendizagem, diante de sua realidade.

Nessa direção, Soares (2006, p.17), chama atenção para o aspecto social que envolve o processo de alfabetização considerando que, “[...] a conceituação de alfabetização não é a mesma, em todas as sociedades. Em que idade deve a criança ser alfabetizada? Para que a criança deve ser alfabetizada? Que tipo de alfabetização é necessário em determinado grupo social?”.

No processo de alfabetização também, se referem ao processo psicológico da criança, a alfabetização lúdica facilita o desenvolvimento cognitivo das crianças quando se tratam da aprendizagem do ler e escrever, através das brincadeiras e atividades dinâmicas possibilitando sua aprendizagem e habilidades mais prazerosas. A perspectiva psicológica, vem configurando os estudos e pesquisas voltadas aos processos de alfabetização. Assim, “sob essa perspectiva estudam os processos psicológicos considerados necessários como pré-requisitos para a alfabetização, e os processos psicológicos por meios dos quais os indivíduos aprendem a ler e a escrever” (SOARES 2006, p.18).

Nesse sentido, vale salientar que, a prática pedagógica docente não se restringe à métodos, faz-se necessário pensar em processos e materiais didáticos que possam contribuir na construção de metodologias, que contribuam para o desenvolvimento tanto do (a) aluno (a) quanto do professor (a), trazendo suas vivências culturais para a escola. Através dessas práticas, o (a) professor (a) adquire suas experiências, facilitando e desenvolvendo novas habilidades de forma interdisciplinar, utilizando outros campos de conhecimentos para por em prática, em sala de aula.



As práticas de ensino são as principais ferramentas para explorarmos as habilidades, no que se refere à alfabetização, por esta precedência, não pode deixar de lado os fundamentos teóricos que devemos tomar como embasamento, para que as crianças aprendam de forma significativa. Freire e Macedo (1990, p.10), apontam, no que se refere à relação teoria-prática, que

[...] ela significa desenvolver as condições teóricas e práticas mediante as quais os seres humanos podem-se situar em suas respectivas histórias e, ao fazê-lo, fazer-se presentes como agente na luta para expandir as possibilidades da vida e da liberdade humana.

É de grande utilidade que, se tenham habilidades diferenciadas, para o desenvolvimento de seus alunos (as) e na sua prática como educador, essas metodologias nunca são o suficiente. Sempre é bom estar em busca de novos conhecimentos para formação do docente e dos alunos no ambiente escolar. Nesse trabalho de alfabetização, o profissional tem a necessidade de participar de formações para que suas práticas e habilidades sejam sempre renovadas e se adaptem ao contexto escolar, de forma que todos os envolvidos não saiam prejudicados. Pimenta e Lima (2004, p.37), consideram que, “essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívoco graves nos processos de formação profissional”. A alfabetização é um processo de aprendizagem onde, os estudantes aprendem a desenvolverem habilidades que possibilitem o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, através do codificar e decodificar no sistema da escrita. Este processo de aprendizagem, facilita no convívio escolar e no seu cotidiano.

Assim, propomos aqui, relacionar o processo de alfabetização e o letramento⁵. Desse modo, consideramos que o letramento é um processo que possibilita aos alunos (as), a desenvolver o uso fluente da leitura e da escrita, exigidos diante da sociedade, com a potencialidade de dominar a leitura e a escrita no seu cotidiano, na escola e nos lugares distintos, de forma crítica e reflexiva. Nessa direção, Kleiman (2008, p. 18), considera que, “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

⁵ Sinalizamos que “o termo letramento pode ser considerado bastante atual no campo da educação brasileira. [...] Esse termo parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Como parte de título de livro, o termo apareceu no ano de 1995 nos livros “Os significados do letramento”, organizado por Angela Kleiman e “Alfabetização e Letramento”, de Leda V. Tfouni, autoras das quais nos utilizamos para embasar este trabalho”(GRANDO, 2012,p.2).



Desse modo, consideramos que os conceitos de alfabetização e letramento, se relacionam quando cogitamos pensar a formação crítica de nossos(as) alunos(as). Rios e Libânio (2009, p. 33) consideram que, “a alfabetização e o letramento são processos que se mesclam e coexistem na experiência de leitura e escrita nas práticas sociais, apesar de serem conceitos distintos”. É importante fazer a conexão de alfabetização e letramento, apesar de serem processos distintos, tem uma enorme relação entre eles. Nos últimos anos, o letramento vem evoluindo as práticas sociais com modelo ideológico e autônomo.

No bojo do exercício de sua práxis, o(a) professor(a), fomenta e ressignifica estratégias que foram sendo adquiridas durante seu processo acadêmico/formativo na utilização de embasamentos teóricos em sala de aula com os colegas veteranos, e na interação com seus educandos(as). Tudo isso, serve como experiência para prática docente. Nesse sentido, é importante que a prática pedagógica do(a) professor(a) valorize os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as), para que possam ter liberdade de expressar seus conhecimentos, dando-lhe autonomia para tomar suas próprias decisões. A partir de Freire (1996, p. 40), “gostaria mais uma vez de deixar bem expresso, o quanto aposto na liberdade, o quanto me parece fundamental que ela se exercite assumindo decisões, [...] A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos [...]”.

Compreendemos que, quando a prática pedagógica docente é pensada para que o(a) aluno(a) adquira autonomia, para ter liberdade de expressar seus conhecimentos prévios, é a partir desse ponto que vão encontrando meios que possam levá-los a outras perspectivas, e a novas compreensões de mundo. Nessa direção, pontuamos que o saber-fazer docente ocorre de forma relacionada com a participação da comunidade. Nessa direção, evidenciamos que:

não reduzimos a práxis pedagógica à ação do educador ou a prática do docente, mas também não a excluímos. Ao contrário atribuímos a ela a máxima importância, mas como parcialidade de uma totalidade que lhe dá sentido e garante as condições de sua realização (SOUZA, 2009, p.38).

As práxis pedagógicas são práticas realizadas por professores (as), estudantes e gestores(as) na construção de conhecimento, através de ações pedagógicas, para incluir o sujeito na sociedade como uma pessoa humana. Desse modo, consideramos que, o saber-fazer docente se relaciona diretamente no processo de alfabetização e letramento dos (as) alunos(as), à medida que, o(a) docente considera as especificidades de sua turma e busca estratégias metodológicas que corroborem no seu processo de aprendizagem.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos a metodologia adotada para que possamos desenvolver a referente pesquisa. Desse modo, evidenciaremos, a abordagem metodológica que faremos uso, o tipo de pesquisa, as fontes de análise, os procedimentos de análise e caracterização das fontes da pesquisa.

A mesma, objetiva compreender as concepções de alfabetização e letramento e os lugar(es) - papel(is) dos(as) professores(as), presentes no Programa Criança Alfabetizada. Desse modo, essa pesquisa centra-se na abordagem metodológica de cunho qualitativa. Para Minayo (2001, p. 21-22), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito peculiares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser qualificado”.

Assim, a partir do momento em que, o(a) pesquisador(a) passa a realizar um determinado trabalho científico, automaticamente, pode surgir assuntos que são poucos explorados e conhecidos por grupos de pesquisadores que estão em busca de novos conhecimentos e na perspectiva de trabalhos qualitativos. Esta pesquisa, configura-se enquanto uma Pesquisa Documental (BARDIN, 1977) que possibilita um estudo mais dedicado a documentos selecionados para que possamos identificar e valorizar os pontos positivos e dialogar com os pontos negativos na construção de conceitos que à nesse projeto.

Bardin (1977, p.107), considera que, “o documento, ou unidade de gênero (um filme, um artigo, uma emissão, um livro, um relato), por vezes, serve de unidade de registro, desde que, possa ser caracterizado globalmente, e no caso de análise rápida[...]”. Todos esses registros documentais, possibilitará uma pesquisa mais aprofundada sobre os assuntos questionados, contribuindo sempre, para uma pesquisa de qualidade, informação de conteúdo, garantindo um texto que todos possam compreender a proposta do trabalho.

Todas as fontes seguras, podem e devem ser exploradas, para que serviram como base para as pesquisas científicas. São técnicas que possibilitaram um trabalho prazeroso. Como fontes documentais, para que estas análises sejam desenvolvidas, utilizaremos: I) Lei nº 16.617 de 15 de julho de 2019 que institui o Programa Criança Alfabetizada, II) manuais do professor do 1º e 2º ano do Programa Criança Alfabetizada- PCA.

Para tratar os dados, utilizaremos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Estas análises, permitem inferências sobre a fonte, a situação em que esta produzida o material objeto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens. Segundo Bardin (1977), a Análise de Conteúdo, ocorre em três fases: I) pré-análise, II) exploração do material e, III)



tratamento e inferências. A primeira fase, pré-análise, se materializa por meio da seleção do material de investigação e da retomada dos objetivos e dos pressupostos iniciais da pesquisa. Nesse sentido, nos voltamos para os documentos que constituem o Programa Criança Alfabetizada, as leis e os manuais do professor.

A segunda fase da análise, corresponde à exploração do material documental. Esse procedimento diz respeito à codificação dos dados, transformando os dados brutos em núcleos de compreensão, para deles inferimos significados. E por fim, a terceira fase do procedimento da análise temática, o tratamento dos resultados e inferências. Esse procedimento, trata da construção de uma rede de sentido e de significados em torno da temática em questão.

Objetivando caracterizar as fontes da pesquisa, evidenciamos que, o Programa Criança Alfabetizada foi criado em 15, de julho, de 2019, para atender às crianças dos municípios do estado de Pernambuco, com o objetivo de alfabetizar crianças na idade certa, até aos sete anos de idade. Assim, faremos uso da Lei nº 16.617, de 15, de julho, de 2019, que institui o Programa Criança Alfabetizada e os manuais do professor do 1º e 2º ano, como fontes documentais nessa pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentaremos os resultados e discussão dos dados coletados juntos aos documentos selecionados nesta pesquisa, que foram a Lei nº 16.617, de 15, de julho, de 2019, que institui o Programa Criança Alfabetizada, e os manuais do professor do 1º e 2º ano do Programa Criança Alfabetizada- PCA. Desse modo, evidenciamos que quando formos referenciar a Legislação, ela será identificada neste texto, como Brasil (2019), e os manuais serão identificados como, Manual do Professor 1º ano (BRASIL, 2018) e Manual do Professor 2º ano (BRASIL, 2018). As análises desses documentos, foi realizada sem perder de vista a questão problema que norteia essa pesquisa: Quais as concepções de alfabetização e letramento e o(os) lugar(es)- papel(is) dos professores(as) presentes no Programa Criança Alfabetizada?

Assim, nos debruçamos nos referidos documentos, objetivando identificar e caracterizar as concepções de alfabetização e letramento prescritas no Programa Criança Alfabetizada, bem como , analisar o(os) lugar(es)- papel(is) dos(as) professor(es) presentes no Programa Criança Alfabetizada, a partir dos dispositivos legais e manuais do professor. Desse modo, no que se refere às concepções de alfabetização, identificamos os seguintes núcleos de sentidos: a) Processo e apropriação do SEA; b) Fases do ciclo de alfabetização; c) Nível alfabético de escrita autônoma; d) Arte no ciclo de alfabetização e e) Alfabetização lógico matemático lúdico.



No que tange às concepções de letramento, os dados evidenciam os seguintes núcleos de sentidos: a) Linguagem social adequada à realidade; b) Atividades que auxiliem as crianças no processo de letramento; c) Interdisciplinaridade nos processos de letramento geográfico; d) Os diversos tipos de letras e gênero textuais; e) Os eixos da leitura e produção de textos.

Referente aos lugares- papéis dos(as) professores(as) presentes no Programa Criança Alfabetizada, identificamos, a partir dos documentos, os seguintes núcleos de sentidos: a) Formação e prática pedagógicas; b) Atuação do (a) professor (a) no processo de aprendizagem dos(as) alunos(as); c) Elaboração de planejamentos d) Professor mediador; e) Planejar seu trabalho com base em gêneros textuais; f) Programar atividades de reflexão do SEA; g) Pesquisador junto aos alunos(as).

Neste sentido, as concepções de alfabetização, o núcleo de sentido “Processo de apropriação de SEA”, é evidenciado nesta pesquisa, e se caracteriza enquanto uma apropriação bastante significativa que, contribuiu no processo inicial da aprendizagem dos(as) estudantes, habilidades que ajudaram a criança na leitura e na escrita. Nesta direção, os dados apontam que

assim como é importante ter conhecimento desses princípios para que possamos fazer as intervenções necessárias junto ao estudante, também é interessante entendermos as representações alfabéticas da língua, tomando por base as produções escritas pelos estudantes que se encontram em processo de apropriação do SEA (MANUAL DO PROFESSOR 1º ano, 2018, p.12).

Por isso, é importante que, o/a docente se aproprie também dos princípios e das habilidades, para que compreenda o SEA e dê o suporte necessário aos alunos/as, principalmente, aqueles/as que têm dificuldades no processo de alfabetização. Nessa direção, Bettelheim e Zelan (1984, p. 234) afirmam que, “as palavras serão aprendidas facilmente e depressa se, estivermos interessados naquilo que elas significam para nós. Se quisermos que nossas crianças se desenvolvam e alcancem uma plena alfabetização, a leitura deve ser atraente desde o início [...]”. De acordo com a formação e a apropriação do SEA, o profissional usufruirá de competências e estratégias para que as crianças possam compreender o que está sendo recomendado pelo(a) professor(a) de forma lúdica, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento de ambos.

No tocante ao núcleo de sentido, “Fases do ciclo de alfabetização”: neste processo, as crianças precisam conhecer e aprofundar os conhecimentos do sistema SEA, que pertence ao ensino da Língua Portuguesa. Nesta direção, os documentos em questão, evidenciam que:

essas fases ocorrem ao longo do Ciclo de Alfabetização, o qual transcorre em três anos (1º, 2º e 3º), período em que acontece a consolidação das propriedades que envolvem



o SEA, elencadas anteriormente, fundamentais para que o aprendiz se torne alfabetizado, a partir da reconstrução de cada uma delas na sua mente (MANUAL DO PROFESSOR 2º ano, 2018, p.14).

A partir dessa compreensão, consideramos que, no início dessas fases, os profissionais de educação não devem se inquietar com a escrita dos alunos, mas sim, ocasionar a construção de conhecimentos conforme a sua imaginação, obtendo novas aprendizagens. Desse modo, evidenciamos que, “a estimulação nessa fase é muito importante, é preciso valorizar a produção espontânea da criança, lembrando que nessa fase ainda não existe preocupação estética em relação à escrita feita” (CAGLIARI, 2001, p.75).

Diante disso, é favorável que os(as) professores(as) disponibilizem novas habilidades para as aprendizagens dos(as) alunos(as) na aplicação de novos recursos e estratégias para um desenvolvimento de qualidade do ensino, possibilitando a serventia de materiais didáticos para o desenvolvimento psicológico das crianças. Nessa direção, destacamos os processos de produção espontâneos dos(as) estudantes, como sendo um elemento central no processo de alfabetização.

No que se refere ao núcleo de sentido: “Nível alfabético de escrita autônoma”, consideramos que, para que a criança se desenvolva no ciclo de alfabetização é necessário que, o estudante respeite as regras e representações grafemas e fonemas, sendo encarregados na regulamentação da escrita. Desse modo, esse núcleo de sentido é evidenciado nos documentos em análise, ao mostrar que:

ao final do 1º Ano do Ciclo de Alfabetização é de se esperar que o processo de ensino favoreça ao aprendiz atingir o nível alfabético de escrita, sem que, necessariamente, tenha se apropriado das convenções ortográficas. Sendo assim, no 2º Ano, a consolidação da alfabetização vai se voltar para o ensino das convenções que regulam a escrita da nossa língua, para que as crianças consigam ler e escrever com autonomia (MANUAL DO PROFESSOR 2º ano, 2018, p.16).

Assim, consideramos que, para que essa consolidação aconteça, é imprescindível a participação do(a) professor(a) e aluno(a) respeitando as convenções, os princípios do SEA, os direitos de aprendizagem e monitoramento da alfabetização. Nesse sentido, destacamos que:

É importante perceber que, na construção de práticas de alfabetização, para levar os alunos a pensar sobre o Sistema de Escrita Alfabética e a compreender os princípios que o constituem, é necessário diversificar as atividades, escolhendo propostas que exijam diferentes demandas cognitivas e que mobilizem diferentes conhecimentos (BRASIL, 2012, p. 31).

Dessa forma, o Sistema de Escrita Alfabética oportuniza aprendizagens e as práticas necessárias para que, o(a) estudante aprenda com diferentes recursos que auxiliam no seu



aperfeiçoamento e na sua coordenação motora. Nessa direção, pontuamos a importância de diversificar as estratégias e atividades no contexto da alfabetização.

No que se refere ao núcleo de sentido: “Arte no ciclo de alfabetização”, a arte no ciclo de alfabetização é uma das excelentes práticas para o desenvolvimento do cognitivo dos(as) alunos(as), como evidenciado nos materiais em análise, ao considerar que:

fazer arte no Ciclo de Alfabetização nessa perspectiva é de uma grande responsabilidade, pois, ao mesmo tempo em que se deseja a aprendizagem da língua materna, se deve também almejar a organização do pensamento sobre o que dizer através dela. A arte pode em muito ajudar nesse percurso, pois ela torna visível muitos dos aspectos vivenciados do ser humano – em seu fazer, agir e sentir (MANUAL DO PROFESSOR 2º ano, 2018, p.44).

Nessa direção, pontuamos que, a arte é uma das disciplinas que favorece a aprendizagem das crianças, por este fundamento, que a arte está presente na grade curricular, para o/a professor/a no início da alfabetização. A arte tem como um dos principais eixos que é manuseado na alfabetização para a prática dos(as) alunos(as). Assim, Pillar (1996, p.29), considera que, “as crianças se realizam durante a elaboração de seus desenhos, revelando suas intenções e interpretações sobre eles, esclarecem o processo de construção gráfica, do ponto de vista da criança que o desenvolve, bem como os acontecimentos da cena desenhada”.

Nesse sentido, destacamos o poder da Arte no processo de desenvolvimento das crianças, bem como, no processo de alfabetização de forma significativa. Essas aprendizagens podem acontecer através de exercícios impressos ou na elaboração de desenhos, também a arte está presente no teatro e na dança, que auxiliam muito no desenvolvimento do(a) estudante. Abrimos aqui, um leque de possibilidades para repensar o uso da Arte no processo de alfabetização.

Referente ao núcleo de sentido: “Alfabetização e o raciocínio lógico matemático”, destacamos que, na alfabetização, utilizamos a matemática a partir de método lúdico para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes. Nesse sentido, os dados apontam que :

[...] O professor e seus alunos do Ciclo de Alfabetização possam trabalhar a partir de diversos estímulos ao desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, com a resolução de diferentes tipos de problemas, numéricos ou não numéricos, de uma maneira lúdica e prazerosa, mas também sistemática. (MANUAL DO PROFESSOR 2º ano 2018, p.49).

Assim, consideramos que o trabalho da matemática na alfabetização, tem que ser desenvolvido de forma significativa, para que as crianças compreendam do melhor modo possível. Quando sucede uma situação matemática, é possível também à presença do letramento. Desse modo, concordamos com Danyluk (1997, p.12), ao evidenciar que, “a



alfabetização matemática é um fenômeno que trata da compreensão, da interpretação e da comunicação dos conteúdos matemáticos ensinados na escola tidos como iniciais para a construção do conhecimento matemático”.

Desse modo, consideramos que, no processo de aprendizagem da matemática, é preciso saber interpretar o que a disciplina está transmitindo. A matemática não é só cálculo, também inclui a presença da alfabetização e do letramento, que para posicionar a matemática em prática, utilizamos o lúdico, recursos e habilidades pedagógicas para contribuição das aprendizagens dos estudantes.

No tocante as concepções de letramento, o núcleo de sentido: “Linguagem social adequada à realidade”, é possível pontuarmos que, nessa questão, a criança precisa respeitar e entender os intervalos de conversação no ambiente escolar e social. Desse modo, os documentos em análise sinalizam que, “[...] a criança precisa entender as regras de conversação, a troca de turnos e o respeito pelos turnos de fala, além de usar a linguagem social, ou seja, adequada ao contexto em que a teia discursiva se constitui [...]” (MANUAL DO PROFESSOR 1º ano, 2018, p.19). Consideramos que, a criança precisa compreender e distinguir os turnos de conversação para que no contexto escolar possa entender o que o professor, e seus colegas estão dialogando. Desse modo, pontuamos “[...] O diálogo assimétrico e o diálogo simétrico. No diálogo simétrico ou espontâneo, os falantes dispõem de condições semelhantes para negociar livremente o assunto e controlar os turnos. (CASTILHO, 2006, p. 14)”.

No diálogo simétrico, o(a) professor(a) é o(a) guia, gerando vínculo sobre as informações estudadas por determinadas disciplinas, possibilitando explicações para o entendimento dos(as) alunos(as), no diálogo simétrico, o professor(a) simplifica para que os(as) estudantes possam dialogar sem interrupção. Assim, as crianças vão poder concordar ou discordar, nesse caso o(a) professor(a) estará entre eles(as) participando da conversação.

Referente ao núcleo de sentido: “Atividades que auxiliam as crianças no processo do letramento”, pontuamos que: para que as crianças compreendam o processo do letramento, é importante a presença de algumas atividades que contribui no seu progresso. Desse modo, os dados apontam que, “tais atividades, poderão auxiliar as crianças no processo de letramento, tornando-as capazes de narrar um acontecimento, argumentar, expor suas ideias ou mesmo compreender e respeitar os turnos de fala” (MANUAL DO PROFESSOR 2º ano, 2018, p.22).

Desse modo, destacamos que, são variantes as quantidades de atividades que auxiliam as crianças na prática do letramento para que tenham sua autonomia para narrarem os



acontecimentos. A mais praticada é a contação de história, porque é facilmente compreendida pelo(a) aluno(a). Nesses termos, concordamos com Leal (2004 p.51), quando pontua que, o letramento “não é uma abstração, ao contrário, é uma prática que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diferentes espaços, e nas diferentes atividades de vida das pessoas, a criança se adapta as práticas exercitadas com diferentes recursos e habilidades desenvolvido diariamente”.

Desse modo, compreendemos que, o processo de letramento está presente ao longo da vida dos sujeitos, esta perspectiva, vai se forjando no contexto social, cultural, educativo dentre outros. Pensar o letramento enquanto um processo contínuo, e reconhecer que o ser humano esta em constate aprendizagens.

No que se refere ao núcleo de sentido: “Interdisciplinaridade e o processo de letramento geográfico”, consideramos que se relacionam à atividades para que os(as) alunos(as) reconheçam lugares que estão em seu entorno, como é evidenciado nos documentos análise, ao sinalizarem que:

[...] É importante ressaltar que as atividades de Geografia do Almanaque estão articuladas com as outras áreas do conhecimento, de modo que as atividades de Artes, Matemática e Linguagem são utilizadas como elementos estruturantes das competências e habilidades necessárias para o processo de letramento geográfico (MANUAL DO PROFESSOR 2º ano, 2018, p.53).

Nessa direção, consideramos que o letramento na Geografia oportuniza que as crianças tenham a percepção de ambiente e espaço, através das atividades na observação da distância entre a escola e sua residência no decorre do seu percurso. Dessa maneira, Uller e Archela (2005, p. 75), enfatizam que

[...] Nada que ambos os professores possam articular um bom trabalho em conjunto, e seria até muito bom, porém caso não seja possível, que seja revisto de forma detalhada pelo professor de geografia, no seu encaminhamento para as questões cartográficas.

Nessa vertente, consideramos que, para por em prática os planejamentos sobre Geografia, o/a professor/a ,diariamente, necessita estar em diálogo com os(as) alunos(as), facilitando-os (as), os processos de aprendizagens. Assim, destacamos que, o letramento em Geografia não é fácil de se compreender, então é necessário um olhar específico entre professor(a)-aluno(a), onde ambos se percebam protagonistas nos processos de ensino e aprendizagem.

No que tange o núcleo de sentido: “Os diversos tipos de letras e gêneros textuais”, os documentos em evidência fazem menção aos vários tipos de letras que são utilizadas por



educadores em meio ao contexto escolar. Desse modo, o Manual do Professor 2º ano (2018, p.34) considera que:

os diversos tipos de letras variam de acordo com o gênero textual, ou seja, de acordo com os usos. Por exemplo, geralmente nas tirinhas e histórias em quadrinhos é usada a letra de imprensa maiúscula, porém em jornais e outros materiais impressos é encontrada a letra de imprensa minúscula.

Consideramos que, o trabalho com diversos textos e gêneros ampliam as possibilidades da prática pedagógica docente no processo de letramento. Geralmente, os profissionais da educação quando estão exercendo sua profissão, as letras que são aplicadas são as cursivas e os gêneros textuais que utilizam são os narrativos, que apresentam as ações dos personagens muito usados, a exemplo, das fábulas, conto de fadas, lendas que facilitam a aprendizagem dos estudantes.

Para Leal e Galvão (2007, p.70), “já o segundo termo, letramento, relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais”. Nessa direção, pontuamos que o letramento tem como a tecnologia assistiva, um suporte que ajudarão aos alunos com dificuldades no desenvolvimento da escrita possibilitando também vários formatos de letras e textos na aprendizagem dos(as) alunos(as).

No que se refere ao núcleo de sentido: “Os eixos da leitura e produção de textos”, nos é possível perceber a relevância que, as crianças aprendam os sentidos e os eixos do letramento desde o início de sua alfabetização e letramento. Assim, os dados apontam que, uma criança bem orientada contribuirá nas suas aprendizagens futuras na produção de textos. Desse modo, o Manual do Professor 1º ano (2018, p.16) considera que, “ao contrário do que muita gente pensa, para ler e produzir textos, a criança não necessita estar alfabetizada. O trabalho com os eixos de leitura e produção de textos também deve ser iniciado desde muito cedo [...]”.

Nesse sentido, consideramos que, a leitura está presente desde cedo na vida das crianças. Então, é importante que o(a) professor(a) trabalhe esses eixos, para que os estudantes possam aprender a produzir textos de forma significativa. Soares (2001, p. 9) nos possibilita a seguinte reflexão: “Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando”, nos possibilita compreender que, alfabetização e letramento são elementos que não podem ser separados um do outro, porque são importantes no processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos (as) e na sua formação enquanto sujeito crítico-reflexivo.

Referente às concepções de lugar(es)- papel (is) dos(as) professores(as) o núcleo de sentido “Formação e prática pedagógica” se constitui como um elemento relevante nesta



pesquisa, quando os documentos em análise evidenciam que “I- Formação de Professores; III - Oferta de Materiais Complementares para Formações e Práticas Pedagógicas (BRASIL, 2019, p.1).

Nesta direção, é importante ressaltar que, o(a) professor(a) deve se apropriar de projetos na contribuição para novos saberes no uso de didáticas, por meio de processos formativos. Para Libâneo (2004, p.189), “[...] a formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados a formação profissional, frequentemente por estágios”. Assim, chamamos atenção para as formações continuadas que viabilizem o acompanhamento dos(as) professores(as) e o exercício de suas práticas pedagógicas. Nessa direção, pontuamos que a formação de profissionais está no gerenciamento de saberes da prática e teorias que ajudaram nos desenvolvimentos das habilidades que contribuíram no processo de formação de professores(as).

No que se refere ao núcleo de sentido “Atuação do(a) professor(a) no processo de aprendizagem dos(as)alunos(as)” é possível destacarmos que nesse processo ensino e aprendizagem os(as) alunos(as) têm direitos de aprendizagens que necessitam ser evidenciados. Desse modo, esses direitos,

[...] Deverão ser garantidos mediante a atuação do professor no processo de aprendizagem, a partir das práticas pedagógicas facilitadoras na construção do conhecimento. Para isso, é fundamental a organização do tempo pedagógico articulado a uma rotina previamente planejada, de forma que ele seja mais bem aproveitado (MANUAL DO PROFESSOR 1º ano, 2018, p.20).

Assim, a organização do tempo faz parte do planejamento do(a) professor(a) para administração do seu trabalho para que possa ajudar e orientar os(as) alunos(as) torna-se um elemento fundamental na garantia dos direitos na aprendizagem. Nessa direção, Santos (2013, p.92) destaca que “os Direitos de Aprendizagem surgem no meio educacional como uma nova forma de se direcionar o ensino na alfabetização, nos três primeiros anos do ensino fundamental”. Desse modo, consideramos que reconhecer que os(as) alunos(as) possuem direito de aprendizagem é compreender que se configura no contexto da coletividade, onde professores(as) e alunos(as) possam ir viabilizando condições para que esses direitos sejam garantidos. No entanto, chamamos atenção para a necessidade de repensar as práticas pedagógicas em que os(as) docentes sigam sendo mediadores(as) nesse processo.

No tocante ao núcleo de sentido “Elaboração de planejamento” é possível considerarmos que para fazer um planejamento de rotina é preciso que o(a) professor(a) se



baseie na personalidade da turma para que todos(as) e cada um(a) possam ser incluídos nessa organização. Nesse sentido, destacamos que os documentos em análise evidenciam que

ao laborar um planejamento, é imprescindível que o professor faça as escolhas dos temas a serem desenvolvidos, trace os objetivos que ele deseja atingir, conheça os estudantes, bem como elabore a rotina a ser seguida (MANUAL DO PROFESSOR 1º ano, 2018, p.21).

Assim, compreendemos que a elaboração de planejamento não é fácil por isso é preciso de dedicação e organização. Consideramos também que os(as) estudantes necessitam serem incluídos(as) para que o(a) docente(a) possa elaborar atividades adequadas para que sejam protagonistas da aprendizagem. Desse modo, destacamos que o “Planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face dos objetivos proposto, quando a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (LIBÂNEO, 2013, p. 245).

É por meio desse planejamento que o(a) professor(a) seleciona seu materiais didáticos, tempo e recursos para que a aula seja proveitosa e avaliada com resultados esperados. Faz-se necessário pontuarmos também que no bojo do planejamento contar com a participação dos(as) alunos(as) é uma estratégia relevante para que possam se perceber no decorrer das atividades realizadas na escola.

No bojo dessa discussão, evidenciamos o núcleo de sentido “Professor mediador” os documentos em análise evidenciam que “no 1º Ano do Ensino Fundamental, o professor deve fazer a mediação, quando a criança está no processo inicial da apropriação do SEA” (MANUAL DO PROFESSOR 1º ano, 2018, p.22).

O(a) docente tem a função de mediador(a) e servirá como ligação das informações e problematização para os(as) estudantes, possibilitando a aprendizagem para pensar, pesquisar e ter uma opinião crítica. Desse modo, consideramos que

sem dúvida, o professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador (BULGRAEN, 2010, p. 31).

Neste caso, o(a) professor(a) ao ser compreendido(as) enquanto sujeito mediador, reconhece que o ensino e aprendizagem ocorrem de forma dinâmica e valida o protagonismo e autonomia dos(as) alunos(as) nessa produção. Assim, consideramos que a produção do conhecimento passa pelos processos de questionamento e reflexões coletivamente.



No que se refere ao núcleo de sentido “Planejar seu trabalho com base em gêneros textuais”, o lugar-papel do(a) professor(a) nessa direção é planejar suas práticas envolvendo gêneros textuais que perpassem os componentes curriculares, não se restringindo a Língua Portuguesa. Nessa direção, os dados em análise evidenciam quem “igualmente à SD, na modalidade ‘projeto didático’, o professor poderá planejar o seu trabalho com base em gêneros textuais integrados a diferentes componentes curriculares” (MANUAL DO PROFESSOR 1º ano, 2018, p.26).

Desse modo, consideramos que ao trabalhar no contexto das disciplinas, os gêneros textuais é possível que os(as) estudantes desenvolvam habilidades de letramento, como também outras práticas textuais. Assim, Libâneo (2013, p. 34) destaca que “os objetivos educacionais são uma exigência indispensável para o trabalho docente, requerendo um posicionamento ativo do professor em sua explicitação, seja no planejamento escolar, seja no desenvolvimento das aulas”.

Desse modo, evidenciamos que o papel do(a) professor(a) trabalhar os processos de alfabetização e letramento junto aos alunos(as) através da utilização de gêneros textuais mas não só é isso, também a percepção o que está inserido em sua volta para o desenvolvimento de sua autonomia. Essa compreensão corrobora para que o ensino e a aprendizagem ocorram de forma significativa em que professores(as) e alunos(as) planejam e repensam suas práticas pedagógicas.

No que remete ao núcleo de sentido “Programar atividades de reflexão e análise do SEA”, o(a) professor(a) pode programar atividades de modo a contribuir na sua prática pedagógica junto aos alunos(a), como é evidenciado no Manual do Professor 2º ano (2018, p.27) quando considera que “o professor pode programar atividades de reflexão e análise das propriedades do SEA, através de jogos ou brincadeiras que auxiliem no aprofundamento e na consolidação das aprendizagens esperadas para a apropriação da escrita alfabética”.

Assim, ao refletirmos sobre o(os) lugar(es)-papel(eis) do(a) professor(a) evidenciamos que é a de elaboração de atividades que possam contribuir na formação dos(as) alunos(as). (a) professor (a) pode selecionar essas atividades através de jogos, brincadeira, músicas e cantigas voltadas para a alfabetização dos(as) alunos(as). Nessa direção, concordamos com Leal (2004, p.2) ao destacar que “[...] é de fundamental importância que, na escolarização inicial, sejam encaminhadas atividades de apropriação do Sistema Alfabético simultaneamente às atividades



de apropriação dos usos e funções sociais da escrita, com reflexões acerca dos gêneros de textos que circulam socialmente”.

Desse modo, colocamos em evidência que os processos de planejar atividades que possibilite que os(as) alunos(as) possam refletir sobre o processo de Sistema de Escrita Alfabética- SEA de forma crítica. Assim, ratificamos o papel do(a) professor(a) no que se refere a pensar em práticas pedagógicas que possibilite essa reflexão e problematização.

No tocante ao núcleo de sentido “Pesquisador junto aos alunos(as)”, as análises apontam que o(a) professor(a) junto com as crianças assumem, o papel de pesquisador(a) de modo a contribuir nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, os documentos sinalizam que “o que se espera do professor para que esse clima aconteça? Antes de tudo, que o professor seja pesquisador junto com os alunos; que construa com eles as respostas, e não as entregue prontas [...]” (MANUAL DO PROFESSOR 2º ano, 2018, p. 42).

Desse modo, compreendemos que o(a) professor(a) utiliza a pesquisa na educação para o desenvolvimento de seus alunos possibilitando juntos a análise das informações. Nessa direção, comungamos com as concepções de Martins (2001, p.45) ao afirmar que

mais do que o ensino, a aplicação da pesquisa na escola conduz ao domínio das habilidades didáticas renovadoras pela discussão, pela leitura, pela observação, pela coleta de dados para comprovação de conjecturas sobre os fatos pela análise criativa das deduções, conclusões e, sobretudo, pela reconstrução do conhecimento a partir daquilo que os alunos já sabem.

Assim, compreendemos que a prática pedagógica docente configura-se a partir da pesquisa. De fato, evidenciar que o(a) professor(a) ao considerar que para contribuir e repensar suas ações faz-se necessário pesquisar junto a seus(as) alunos(as). Essas pesquisas coletivas contribui para a amplificação das aprendizagens, contribuindo no desenvolvimento de pensamentos críticos a partir das possibilidades de cada contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção buscamos pontuar a relevância e a contribuição da pesquisa no contexto de produções acadêmica/científica. Retornamos o problema e os objetivos que permeiam este estudo, relacionados como os enunciados que emergiram a partir das análises e evidenciamos novas inquietações a partir desse trabalho. Neste sentido buscamos ressaltar de maneira objetiva os achados/ considerações de nossa pesquisa no que diz respeito a(as) concepção(es) de alfabetização e letramento, o(as) lugar(es)-papel(is) do(a) professor(a).



Percebemos a conexão do Programa Criança Alfabetizada no desenvolvimento na prática de alfabetização e letramento na contribuição dos saberes dos(as) docentes para discentes, e na sua prática pedagógica no contexto escolar como mediador de possibilidades de aprendizagens. Assim, consideramos que a organização do currículo prescrito compreendido aqui neste estudo pelo Programa Criança Alfabetizada nos instiga a problematizar o(os) lugar(es)- papel(is) do(a) docente no ambiente escolar.

Assim, a partir desta pesquisa e análise acerca do Programa Criança Alfabetizada a partir dos dispositivos legais e manuais do professor, nos foi possível identificar os núcleos de sentidos que constituem as concepções de alfabetização, de letramento e do(os) lugar(es)- papel(is) dos(as) professor(es). No que se refere às concepções de alfabetização, identificamos os seguintes núcleos de sentidos: a) Processo e apropriação do SEA; b) Fases do ciclo de alfabetização; c) Nível alfabético de escrita autônoma; d) Arte no ciclo de alfabetização e) Alfabetização lógico matemático lúdico.

No que tange às concepções de letramento, os dados evidenciam os seguintes núcleos de sentidos: a) Linguagem social adequada à realidade; b) Atividades que auxiliam as crianças no processo de letramento; c) Interdisciplinaridade e os processos de letramento geográfico; d) Os diversos tipos de letras e gênero textuais; e) Os eixos da leitura e produção de textos. Referente aos os lugar(es)- papel(is) dos(as) professor(es) presentes no Programa Criança Alfabetizada, identificamos a partir dos documentos os seguintes núcleos de sentidos: a) Formação e prática pedagógicas; b) Atuação do (a) professor (a) no processo de aprendizagem dos(as) alunos(as); c) Elaboração de planejamentos; d) Professor mediador; e) Planejar seu trabalho com base em gêneros textuais; f) Programar atividades de reflexão do SEA; g) Pesquisador juntos aos alunos(as).

Nessa direção, consideramos que os estudos realizados no contexto do Programa Criança Alfabetizada nos possibilitou compreender que este Programa apresenta concepções e estratégias buscam viabilizar que os(as) alunos(as) e professores(as) possam no decorrer de suas práticas pedagógicas repensar os processos de alfabetização e letramento. Essa dimensão de autoria, embora os materiais em análise apresentarem orientações e sugestões que instigam coletivamente que a escola possa pensar e repensar nas ações de modo a atender às possibilidades dos seus sujeitos.

Ao longo desta pesquisa foram emergindo novas inquietações: como o Programa Criança Alfabetizada vem sendo materializado no chão da escola? Na alfabetização e



letramento, professores (as) possuem formação continuada? Quais as estratégias utilizadas nas escolas para trabalhar os processos de alfabetização e letramento? Quais as narrativas dos(as) discentes frente alfabetização e letramento? Estes questionamentos evidenciam a relevância de refletirmos e realizarmos estudos que versem essas temáticas por considerarmos que no cenário educacional sobre pensar nossas compreensões sobre alfabetização e letramento, bem como a atuação do(a) professor(a), nos possibilitam contribuir para formação de sujeitos críticos e reflexivos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, Lei 16.617,15 de julho de 2019. **Programa Criança Alfabetizada**. Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco Recife-PE, 2019.

BRASIL, **Almanaque ilustrado de alfabetização: ano1: manual do professor**/Secretária de Educação e Esportes; Organizadoras: Ana Cláudia Gonçalves Pessoa, Ester Calland de Souza Rosa, Telma Ferraz Leal. – Recife: A Secretária, 2018.

BRASIL, **Almanaque ilustrado de alfabetização: ano2: manual do professor**/Secretária de Educação e Esportes; Organizadoras: Ana Cláudia Gonçalves Pessoa, Ester Calland de Souza Rosa, Telma Ferraz Leal. – Recife: A Secretária, 2018.

BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. **Psicanálise da alfabetização**: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BULGRAEN, Vanessa Cristina. **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento**. Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, p. 30-38, ago./dez. 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, São Paulo: mercado das letras, 2001.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2006.

DANYLUK, Ocsana Sônia. **Alfabetização Matemática**: a escrita da linguagem matemática no processo de alfabetização. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa.- São Paulo: Paz e Terra, 1996.



FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GRANDO, Katlen Böhm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. **Anais... IX ANPED SUL**, 2012.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LIBANEO, José Carlos. **Didática.** 2 ed são Paulo Cortez, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** 5 ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LEAL, Telma Ferraz. **A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino,** 2004.

LEAL, Telma Ferraz; GALVÃO, Andréa. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEMLE, Miriam. **A Tarefa da Alfabetização: etapas e problemas do português.** Letras de hoje, Porto Alegre, v.15, n.4, p. 41-60,1984.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projeto de pesquisa: do ensino fundamental ao médio.** Campinas: Papirus, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: vozes, 2001.

PASSOS, Marcos Paulo de. **O ato lúdico de conhecer: a pesquisa como processo dialógico de apropriação de dispositivos informacionais e culturais.** Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistema de representação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

RIOS, Zoé; LIBÂNIO, Márcia. **Da escola para casa: alfabetização.** Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SANTOS, Francielen Campos de Souza. **Direitos de Aprendizagem no ciclo de alfabetização (Língua Portuguesa): Direito do aluno, Dever do Professor e da Escola!** Universidade de Brasília- Faculdade de Educação – Brasília, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 4.ed.-São Paulo: contexto, 2006.



SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, João Francisco de. **Práticas Pedagógicas Formação de Professores**. Organizadores: José Batista Neto e Eliete Santiago. – Recife: Ed. Universitária UFPE, 2009.

ULLER, Adriana; ARCHELA, Rosely Sampaio. A Educação Cartográfica na Geografia do Ensino Fundamental. In: ANTONELLO, I. T; MOURA, Jeani Pachcoal; TSUKAMOTO, Rute Youko. **Múltiplas Geografias**: ensino – pesquisa – reflexão. Londrina: Edições Humanidades, 2005. p. 67-85.



CAPÍTULO 8

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL HILDEMAR MAIA

Joice dos Santos Facundes, Graduação em Licenciatura em Pedagogia na Faculdade Estácio do Amapá, Macapá/AP, Brasil

Diney Adriana Nogueira de Oliveira, Doutor em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Professora no curso de Psicologia da Faculdade Estácio de Macapá, Macapá, /AP, Brasil

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista é uma temática cada vez mais presente em estudos, trabalhos científicos e pesquisas acadêmicas, levando à reflexões, especialmente, sobre ambientes escolares. O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que contém algumas características restritas apresentadas precocemente. A presente pesquisa desenvolvida na Escola Hildemar Maia, tem como objetivo analisar a percepção de educadores de como é realizada a inserção do aluno com esse transtorno no ensino regular. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com método de abordagem hipotético-dedutivo, com a utilização das seguintes técnicas de coleta de dados: revisão bibliográfica e entrevistas com roteiro semiestruturado. Para garantir a inclusão um dos procedimentos identificado é levar em consideração a individualidade do educando, fazendo um pré-diagnóstico, para então intervir, fazendo esta ação conjunta com o atendimento educacional especializado, professores e coordenação pedagógica. Os resultados apontam que há a inclusão, por sua vez, é realizada de maneira parcial, precisando ser trabalhado mais recursos como, por exemplo, a formação continuada para que se chegue a sua totalidade.

PALAVRA-CHAVE: Deficiência. Autismo. Educação Inclusiva. Aprendizagem significativa.

INTRODUÇÃO

O autismo vem cada vez mais sendo foco de pesquisa na atualidade, por ser um distúrbio do desenvolvimento que acomete o indivíduo ao longo de toda a vida. Os sintomas estão associados às dificuldades na interação social, comunicação, comportamentos repetitivos, interesses restritos e alterações sensoriais, estes, podem ser percebidos no início da infância, mais precisamente aos três anos de idade (BRAGA, 2018).

Segundo Paulino (2015) o autismo possui múltiplas características, influenciando nos aspectos educacionais, em consequência disto, o discente com esse transtorno, por vezes, é deixado de lado na escola. A presente pesquisa trata do trabalho realizado em um



estabelecimento de ensino público de Macapá, com o propósito de verificar como se processa a educação inclusiva no local.

Para este estudo, elegeu-se como problemática, a seguinte pergunta: Como é realizado o trabalho pedagógico com crianças que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva de desenvolver as habilidades sociais na E.M.E.F. Hildemar Maia?

Por outro lado, tem-se como hipótese que a inclusão de crianças com TEA no local pesquisado ocorre de maneira significativa no âmbito escolar, de modo a promover a integração e respeitando as limitações sociais e sensoriais da criança.

Tem por objetivo geral compreender como é desenvolvida a educação inclusiva com crianças que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim como específicos, contextualizar o processo histórico da pessoa com deficiência e inclusão, Investigar os aspectos comportamentais e conceituais do TEA, por fim, analisar as vantagens de uma educação inclusiva no ensino fundamental.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa aos termos de Minayo (2001), com método de abordagem hipotético-dedutivo, com a utilização das seguintes técnicas de coleta de dados: revisão bibliográfica com obras que dizem respeito a contextualização histórica de deficiência, inclusão e TEA e pesquisa de campo.

Este artigo está dividido em três partes, onde em sua primeira vem tratar da contextualização histórica da pessoa com deficiência e inclusão através do estudo bibliográfico assim como o segundo tópico, e este por sua vez vem trazer uma discussão a cerca do Transtorno do Espectro Autista, por fim o último tópico vem salientar a pesquisa de campo fazendo uma abordagem sobre a Inclusão de alunos autistas na Escola Hildemar Maia.

O trabalho de planejamento das ações ocorreu entre os meses de agosto a outubro de 2019, sendo realizadas entrevistas de roteiro semiestruturado com profissionais atuantes no Atendimento Educacional Especializado, Coordenação Pedagógica e Professores do Ensino Regular deste estabelecimento de ensino.

Dentre os diversos autores consultados para a elaboração da pesquisa destacam-se: Gugel (2018); Monteiro (2009); Glat (2007); Werneck (2003); Braga (2018); Gadotti (2011).



A VISÃO DOS PRIMEIROS POVOS E DAS SOCIEDADES ANTIGAS SOBRE A DEFICIÊNCIA

Desde os primórdios da humanidade as pessoas com deficiências tinham suas histórias regadas por sofrimentos, preconceitos e lutas, eram repreendidas e ignoradas tendo consequências graves em relação a isso. Eram vezes aceitas outras simplesmente repudiadas.

Segundo Silva (1987) seja por qualquer origem ou causa, tipos de deformações que incapacitasse uma pessoa seja ela de forma parcial ou permanente, as deficiências sempre estiveram presentes na humanidade desde sua origem. Fica assim, evidente que as pessoas com deficiência sempre existiram, mas eram vezes excluídas, segregadas, integradas e incluídas, tudo isto com características próprias ao longo dos séculos.

As pessoas tinham que ser fortes, para caçar, cultivar e até mesmo guerrear, se as mesmas não tivessem bons atributos físicos de nada serviriam para o grupo, uma triste realidade, onde o extermínio de um povo era a melhor forma de combater os chamados “sem serventia”. As anormalidades que as pessoas traziam ocorriam falta de higiene e por conta de relacionamentos entre pessoas da mesma família. Eles tinham que mudar constantemente de um lugar para o outro, infelizmente era quase impossível às pessoas com deficiência acompanharem (DICHER; TREVISAM, 2018).

Na sociedade Egípcia, no que se tange a deficiência, a mesma era vista de forma mais tranquila, diferentemente dos primeiros povos da Terra, eles já tinham uma aceitação, os tratavam com caridade e afeto e tinham até trabalho para que pudessem auxiliá-las e terem uma vida usual (GUGEL, 2018).

Por outro lado, diferentemente da sociedade egípcia, a sociedade Grega prezava o corpo perfeito, nitidamente isso ocorria pelos espartanos e atenienses. As cidades mencionadas tinham papel de destaque, deixaram um grande legado para a sociedade sejam eles políticos, culturais, sociais e etc. Se prezava muito a formação militar, tendo como alvos os jovens, eles eram preparados para grandes combates em guerras (MONTEIRO, 2009).

Diante deste cenário, constata Schmidt (2011) que a sociedade espartana tinha objetivos de preparar os seus homens para guerrear e principalmente serem fortes, ágeis, tudo isso em escolas. Utilizavam diversas ferramentas para que isso ocorresse, tinham uma rotina rígida a ser cumprida severamente, ao contrário, eram castigados brutalmente.



Todos eram envolvidos nesse contexto. Era “exigido” que as mulheres tivessem filhos saudáveis e principalmente com o corpo fortalecido para que estes pudessem guerrear, não era cabível que nascessem com algum tipo de deficiência e sem nenhum direito de escolha se isto viesse a acontecer eram abandonados (MONTEIRO, 2009).

Passaram a não só ter como premissa o corpo, mas também a mente, era uma obrigação da pessoa ser saudável para combater e ter alguma serventia na sociedade, caso contrário eram exterminadas sem o mínimo respeito, pois, tinham por obrigação serem perfeitas.

Os gregos eram severos, para eles pouco se importavam sobre a idade, se não estivesse dentro dos seus padrões, tinham que serem eliminados e eram legitimados pela sociedade, pois se não fosse considerado uma pessoa saudável o melhor para todos era a sua morte.

Corroborando com tal ideia Negreiros (2018) reforça que logo após o nascimento, crianças que apresentassem qualquer anormalidade, seja ela a mínima possível, a estas o seu fim era trágico, ou simplesmente eram “jogadas fora” como se fossem lixos, ou ainda eram abandonadas a margens de rios, fazendo assim sua sobrevivência serem algo quase impossível.

O sofrimento em detrimento a pessoa com deficiência não parava por aí, além de se submeterem a atividades humilhantes se assim quisessem sobreviver, elas eram também usadas como atrações de circo, sendo assim motivo de chacotas, tudo para a finalidade de aumentar o ego de pessoas preconceituosas que as excluía da forma mais brusca possível (SILVA, 1987).

Da forma mais excludente possível pessoas com deficiência eram tratadas na sociedade romana, tornando-se assim uma triste realidade daquela época, além do que tratavam-se de seres humanos que por alguma especificidade não eram tidos como normais e fugiam do padrão que a pessoa teria que ter.

TEMPOS DE INCLUSÃO

Muito se fala em inclusão escolar principalmente nos tempos atuais, mas afinal o que significa? Será que é colocar um aluno independentemente de sua especificidade em uma sala de aula do ensino regular?

Duas vertentes ainda se confundem bastante, pois, muitas PCDs não são incluídas e sim integradas, seja em local educacional ou não, o que acontece é que são inseridas a qualquer custo e ainda precisam adaptar-se ao ambiente o que deveria ser o inverso, poucas são incluídas de fato. Segundo Glat (2007, p. 16) no que tange a educação inclusiva:



A educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

Nos âmbitos escolares, as dificuldades são bastante persistentes, mesmo com o passar dos tempos, por vezes o preconceito é pertinente, ironicamente é que no século XXI a tecnologia é acessível a maior parte da população e ainda assim esse preconceito é pela falta de conhecimento e informação, e estas precisariam estar presentes na escola para serem difundidas.

Está explícito no art. 208, inciso III da Constituição Federal Brasileira de 1988 “atendimentos educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988), como também reforçado no art. 227 parágrafo § 1º, inciso II que explicita alguns preceitos acerca das pessoas com deficiência, como:

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL, 1988).

Os problemas ainda estão bastante eminentes, pois só o fato de uma pessoa apresentar qualquer tipo de deficiência já acarreta consigo uma batalha diária a ser enfrentada, contudo, seja pelos seus direitos ou pelo simples modo de como se é tratada. Cada caso merece uma atenção singular, como também receber os encaminhamentos necessários, principalmente em ambientes educacionais.

A verdadeira inclusão é aquela onde se é levada ao pé da letra, incluir em todos os parâmetros não colocando dificuldades pelo simples fato de uma pessoa apresentar ou não uma especificidade, com efeito, fazendo assim exercer sua cidadania, contribuindo com a sociedade sem nenhum tipo de limitação (WERNECK, 2003).

Evidentemente que no decorrer deste longo percurso vários acontecimentos, e muitas leis foram criadas para que a inclusão de fato acontecesse. A Constituição Federal (1988) articula alguns direitos e diz no seu art. 5º que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança”. Infelizmente na prática, poucas de tais garantias prevalecem.

Há outros preceitos que respaldam e asseguram o direito a pessoas com necessidades especiais, podendo-se citar a lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que trata da inclusão de



PCD no Brasil. Em seu Art. 1º, estabelece que “ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta lei” (BRASIL, 1989).

Houve então a partir daí um pensamento muito perspicaz, pois mesmo uma criança ou adolescente com qualquer especificidade, a estas deveriam ser assegurado um ensino regular, promovendo uma verdadeira inclusão. O Estatuto da Criança e do Adolescente lei 8.069/90 no seu art. 55 estabelece que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Diversas resoluções foram propostas, mas infelizmente mesmo com tudo que foi realizado o preconceito e a discriminação a estas pessoas ainda são cada vez mais presente, o Brasil têm uma legislação das mais modernas tendo com isso verdadeiro marco legal para a proteção e validação dessas leis, mas para que se coloque isto na prática precisa-se de uma conscientização de todos e a busca de informações para que haja uma verdadeira inclusão.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL DO TRANSTONO ESPECTRO AUTISTA

Assim como qualquer outra singularidade o autismo sempre existiu desde os primórdios da humanidade, mas foi equivocadamente “mascarado”, e isto, acabou prejudicando as pessoas que os detinham, sendo privadas de ter um diagnóstico preciso e um devido acompanhamento. Braga (2018, p.23) por sua vez afirma:

A forma como essa condição foi inicialmente descrita gerou inúmeros equívocos, que por sua vez dificultaram a participação e o acesso desses indivíduos em seus espaços de direito, favorecendo dessa forma o processo de exclusão pela segregação em espaços institucionalizados e afastados dos convívios familiar, escolar e social.

Como tudo e qualquer acontecimento se têm um início, o TEA passou por um processo histórico para poder se chegar ao que se tem hoje, o que não foi nada fácil, muito ao contrário, porque, tiveram que desmitificar diversas ideias e opiniões que se tinham como verdades absolutas.

Tudo o que se ouviu falar sobre esse adjetivo “autista” é muito recente comparado a outras “categorias”, iniciando seus primeiros rumores na literatura psiquiátrica, pelo psiquiatra Plouller em 1906 quando o mesmo estudava sobre o diagnóstico de demência precoce, ou seja, a esquizofrenia, visto que algumas características se equiparavam (CAMARGOS, 2005). O autor ainda expõe que:



Foi Bleuler, em 1911, o primeiro a difundir o termo autismo, definindo-o como perda de contato com a realidade, causada pela impossibilidade ou grande dificuldade na comunicação interpessoal. Referiu-se originalmente ao autismo como transtorno básico da esquizofrenia, que consistia na limitação das relações pessoais e com o mundo externo, parecendo excluir tudo que parecia ser o “eu” da pessoa (CAMARGOS, 2005, p. 11).

O termo passou a ser associado à esquizofrenia, pelo fato da tendência ao isolamento por um retraimento nos relacionamentos, assim, como uma incapacidade de desenvolver uma convivência pacífica com outras pessoas, havendo assim uma transferência do adjetivo autismo para a psiquiatria. Como mencionado no início, mascarando algo que só iria ser compreendido muito tempo depois (BRAGA, 2018).

Os anos passaram e houve ainda mais a necessidade de se estudar e aprofundar pesquisas a respeito desta temática, pois, os casos só aumentavam. Foi então em 1943 que Leo Kanner um médico austro-húngaro reuniu 11 crianças e constatou que estas tinham dificuldades de interação, assim como, uma insistência pertinente à infância (BRAGA, 2018).

Ainda em 1943 Kanner publica a obra “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” em que fez uma correlação ao estudo anteriormente mencionado, ligando com o isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela perseverança da mesma, com isto, o autor chega à conclusão de denomina-las autistas (SCHWARTZMAN, 2014).

De forma desacertada a atribuição desta condição se destinou as mães, que foram chamadas de “mães frias” ou “mães geladeiras”, e isto, prosseguiu por décadas (1940 à 1970), o que levou a estas acreditarem que de fato tinham culpa, o que só anos mais tarde Leo Kanner trouxe outras possibilidades e uma delas era que para tal condição, poderia ter uma origem biológica (BRAGA, 2018).

Quase ao mesmo tempo Hans Asperger, psiquiatra e pesquisador austríaco inicia outro estudo, mesmo não sabendo do anterior, pois, a troca de informações era muito lenta equiparando aos dias de hoje que a tecnologia é bastante presente diferente daquela época (SCHWARTZMAN, 2014).

Ele começa a analisar um grupo de crianças observando algumas características próprias. Foi então em 1945 que Asperger publica o artigo “A psicopatia autista na infância” constatando padrões de comportamentos frequentes mais em meninos com deficiências sociais graves, mas que eram como se fossem pequenos professores com habilidades acima da média, um interesse em assuntos particularizados, ou seja, no que os chamava mais atenção.



De lá pra cá vários autores se inspiraram e pesquisaram mais a fundo, assim também acadêmicos e até familiares, com o objetivo de entender melhor o que se trata de fato este transtorno. Até chegar ao século XXI muita coisa mudou como as formas que essas pessoas eram tratadas, conseguiram conquistar vários direitos.

Mesmo com todos os avanços muito precisa ser feito, nem todos conhecem e compreendem do que se trata o TEA, não sabendo como lidar e muito menos o que fazer ou a quem procurar, pelo custo alto mal consegue se fechar um diagnóstico pela falta de profissional e pela procura cada vez maior na rede pública.

Afinal o que é autismo? Segundo Ferrari (2012, p.5) “o termo autismo origina-se do termo grego autós, que significa de si mesmo. Consiste na incapacidade de as crianças estabelecerem relações normais com as pessoas desde o início da vida”. Segundo Capiberibe (2016) o mesmo também é chamado de Transtorno do Espectro do Autismo, pelo fato de caracterizar-se por alterações significativas de comunicação, de integração social e comportamento. É definido como um distúrbio do neurodesenvolvimento apresentando algumas características restritas, que são apresentadas precocemente, ou seja, desde o início da idade.

DIAGNOSTICANDO O AUTISMO E CONHECENDO SEUS ASPECTOS COMPORTAMENTAIS

Mesmo com os avanços das pesquisas em função da tecnologia que estão mais acessíveis a população, equiparando ao século XX quando se deu o início aos primeiros rumores sobre o autismo, as informações sobre esta temática ainda é transpassada de forma deturpada, não sendo acessível a todos. Contudo:

Os pais dos indivíduos com TEA são normalmente os primeiros a verificar que algo diferente está acontecendo com seu filho. Nesse momento, começa a busca por auxílio, sendo um período de incertezas o que antecede o processo de elaboração e formação do diagnóstico (ONZI; GOMES, 2015, p. 192).

Todavia, no século XXI ficou mais evidente e explícito se falar sobre o TEA, com isso os casos tiveram um aumento significativo, levando aqueles que detêm um poder aquisitivo menor sofrerem muito até se obter um diagnóstico preciso. Braga (2018, p. 45, 46) afirma que:

Estima-se atualmente um percentual significativo de casos de autismo no mundo- cerca de 1% da população mundial. Porém, nossas referências se restringem aos dados de pesquisas realizadas nos Estados Unidos, na Europa e na Ásia. Acredita-se que, no Brasil, os diagnósticos confirmados e notificados para o TEA representam de uma média de 2 milhões de brasileiros. Contudo, também se acredita que haja um percentual muito maior ainda à informação e uma consulta médica de qualidade.



Não é nada barato e acessível nas instituições privadas realizar o acompanhamento e o fechamento do diagnóstico, levando em consideração que, necessita-se de uma equipe multiprofissional para ter um desfecho dessa investigação e assim fazer a intervenção, sabendo da precariedade que se encontra a saúde pública brasileira.

Braga (2018) explana ainda que de acordo com dados da Associação de Psiquiatria Americana (APA) de 1980 a 2014, houve um crescimento significativo de novos casos de crianças nascidas com autismo, em 1980 era 1 para cada 10.000 nascidos, já em 2014 tornou-se 1 para cada 45.

Um fato bastante interessante é que não se faz um exame específico para se chegar ao diagnóstico, pois, as causas ainda são desconhecidas, sendo este extremamente clínico, quem o realiza são os neuropediatras e pelo acréscimo de casos os psiquiatras também realizam tal ação.

O Ministério da Saúde (2014) aponta cinco indicadores comportamentais, que são: motores, sensoriais, rotinas, fala e aspecto emocional, cada um obtendo características particularizadas, alguns com mais intensidade do que outros, pela divisão dos níveis que são feitos em três etapas, estes: leves, moderados e severos. Podendo citar os mais comuns:

Movimentos motores estereotipados: flapping de mãos, “espremer-se”, correr de um lado para o outro, entre outros movimentos. Ações atípicas repetitivas, dissimetrias na motricidade, como, maior atração de um lado do corpo, hábito de cheirar ou lamber objetos, tendência a rotinas ritualizadas e rígidas, podem apresentar características peculiares na entonação e no volume da voz, expressividade emocional menos frequente e mais limitada, dentre outros (Brasil, 2014, p. 35).

Claro que não são as mesmas características para todos, por isso são subdivididos, uns podem apresentar algo que seja diferente no outro mesmo assim não deixa de ser autista, por conta disso o diagnóstico deve ser feito minuciosamente descartando qualquer tipo de anomalia, para que a intervenção seja feita o mais rápido possível e sejam trabalhadas com essas pessoas de maneira que tenham uma vivência melhor sem muito prejuízo na sua aprendizagem.

APRENDIZAGEM DA PESSOA COM AUTISMO: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS PROGRAMAS TEACCH E ABA

Iniciado em 1964 o programa de Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação do inglês Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH) vem sendo utilizado no Brasil para auxiliar nas diversas formas de inclusão no contexto escolar. Este foi desenvolvido para atender no tratamento de autistas ou com déficits relacionado a comunicação possibilitando uma melhor



qualidade de vida, utilizando diversos mecanismos para que isto ocorra (MONTE; SANTOS, 2004), pois:

O método TEACCH utiliza uma avaliação denominada PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado) para avaliar as crianças e determinar seus pontos fortes e de maior interesse, e suas dificuldades, e, a partir desses pontos, montar um programa individualizado. O TEACCH se baseia na adaptação do ambiente para facilitar a compreensão da criança em relação a seu local de trabalho e ao que se espera dele. Por meio da organização do ambiente e das tarefas de cada aluno, o TEACCH visa desenvolvimento da independência do aluno de forma que ele precise do professor para o aprendizado de atividades novas, mas possibilitando-lhe ocupar grande parte de seu tempo de forma independente (RODRIGUES, 2019, p. 5).

Esse programa ajuda e muito as pessoas com TEA, busca de maneira diferenciada trabalhar com esta modalidade, bem longe da forma convencional em que estas estão expostas na escola no ensino regular, com apoio de uma base visual e estrutural, na combinação de vários recursos para aprimorar a linguagem, aprendizagem de conceitos e mudanças de comportamentos. Busca Desenvolver mecanismos em sala de aula estimulando pré-requisitos para a aprendizagem e adequar seus comportamentos ao contexto acadêmico.

Applied Behavior Analysis (ABA), traduzido para o português como Análise Comportamental Aplicada tem como base a teoria Behaviorista, contudo, observa, analisa e explica a relação entre o meio e comportamento, é mais um método para auxiliar a pessoa com autismo, proporcionando um excelente resultado quando assim trabalhado. Busca analisar junto aos profissionais as variáveis que influenciam o desenvolvimento e a resposta do sujeito no contexto no processo de aprendizagem (BORDIN, 2019).

AUTISMO E LEGISLAÇÃO

Em relação a legislação brasileira, leis que respaldam o TEA são bem recentes em especial a partir da Lei nº 12.764 Berenice Piana de 27 de dezembro de 2012, alterando o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Foi preconizada em alusão a mãe de um autista que lutou arduamente pela sua aprovação, finalmente o sujeito com TEA foi reconhecido como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais em seu inciso 2º. De acordo com o artigo 3º são direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: a) O diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) O atendimento multiprofissional; c) A nutrição adequada e a terapia nutricional; d) Os medicamentos; e) Informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento.

Em Parágrafo único, caso comprovada a necessidade da pessoa com transtorno do espectro autista, esta será incluída nas classes comuns de ensino regular e terá direito a um acompanhante especializado (BRASIL, 2012).



De cunho estadual o governo do Estado do Amapá por meio da Assembleia Legislativa sancionou nos termos do artigo 107 da constituição estadual a lei nº 2170 em 03 de março de 2017, preconizando em seu artigo 1º “Os estabelecimentos ficam obrigados a inserir placas educativas sobre autismo e o símbolo mundial nas placas de atendimento prioritário” (GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ, 2017).

No próximo tópico será apresentada uma experiência de escola inclusiva de alunos autistas no município de Macapá. Trata-se do trabalho realizado por profissionais da Escola Municipal Hildemar Maia, que possibilitará importantes reflexões sobre a relação teoria e prática sobre a inclusão desse público.

A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NA ESCOLA HILDEMAR MAIA

A investigação ocorreu na Escola Municipal de Ensino fundamental Hildemar Maia, localizada no Bairro do Trem área urbana de Macapá, que atende alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, é referência na Educação Inclusiva, atendendo alunos nos turnos da manhã e tarde. A pesquisa iniciou-se mediante o Termo de Autorização da Instituição e o Termo de consentimento livre e esclarecido.

Foram realizadas entrevistas gravadas por meio de um gravador portátil, baseada em um questionário composto por nove questões, contendo perguntas abertas e fechadas para coleta de dados na perspectiva de Minayo (2001), objetivando subsidiar a análise e compreensão da concepção dos educadores a respeito da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Os dados foram coletados por meio de entrevistas com diversos profissionais da escola, assim caracterizados: Coordenadora Pedagógica (CP); professora do AEE- Atendimento Educacional Especializado (PA) e professores do ensino regular (PR1), (PR2), (PR3) e (PR4). Ao verificar a área de formação dos participantes da pesquisa, registrou-se que a Coordenadora Pedagógica é formada em Pedagogia e atua a um (01) ano na instituição pesquisada.

A professora do AEE possui o Magistério, tem formação em Ciências Sociais e especialização em educação especial, atuando no Ensino Especial há oito (08) anos na educação de alunos autistas; A professora (PR1) é graduada em pedagogia e especialista em Docência no ensino superior, desempenha atividades com educação inclusiva a 19 anos.

O docente (PR2) é historiador e tem experiência a dois (02) anos com educação especial inclusiva; A professora (PR3) é graduada em Pedagogia trabalhando a 19 anos com alunos



especiais; A professora (PR4) é licenciada em Pedagogia possuindo dez (10) anos de atendimento na educação inclusiva.

CONCEPÇÃO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR E PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA ACOLHIMENTO DE ALUNOS COM TEA

Inicialmente procurou-se analisar as concepções dos pesquisados sobre inclusão escolar e os procedimentos adotados para o acolhimento de alunos com TEA, elencando como primeira indagação: Qual a compreensão sobre inclusão escolar?

Em relação ao questionamento os educadores responderam de acordo com os parâmetros estabelecidos no art. 5º da CF (1988), que se refere aos direitos estabelecidos para as PCDs. Merece destaque a fala da PR1, para a educadora a inclusão significa que *“a criança tem que ser inserida na sala de aula conforme a lei estabelece de modo em que ela participe das atividades escolares no ensino regular e isto tem que ser respeitado”*.

Direitos foram adquiridos ao longo do tempo o que objetivou em uma conquista muito expressiva a pessoas que nem mesmo tinham como garantia o acesso à escola, fruto de muita luta, mas não bastava apenas essa inserção, então foi sistematizado algo que partisse da socialização dessas crianças, contudo, fora proposto o ensino regular pensando na sua aprendizagem.

A inclusão é algo processual, tem-se a necessidade de todos estarem envolvidos nesse processo e de maneira coletiva, não só pensando e refletindo sobre a teoria, mas partindo para as práticas a serem adotadas enfocando sempre os discentes (FUMEGALLI, 2019).

De acordo com Glat (2007) uma escola inclusiva é aquela que vai além de proporcionar o seu acesso, mas visa à permanência, buscando mecanismos que dê embasamento para que isso ocorra de fato, visando além do aprendizado o bem estar desse educando.

Quando perguntado aos educadores sobre quais os procedimentos adotados quando um aluno com TEA chega até a sua sala, houve destaque para a fala de duas educadoras, para a PR2 é *“levado em consideração a individualidade, fazendo um pré-diagnóstico do que já sabem e verificando suas principais dificuldades, para se pensar em uma intervenção”*. Assim a PA afirma que:

O aluno já é diferente e possui suas peculiaridades independente de está no Espectro ou não, assim partimos do ponto que é feita uma análise desse educando e a partir daí vamos organizando uma rotina, sempre verificando em qual nível ele está, partindo para uma intervenção que pode ser uma atividade de caderno se for o caso, o jogo, a



música, atividade de estimulação sensorial, circuito, então organizamos dessa forma com os reforços positivos e negativo, sempre em uma ação conjunta (PA, 2019).

No tocante ao exposto é proposta uma intervenção com o método ABA que parte do princípio de analisar e observar para intervir, colocando os reforços para ter como finalidade a aprendizagem, este é usado na escola pesquisada e há indicadores que é eficaz, uma vez que, auxilia muito e tem resultados positivos (BORDIN, 2019).

Indagou-se em seguida se é utilizado algum método e/ou programa de apoio para incentivar o desenvolvimento do aluno com TEA. Nesse item houve divergências nas informações, não havendo uma conformidade entre professores do ensino regular, professor do AEE e coordenação pedagógica, explicitado no quadro abaixo:

Quadro 1: Método e/ou programa de apoio para incentivar o desenvolvimento do aluno com TEA, descritos pelos educadores.

Educadores	Narrativas dos Educadores
PA	<i>Utilizamos no AEE o ABA o TEACCH, mas temos também a nossa forma diferenciada para lidar com alguns programas que utilizamos dentro da dinâmica para trabalhar com criança com TEA.</i>
CP	<i>Desconhece os métodos e/ou programas utilizados pela escola.</i>
PR1	<i>Não é utilizado método ou programa, é trabalhado o currículo, pois o aluno está inserido no ensino regular.</i>
PR2	<i>A escola desenvolve os métodos e programas através dos profissionais do AEE.</i>
PR3	<i>De acordo com o que vem do AEE é desenvolvido os métodos que nos aprimoramos para termos uma prática melhor trabalhando com alunos com autismos.</i>
PR4	<i>São utilizadas atividades adaptadas do ensino regular de acordo com o conteúdo trabalhado na sala e a necessidade da criança, as vezes o trabalho em grupo, muitas vezes individualizados pra poder conseguir o objetivo.</i>

Fonte: Dados empíricos obtidos por meio de pesquisa de campo.

Os programas e métodos são essenciais para que se consiga alcançar um objetivo, visto que o aprendizado e o nível de uma criança com TEA é diferente (BRAGA, 2018), o programa TEACCH dá um subsídio para a questão de montar um uma rotina individualizada de acordo com as dificuldades e evidência a organização (MONTE; SANTOS, 2004). Alguns educadores desconhecem esses métodos, mas facilitaria muito no contexto do ensino regular, não só este, mas outros que ofertam mecanismos para auxiliar na intervenção.

Quando perguntados sobre como são feitas as adaptações curriculares voltadas aos alunos com TEA, eles responderam que esta é feita junto ao AEE onde se tem toda uma preocupação de acompanhar tanto na sala de recursos multidisciplinares, como no ensino regular e estes profissionais são acionados para dentro da sala de aula quando os conteúdos passados não são alcançados ou compreendidos pelos alunos autistas. A CP explica que:

O interessante da escola é que temos um atendimento educacional especializado bastante ativo e no ato de planejamento no início do ano já sentamos com os professores, pegamos toda a questão dos componentes curriculares e as atividades a serem trabalhadas e o AEE vai pra dentro de sala de aula e dar sugestões aos



professores de como eles podem trabalhar durante as aulas, no decorrer do ano letivo se algum professor tem alguma dificuldade eles pedem essa ajuda, é visto nitidamente que se preocupam realmente com o aprendizado do aluno (CP, 2019).

A adaptação curricular é um indicativo para “amenizar” as dificuldades dos professores para lidarem por meio da pedagogia do cuidado com determinadas crianças, neste caso com o TEA. Fica muito difícil fazer tal ação sozinho, mas quando é analisado e amplamente discutido com diferentes sujeitos no âmbito escolar, os resultados são otimizados (FLORIANI; FERNANDES, 2019).

DESAFIOS ENCONTRADOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EDUCACIONAIS

Os participantes da pesquisa foram questionados sobre os principais desafios no processo de inclusão e escolarização de alunos com TEA no ambiente escolar e houve uma similaridade entre as respostas, frisaram bastante em relação à formação, recursos, dentre outros, demonstrados abaixo:

Quadro 2: Desafios no processo de inclusão e escolarização do aluno com TEA, descritos pelos educadores.

Educadores	Narrativas dos Educadores
PA	<i>A formação continuada, o material didático inclusivo, a questão da parceria com as secretarias.</i>
CP	<i>Trabalhar com a criança na sala de aula é uma coisa delicada, pois precisa de muitos recursos e que estes ainda são poucos.</i>
PR1	<i>Precisamos de recursos, de apoio me referindo à secretaria, precisamos de mais suporte, é pouco o apoio, é só a escola, nós professores nos preocupamos fazendo curso fora.</i>
PR2	<i>Os principais desafios são exatamente a inclusão e os recursos que são os mínimos possíveis.</i>
PR3	<i>Recursos para trabalhar com esses alunos e o desafio maior é trabalhar sozinha com eles na sala de aula sem ter alguém com uma formação mais específica.</i>
PR4	<i>Um dos desafios maior é ter um professor auxiliar formado.</i>

Fonte: Dados empíricos obtidos por meio de pesquisa de campo.

Os desafios sempre irão aparecer seja no âmbito educacional ou não, em que ora podem ser amenizados, ora estagnados na acomodação, entretanto, quando é detectado o desafio se tem algumas alternativas para saná-los, que podem ajudar e muito nesse processo, como por exemplo, mais investimentos públicos trazendo recursos para as escolas, a formação continuada para os professores e também uma priorização orçamentária para a área. Ter em mente que precisa agir para tentar solucionar e é extremamente necessário buscar conhecimento para realizar tal ato.

Em conformidade a isto a próxima indagação é bastante entrelaçada aos desafios apresentados pelos profissionais entrevistados, onde o primeiro ponto foi em saber se existe formação continuada para os docentes da escola, caso a resposta fosse “sim” seria respondido como o processo de formação continuada acontece, o que foram dois educadores. Frente ao



questionamento a CP diz que “no planejamento anual fazemos as formações e no nosso calendário escolar constam as essas formações”, e o PR3 frisa que “recebemos curso de formação em nível de Estado e que dão suporte com livros contendo algumas noções de metodologias”.

A formação é uma forma de enfrentar as dificuldades, nenhuma pessoa tem o total conhecimento de tudo e pesquisas acontecem o tempo todo ocasionando em mudanças contínuas de diversos assuntos, essa formação precisa ter uma reflexão crítica sobre a prática, é indiscutivelmente necessário que isso ocorra (GADOTTI, 2011).

Na escola-campo observou-se nitidamente nas respostas da maioria dos entrevistados que essa formação oferecida é por vezes inconsistente, e que poucos buscam ampliar sua formação por atitude própria, esperando a iniciativa da instituição, e a escola, por sua vez espera das secretarias e estas do Estado, virando uma bola de neve, como um círculo vicioso.

O educando continua na sala de aula com o objetivo de acompanhar a turma no processo de aprendizagem, passando para o próximo ano e recaem sobre ele as consequências de um ato que parece simples (formação continuada), mas que faria uma imensa diferença na sala de aula (GADOTTI, 2011).

RELAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES EM TORNO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

Outro enfoque que é de suma importância para a inclusão que foi questionado é no que tange o relacionamento entre a família do aluno com TEA e a escola, quando perguntado, eles relataram que com todos os responsáveis o diálogo é sempre muito presente, outro ponto forte é o fato de participarem diretamente de todo processo escolar. PR4 menciona:

A família depende da escola e vice versa, eu enquanto professora preciso ter esse bom relacionamento porque vão me dar um feedback de que posição eu devo tomar, quando necessário trazê-los para dentro da escola pra conversar eles sempre aparecem, a contribuição deles é no dia a dia, no reforço em casa, tentamos sempre manter esse contato, tanto da minha parte do ensino regular quanto do AEE (PR4,2019).

A família quando participativa é muito importante, tanto para o aluno, quanto para a escola se tornando uma ponte de comunicação. Alguns alunos com TEA tem a característica de ser não verbal, sem essa parceria firmada seria ainda mais difícil trabalhar e lidar com situações mínimas do cotidiano.

Um dos pontos principais da pesquisa foi refletir junto aos educadores sobre como eles avaliam o processo inclusivo de alunos com TEA e se este acontece de maneira satisfatória,



todavia, disseram que esse processo está acontecendo aos poucos até menos que o esperado, pelas dificuldades que enfrentam todos os dias, por falta de parceria com o Estado, de investimentos, sejam físico ou de formações mais direcionadas para essa temática, PR2 comenta que *“ainda falta muito, pois só o professor na sala não consegue é quase impossível”*.

A inclusão não é algo fácil para acontecer, pois, não é apenas inserir o aluno na sala de aula, mas é dar subsídio para que esse educando tenha as mesmas oportunidades que qualquer outro discente, participando das atividades, projetos, sentir-se acolhido, tendo adaptações curriculares e entre outras medidas para se chegar a uma verdadeira inclusão. A PA coloca que na escola:

Tem algumas salas de aula que observamos que a inclusão acontece, analisamos o empenho dos professores e isso através do desenvolvimento da criança, o professor está sempre incluindo, agora observamos que tem aqueles professores que o nosso aluno não participa dos projetos, que fica excluído das atividades em grupo, que tudo depende do AEE que tudo é nós que temos que fazer, tem que adaptar, tem que pensar, o professor parece que não tem aquela autonomia dele querer fazer só (PA, 2019).

Todos esses questionamentos são sem dúvida de extrema importância para o avanço do processo inclusivo, no entanto, as pessoas precisam ser mais sensíveis e pró-ativas. Falar em inclusão por mais que se reflita muito sobre esse assunto quando chega na prática a situação se torna complexa por diversos fatores discutidos neste artigo, todos os profissionais tendo em mente que as dificuldades sempre irão acontecer mas o envolvimento de todos é o primeiro passo para se chegar a uma inclusão e esta ser de qualidade

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da contextualização do processo histórico da pessoa com deficiência e inclusão, constatou-se que houveram grandes avanços e alcançaram metas dantes impossíveis, como leis que vieram para assegurar seus direitos a uma educação mais eficaz. Com isso, fortaleceu o conhecimento a respeito dos aspectos comportamentais que ajudou a promover a inclusão no âmbito escolar e social.

Em virtude dos fatos mencionados, procurou-se analisar se é desenvolvida a educação inclusiva com crianças que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA), na escola Hildemar Maia, a mesma, acontece de maneira significativa, promovendo a integração e respeitando as limitações sociais e sensoriais da criança. Os resultados apontam que há a inclusão e é realizada por meio do trabalho do Atendimento Educacional Especializado- AEE, projetos, trabalhos em grupos, materiais didáticos adaptados.



Todavia verificou-se que a escola precisa aprimorar as ações pedagógicas potencializando o aprendizado do aluno com TEA. Um indicativo é o processo de formação continuada que precisa ser mais intensa, para favorecer o ensino aprendido na sua totalidade, como também, ampliação dos recursos por meio de políticas públicas educacionais, bem como, parcerias com departamentos públicos como, por exemplo, as secretárias de educação.

A utilização de práticas e técnicas a exemplo do TEACCH e ABA são ferramentas benéficas para a educação inclusiva, desenvolvem aspectos comportamentais e organizacionais nas estruturas cognitivas de forma sistemática e flexível, proporcionando a construção e assimilação do conhecimento do educando com TEA.

REFERÊNCIAS

BORDIN, J. C. **Análise do Comportamento Aplicada ao tratamento de crianças diagnosticadas com autismo**: um estudo de sua efetividade. Disponível em: <<http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2015/jaqueline>>. Acesso em: 05/06/2019.

BRAGA, W. C. **Autismo azul e de todas as cores**: guia básico para pais e profissionais. São Paulo: Paulinas, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de Dezembro de 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

_____. **Institui a política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

_____. **Presidência da República**. Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989.

CAMARGOS JR., W. **Transtornos invasivos do desenvolvimentos**: 3º milênio. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Corde, 2005.

CAPIBERIBE, J. **Direitos da Pessoa com Autismo**. Brasília, 2016.

DICHER, M.; TREVISAM, E. **A JORNADA HISTÓRICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: INCLUSÃO COMO EXERCÍCIO DO DIREITO À DIGNIDADE DA**

PESSOA HUMANA. Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=572f88dee7e2502b>>. Acesso em: 08/10/2018.



FLORIANI, H. F.; FERNANDES, S. F. **Flexibilização e Adaptação Curricular**: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos? Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1527-8.pdf>>. Acesso em: 15/10/2019.

FERRARI, P. **Autismo infantil**: o que é e como tratar. São Paulo: Paulinas, 4.ed. 2012.

FUMEGALLI, R. C. A. **Inclusão Escolar**: O Desafio de uma Educação Para Todos? Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/ritamonografia.pdf?sequence=1%3E>. Acesso em: 25/09/2019.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. **Lei nº 2170 em 03 de março de 2017**. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=343184>>. Acesso em 06/06/2019.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2º ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GLAT, R. **Educação Inclusiva**: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Ampid (associação Nacional dos Membros do ministério Público de defesa dos Direitos dos idosos e Pessoas com Deficiência). Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php>. Acesso em: 31/05/2018.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social**: teoria, métodos e criatividade. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Educação 2ESPECIAL**: história, Etiologia, Conceitos e Legislação vigente. Baauru. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/livro2.pdf>>. Acesso em: 29/05/2018.

MONTE, F.; SANTOS, I. (Coord.). **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo. Brasília: MEC, SEESP, 2004, pp. 9- 37.

MONTEIRO, A. A. **Corporeidade e educação física**: Histórias que não se contam na escola! Universidade São Judas Tadeu programa de pós-graduação stricto sensu mestrado em Educação Física, São Paulo, 2009.

NEGREIROS, D. A. **Acessibilidade Cultural**: por que, onde, como e para quem? Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.medicina.ufrj.br/acessibilidadecultural/sitenovo/wpcontent/uploads/2014/07/Acessibilidade-Cultural-porque.pdf>>. Acesso em: 04/05/2018.

ONZI, F. Z.; GOMES, R. F. **Transtorno do espectro autista**: a importância do diagnóstico e reabilitação. Caderno pedagógico, Lajeado, v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015. ISSN 1983-0882.

PAULINO, Kadu Vinicius Toledo. **Autismo**. 2015.21f. Trabalho de conclusão de curso (Monografia) - Universidade de São Paulo (São Carlos). Rio de janeiro, 2015.

Rodrigues, L. **Autismo**: método ABA ou método TEACCH? Disponível em: <<https://institutoitard.com.br/autismo-metodo-aba-ou-metodo-teacch/>>. Acesso em:



06/06/2019.

SCHMIDT, M. **Nova História Crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2011.

SCHWARTZMAN, J.S.; ARAÚJO, C. A. **Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Mennon, 2014.

SILVA, O. M. **A Epopéia Ignorada**: a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

WERNECK, C. **Você é Gente?** Rio de Janeiro: WVA, 2003.



CAPÍTULO 9

A IDENTIDADE NA ARTE E AS POSSIBILIDADES DE PRODUÇÕES ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA: UMA RELAÇÃO ENTRE A ARTE E A VIDA

Ione da Silva Guterres, Universidade Federal do Maranhão
José Carlos de Melo, Universidade Federal do Maranhão

RESUMO

Este estudo buscou refletir sobre a importância da expressão artística (artes visuais) no cotidiano da Educação Infantil. O objetivo principal desta pesquisa foi analisar possibilidades de produções artístico-pedagógicas articuladas com o eixo temático identidade na arte que possam ser ressignificadas no contexto de uma pré-escola pública da zona urbana de São Luís-MA. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e um estudo de caso qualitativo. O trabalho foi fundamentado nas contribuições do legislativo nacional: RCNEI (BRASIL, 1998); DCNEI (BRASIL, 2010); BNCC (BRASIL, 2017) e dos seguintes estudiosos: Pareyson (1997), Sant’Anna (2009), Kishimoto (2010), Oliveira (2018), Barbieri (2012), Prodanov; Freitas (2013), André (2013) e Meira (2014). A análise dos dados revelou que a educadora recomenda três produções artístico-pedagógicas que possibilitam a inserção das crianças no universo das artes para que as mesmas expressem suas opiniões e participem mais ativamente das atividades propostas, relacionando a arte com a vida.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade na Arte. Produções Artístico-Pedagógica. Zona Rural. São Luís-MA.

1 INTRODUÇÃO

Ao implementar funções e práticas pedagógicas, os educadores da primeira infância constroem conhecimentos decorrentes da experiência profissional docente. O conhecimento dos professores é multifacetado, complexo e heterogêneo, pois na própria execução do trabalho inclui saberes completamente distintos, provenientes de fontes diversas (TARDIF, 2014).

Nessa perspectiva, apresenta-se neste estudo, possibilidades de construção de saberes e prática no cotidiano docente da Educação Infantil da rede pública municipal de São Luís-MA, na área rural, com uma turma de pré-escola, na faixa etária de 05 anos de idade (Infantil II), priorizando as experiências das artes visuais articuladas com as produções artísticas que tem como eixo: “a identidade na arte: o que somos e o que parecemos ser”.

Assim sendo, escolheu-se essa temática por ser uma análise pertinente que irá contribuir na melhoria da práxis educativa, aprimorando a produção artística atual e por estar diretamente relacionada ao cotidiano das crianças que vivem a transformação do corpo e a preocupação com



a imagem na passagem da idade infantil para a idade adulta e a necessidade de ampliar seus espaços de atuação para além dos muros da escola e família (SANT'ANNA, 2009).

Dessa forma, esta pesquisa teve como principal objetivo analisar possibilidades de produções artístico-pedagógicas articuladas com o eixo temático identidade na arte que possam ser ressignificadas no contexto de uma pré-escola pública da zona rural de São Luís-MA.

O texto tem como base a Educação Infantil e a identidade na arte. O referencial teórico selecionado, fundamentou-se nos principais documentos oficiais que versam sobre a Educação Infantil enquanto política pública do Estado, dentre eles: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIS (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Tais documentos possibilitaram tratar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e discutir a importância da implementação da linguagem artística na infância.

Foram agregadas também as ideias de estudiosos como Pareyson (1997), Meira (2014), Sant'Anna (2009), Barbieri (2012), entre outros que discutem a Arte. Acrescenta-se as ideias de Gauthier et al. (2013), Tardif (2014) para discussão sobre os saberes e fazeres docentes, Kishimoto (2010), Oliveira (2018), que discutem temáticas importantes na Educação Infantil.

Levando em consideração o exposto acima, o estudo foi organizada em quatro seções. A primeira seção contém uma introdução que apresenta o tema da pesquisa. Em seguida, será realizada uma breve reflexão sobre as Expressões Artísticas na educação pré-escolar, com crianças na faixa etária de 05 anos de idade, explicitando como se constituem o conhecimento nas Artes Visuais. Na terceira, intitulada: “A pesquisa em cena”, será evidenciado as questões metodológicas da pesquisa, e os dados que foram coletados e gerados. Por fim, na quarta seção, apresenta-se algumas considerações finais.

Espera-se que este estudo possa contribuir para a melhoria das práticas docentes no contexto da arte, sendo que a mesma possa ser considerada como mais um suporte pedagógico imprescindível no desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas.

2 AS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: COMO O CONHECIMENTO SE CONSTITUI NA PRÁTICA EDUCATIVA INFANTIL?

As várias experiências que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças convergem também nas expressões artísticas (música, teatro, dança, artes visuais, cinema e



literatura) e estão ligadas aos saberes e práticas docentes na Educação Infantil. Como esse conhecimento constitui a prática educacional de crianças pequenas será discutido nesta seção.

Conforme a BNCC 2017, os campos de experiências constituem:

Um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências (BRASIL, 2017, p. 40).

Nessa perspectiva, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica que garante a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças da creche e pré-escola. Ressalta-se que o atendimento de crianças é um direito social consagrado na Constituição de 1988, tornando a educação da primeira infância responsabilidade do Estado. (BRASIL, 2010, p. 07).

A Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017, Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2017), no capítulo IV referente a Educação Infantil, estabelece no Art. 10, inciso V, o seguinte direito de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da Educação Infantil:

[...] VI. **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p.07).

Portanto, os educadores da infância precisam construir saberes e práticas pedagógicas que se ajustem as características das crianças e garantir práticas que procurem expressar experiências e saberes contextualizados e significativos. Além de proteger os direitos das crianças, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, documento norteador que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), define a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Segundo a definição de criança, a prática pedagógica da Educação Infantil deve ter como princípios norteadores as interações e brincadeiras para garantir e integrar as experiências, promovendo “o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p. 26).



Nesse sentido, as expressões artísticas são importantes no contexto educacional infantil, definindo os campos de experiências, que se articulam entre si, sendo considerados formas de expressão e comunicação que ajudam as crianças a construir sua identidade.

Oliveira (2018, p. 11), esclarece que o currículo dividido por campos de experiências defende a necessidade de organizar o trabalho pedagógico na Educação Infantil por meio da “organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas”.

Para a constituição de saberes e atividades pedagógicas relacionadas a arte e outras áreas, é necessário que os educadores infantis desenvolvam os saberes necessários ao ensino. Segundo Tardif (2014, p. 35), todo saber implica em um “processo de aprendizagem e de formação e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber”.

Esse é o consenso de pesquisadores sobre o tema ensino do conhecimento. O conhecimento é considerado um elemento imprescindível na prática docente e deve ser mobilizado pelos educadores para que possam mediar o cotidiano dos alunos. Por isso, é importante para os docentes, classificar os conhecimentos necessários ao ensino, tais como: saber disciplinar, curricular, das ciências da educação, da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica. (GAUTHIER et al., 2013; TARDIF, 2014).

Partindo dessa proposição, as diretrizes curriculares sobre a Arte e o Ensino da Arte, podem ser implementadas na Educação Infantil e estão sintetizadas em documentos como Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), a Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Pontes (2001, p. 51), esclarece que o Referencial Curricular para Educação Infantil enfatiza que as:

[...] Artes Visuais é colocada com características próprias, que podem ser abordadas articulando-se o fazer artístico, a apreciação e a reflexão. A apreciação, o fazer e a reflexão são formas de aproximação das crianças à Arte como expressão e como objeto da cultura (BRASIL, 1988).

As discussões desta seção, nos levam a refletir sobre a importância de oportunizar no cotidiano infantil diferentes expressões artísticas, com formas de expressão e linguagens diversas que possam desenvolver nas crianças o senso estético, crítico, para além da autonomia de criação das suas produções artísticas.



Na próxima seção, discute-se sobre as possibilidades de produções artísticas para serem desenvolvidas com crianças do Infantil II, da zona rural de São Luís do Maranhão.

3 A PESQUISA EM CENA: IDENTIDADE NA ARTE, CONCEITOS E POSSIBILIDADES DE PRODUÇÕES ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS NA INFÂNCIA

Parte-se da perspectiva que é necessário promover a pesquisa em artes para enriquecer o ensino e a apreciação da disciplina em sala de aula. (SANT'ANNA, 2009). Por isso propõe-se nessa seção, analisar *in loco* como o docente da Educação Infantil, investigado nessa pesquisa, ressignifica no contexto educacional, as produções artísticas apoiando-se no eixo temático: identidade na arte.

Esse eixo temático também está evidenciado no volume 1, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, recomendando que o docente deve desenvolver com as crianças as seguintes capacidades:

Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações; Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social (BRASIL, 1998a, p.63).

Assim, é importante destacar as ideias de Pareyson⁶ (1997), para a definição da arte, a partir de três categorias tradicionais: a arte como fazer, conhecer e exprimir. Além disso, foi adicionada a contribuição de Meira⁷ (2014), que também reflete sobre o aspecto estético do conhecimento da arte e do conhecimento da arte, da educação e da cultura.

A primeira definição tradicional da arte: a arte é entendida como fazer, ou seja, prioriza o aspecto executivo, fabril e manual. A segunda definição, ocorre no Ocidente, priorizando a arte como aspecto cognoscitivo, conhecimento, visão, contemplação, como visão da realidade sensível. Na terceira e última concepção, a arte como expressão, surge com o romantismo,

⁶ Luigi Pareyson (1918-1991), filósofo italiano, defende o pensamento estético filosófico. Para ele, a estética é filosofia, isto é, reflexão especulativa sobre a experiência estética do artista, do leitor, do fruidor de qualquer beleza, do crítico, do historiador, do técnico da arte.

⁷ Marly Ribeiro Meira, doutora em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com a tese “Educação Estética e as Artes do Fazer” (2002). Pesquisadora e Membro fundador do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE) da UFRGS. Professora aposentada da Universidade da região da Campanha (URCAMP), onde atuou na área de Supervisão de Estágio, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Foi diretora do Curso de Educação Artística e do Centro de Arte da URCAMP. Foi a primeira presidente da Associação Gaúcha de Arte-Educação (AGA). Publicou artigos e livros. Seu livro mais recente, em coautoria com Silvia Pilloto é: “Arte, Afeto e Educação (Editora Mediação, 2010).



prevalecendo, a beleza da expressão, dos sentimentos que as anima e suscita. (PAREYSON,1997).

Para Meira (2014, p. 101) “o estético surge, atualmente, como uma importante categoria de análise para a pesquisa em arte, mas também para as áreas de sociologia, antropologia, semiótica”. Pareyson (1997, p. 22) explica ainda que se deve prestar atenção à perigosa afirmação da arte no plano da estética, pois assim “se torna a expressão num sentido específico e determinado, então é preciso ter cautela ao instituir relações de igualdade ou identidade entre arte e expressão”.

As informações acima enfatizam que as atividades artísticas estão apropriadamente contidas na “formação”, isto é na performance, produção e realização, mas, ao mesmo tempo, inventando, moldando e descobrindo. Para as crianças, a mediação estética pode ser realizada através do “brincar com a arte”. Kishimoto (2010, p. 01), destacou que brincar é uma ação livre que surge: “a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança: dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário”.

No contexto atual é importante considerar o (a) docente como um mediador (a) estético, pois depende de sua compreensão sobre as questões básicas da arte: forma, plasticidade, cor, textura, para que possa ter uma cultura estética, um cultivo da própria sensibilidade sobre arte, um exercício crítico e sensível do fazer artístico seja ele em nível de percepção e imaginação ou experiência prática (MEIRA, 2014).

3.1 QUESTÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Nesta seção, será apresentado o percurso metodológico adotado para a realização deste trabalho. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e um estudo de caso qualitativo.

Prodanov; Freitas (2013, p. 60), afirmam que o estudo de caso:

Consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa e ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc. São necessários alguns requisitos básicos para sua realização, entre os quais, severidade, objetividade, originalidade e coerência.

A afirmação acima nos chama a atenção e traz informações importantes sobre uma pesquisa do tipo estudo de caso. Em relação a este estudo, será utilizado um caso específico, isto é, as produções artísticas docentes para serem aplicadas na pré-escola pública municipal



(Infantil II), situada na zona rural de São Luís do Maranhão, durante a realização da pesquisa aplicada do mestrado profissional⁸.

André (2013, p. 98), aponta que o estudo de caso se desenvolve em:

[...] três fases: exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e fase de análise sistemática dos dados. São definidas como três fases, mas são, de fato, referências para a condução dos estudos de caso, pois a pesquisa é uma atividade criativa e como tal pode requerer conjugação de duas fases, desdobramento ou extensão de uma delas, criação de outras.

Assim, os instrumentos de coleta de dados foram os momentos das produções artísticas da docente investigada. As produções artísticas foram realizadas de forma remota⁹, para serem utilizadas posteriormente com o público-alvo da pesquisa de intervenção. A seguir, serão apresentadas as análises dos dados obtidos.

3.2 AS PRODUÇÕES DE PROPOSTAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS E A IDENTIDADE NA ARTE: POSSIBILIDADES DE PERFORMANCES ARTÍSTICAS NA INFÂNCIA.

Pensar sobre a necessidade de se investigar a própria práxis educativa, se transformou numa tarefa desafiadora, no sentido de pensar no par teoria e prática docente. A pesquisa iniciou com um processo de revisão bibliográfica acerca da temática em questão e posteriormente da delimitação do estudo e análise sistemática da coleta de dados (ANDRÉ, 2013).

Fundamentando-se na obra “Saber e ensinar arte contemporânea” de Renata Sant’Anna (2009), no primeiro capítulo “a identidade na arte: o que somos e o que parecemos ser”, foi possível selecionar três técnicas para produções artísticas¹⁰ com crianças do Infantil II, faixa etária de 05 anos de idade.

Conforme Sant’Anna (2009, p. 08):

Apesar de todas as transformações ocorridas na arte ao longo da História, esse gênero de pintura persistiu através do tempo e é, ainda hoje, apresentado de diversas maneiras

⁸ A pesquisa de intervenção faz parte do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), Mestrado Profissional, na UFMA, cujo objeto da pesquisa são: “Práticas lúdicas no contexto da instituição pública municipal da zona rural de São Luís-MA”, advém da minha experiência inicial como docente na Educação Infantil, em turmas de pré-escola, exercendo este ofício docente nas turmas de Infantil I e II.

⁹ As produções de propostas artístico-pedagógicas interdisciplinares realizadas na disciplina Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de arte, ministrada pela Prof^a Dr^a Viviane Moura da Rocha, seguiram a orientação da Resolução N^o 1.982-CONSEPE, 09 de abril de 2020/UFMA, que orienta sobre o trabalho remoto no âmbito da Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação da Universidade Federal do Maranhão em virtude da situação decorrente do Coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19).

¹⁰ As produções artísticas selecionadas para esta pesquisa foram: Construção de retrato, autorretrato dramatizado e pose para um retrato, utilizando técnicas de fotografias e artes plásticas, extraídas da obra: Saber e ensinar arte contemporânea, de Renata Sant’Anna (2009).



e técnicas por muitos artistas. Retratos e autorretratos são temas recorrentes na produção artística atual. Os artistas contemporâneos se apresentam por meio de vídeos, fotografias, moldes do corpo. Enfim, uma infinidade de propostas nas quais reconhecemos a autorrepresentação como ideia central (grifo nosso).

São inúmeras as possibilidades que os artistas encontram para produzir autorretratos, sendo possível também ser utilizada na infância. No contexto atual da infância, as crianças deverão ter contato com as manifestações artísticas, culturais e científicas, a fim de dar início ao desenvolvimento do conhecimento sobre cultura e também ao processo de produção cultural autônoma, criando suas próprias artes. Isso só será possível se os educadores da infância trouxerem a sala de aula experiências diversificadas, vivenciando formas de expressão e linguagens, como as artes visuais: pintura, modelagem, colagem, fotografia etc., a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras (BRASIL, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), recomenda o incentivo à arte e à produção cultural desde cedo. O terceiro dos campos de experiência destacado na BNCC: traços, sons, cores e formas afirmam que:

Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2017, p. 39).

Para esta pesquisa, foi necessário pensar na compreensão de conceitos sobre autorretrato, retrato, quais as diferenças entre as técnicas, isso é importante pois irá desenvolver o senso estético e crítico das crianças, as expressões corporais. É importante refletir sobre: qual a função do retrato? Por que retratamos as pessoas? Quais as diferenças entre retrato e autorretrato? Quais seriam as outras formas de nos retratarmos além da fotografia, da pintura e do desenho? (Uma música, um poema?) [...] Vocês já foram retratados? Como? Quem fez seu retrato? Se fossem retratados por um artista como se vestiriam? Quais objetos vocês gostariam de mostrar em seus retratos? Por quê? (SANT'ANNA, 2009, p.18).

Este excerto extraído da obra “Saber e ensinar com arte contemporânea”, pode ser observado na figura 01¹¹, quando é organizado um cenário com a primeira produção de proposta artístico-pedagógica “Construção de um retrato”.

¹¹ Imagem autorizada pela autora e sujeito da pesquisa.



Figura 01 - Produção de um chapéu e de uma peruca com formato de flor confeccionado com espuma e TNT¹².



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2021)

Sant'Anna (2009, p. 19), recomenda a educadores, como procedimento metodológico para aplicação dessa técnica que:

Peça aos alunos para escolher a maneira como gostariam de ter a imagem reproduzida. As crianças podem escolher roupas e adereços, ou simplesmente, apresentarem-se como estão vestidos na aula, ou com os objetos escolhidos. A professora irá fotografar, imprimir as fotos e montar um painel na sala de aula. Poderá também utilizar outras linguagens como o desenho, a pintura ou o bordado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) corrobora com a citação acima, pois especifica que um dos direitos essenciais de aprendizagem e do desenvolvimento na Educação Infantil é o conhecer-se e define como um dos campos de experiência “O eu, o outro e o nós”, que valorizam a formação da identidade na primeira infância. Acrescenta também que nessas experiências, as crianças podem “ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” (BRASIL, 2017, p. 40).

Concernente a produção artística selecionada, concorda-se com Barbieri (2012, p. 25), afirmando que o ensino deve estar conectado ao seu tempo “se pensarmos na produção de arte contemporânea, [...] tudo é assunto para a arte”. A arte, como todas as outras áreas, permeia o dia a dia da criança.

Dando continuidade, a figura 02, que segue abaixo, apresenta o resultado da segunda produção artística, intitulada: autorretrato dramatizado. Para esta produção artística utilizou-se

¹² TNT (sigla de "tecido não tecido") é um material semelhante ao tecido, mas obtido através de uma liga de fibras e um polímero geralmente polipropileno (PP) dispostas aleatoriamente e coladas por calor ou pressão. O termo é usado na indústria têxtil para se referir a tecidos, como feltro, que não são tecidos nem trabalhados como malhas. Alguns materiais não tecidos não têm resistências suficientes a menos que sejam densificados ou reforçados por um suporte. Nos últimos anos, os não-tecidos tornaram-se uma alternativa à espuma de poliuretano. Fonte: TNT (tecido) – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org).



um cenário ilustrativo, com sugestão de roupas ou fantasias infantis trazidas de casa ou produzidos na sala de aula com a professora, peruca confeccionada de TNT, Lápis de cor e canetinhas de hidrocor, Tapete confeccionado de TNT, cortina do fundo, pode ser produzida com fitas coloridas ou folhas colhidas no espaço rural da escola, tinta guache, pincel, material de sucata, entre outros.

Figura 02 – Produção de acessórios na sala de aula com as crianças.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2021).

Acerca da produção artística apresentada acima, pode-se afirmar que, ao explorar o tema, peça aos alunos que tragam de suas casas roupas e acessórios que possam caracterizá-los. [...] Dê exemplos: quem gosta de futebol pode trazer a camiseta do time e a bola; quem dança balé, a sapatilha etc. [...] Antes de iniciar o desenho, é importante que eles observem o próprio rosto por um período. É necessário esclarecer que o desenho é apenas um registro, e não vai retratar o rosto do aluno como ele é (Sant'Anna, 2009, p. 20).

A terceira produção artística “Pose para um retrato”, evidencia outra possibilidade para produção artística com as crianças, conforme apresentada na figura 03.

Figura 03 – Produção artística: simulação de uma pose para um retrato.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2021).



Para a realização da produção artística, demonstrada acima, acrescenta-se também um tapete de TNT para as crianças se sentarem, pode ser disponibilizada também na sala aula, espelho grande ou pequeno para a criança fazer a pose. Sant'Anna (2009, p. 21), recomenda ao educador que:

Peça a um aluno que pose para um colega como se fosse um modelo. Levante as dificuldades de ser modelo, como ficar imóvel por um longo período [...] Depois que o colega fizer o desenho, os alunos trocarão de papéis, para que o “artista” seja retratado também.

Ainda concordando com as ideias de Sant'Anna (2009, p. 21): com relação a outra possibilidade de realização dessa atividade “sugerir aos alunos que peçam a alguém da família que pose como modelo, solicite que tragam os trabalhos para mostrar aos colegas e expliquem a escolha dos elementos que utilizaram”.

Conforme o volume 2: Formação pessoal e social do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil¹³ (BRASIL, 1998), é importante que sejam proporcionadas no ambiente educativo recursos pedagógicos que trabalhem com a imagem das crianças pois:

O espelho é um excelente instrumento na construção e na afirmação da imagem corporal recém-formada: é na frente dele que meninos e meninas poderão se fantasiar, assumir papéis, brincar de ser pessoas diferentes, e olhar-se, experimentando todas essas possibilidades. Nesse sentido, a maquiagem (que as crianças podem utilizar sozinhas ou auxiliadas pelo professor), fantasias diversas, roupas, sapatos e acessórios que os adultos não usam mais, bijuterias, são ótimos materiais para o faz-de-conta nesta faixa etária. Com eles, e diante do espelho, a criança consegue perceber que sua imagem muda, sem que modifique a sua pessoa. (BRASIL, 1998b, p.39).

Diante do exposto, foi possível perceber que as produções artísticas apresentadas, refletem profundamente no modo como as crianças constroem a sua visão de mundo e os papéis sociais por elas e pelos adultos representados. As imagens humanas são uns dos mais complexos e mais fascinantes temas dos artistas. Apesar de todas as transformações ocorridas na arte ao longo da História, o gênero de pintura persistiu através do tempo e é, ainda hoje, apresentado de diversas maneiras e técnicas por muitos artistas (SANT'ANNA, 2009).

Portanto, é importante enfatizar que os adultos precisam superar a ideia das crianças como objetos que se configuram em uma relação passiva e não discursiva com o contexto. O princípio da alteridade infantil precisa ser reconhecido pelos adultos, bem como a importância de fazer descobertas contextualizadas que se situem histórica, social e culturalmente e, sobretudo, ouvindo as crianças e, com elas ampliando as múltiplas perspectivas sobre a infância.

¹³ O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil é composto de três volumes: Conhecimento de Mundo, Formação Pessoal e Social e Documento de Introdução.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da pesquisa, é possível analisar que as possibilidades de produções de propostas artístico-pedagógicas, com o eixo temático identidade na arte, podem ser realizadas em uma pré-escola pública da zona urbana de São Luís-MA. Dessa forma, cabe ressaltar que as três técnicas de produção artística propostas neste estudo foram: a Construção de um retrato, o Autorretrato dramatizado e a Pose para um retrato.

Na construção de um retrato, as crianças têm a oportunidade de escolher como gostariam de ter a imagem reproduzida utilizando roupas e acessórios, disponibilizados em um cantinho ou cenário organizado pela professora e utilizar também o desenho e a pintura para representar a sua imagem e a professora poderá fotografar, imprimir as fotos e montar um painel na sala, com os resultados dos retratos construídos.

Com relação ao autorretrato dramatizado, sugere-se também um cenário ilustrativo, porém as roupas ou fantasias infantis deverão ser trazidos de casa ou produzidos na sala de aula com a professora, pode-se utilizar lápis de cor e canetinhas de hidrocor, cortina produzida com fitas coloridas ou folhas colhidas no espaço rural da escola, tinta guache, pincel, material de sucata, entre outros.

Para a Pose de um retrato, a performance artística de cada criança ou da professora, com o apoio de um espelho, deixará a criança a vontade para se expressar de formas diversificadas.

A análise dos dados revelou que é possível a produção de propostas artístico-pedagógicas, utilizando as diversas expressões artísticas na educação pré-escolar, sendo a arte como coadjuvante pedagógico.

É interessante enfatizar que o eixo selecionado para o desenvolvimento das produções artísticas (identidade na arte: o que somos o que parecemos ser), tem relação com a orientação curricular proposta para a infância, pois tanto o RCNEI (BRASIL, 1988), DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017), enfatizam nos documentos a importância do trabalho docente voltado para a imagem e identidade

Esses documentos destacam também a importância do trabalho docente voltado para práticas significativas que ampliem os conceitos da imagem, da identidade e do modo das crianças se perceberem a si mesmas e ao outro, valorizando a sua identidade, respeitando os outros e reconhecendo as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2017).



Em síntese, a pesquisa registra, auxilia e oportuniza aos educadores da infância, possibilidades de produções de propostas artístico-pedagógicas no contexto da educação pré-escolar da zona rural de São Luís do Maranhão, que podem ser ampliadas e revisitadas no âmbito da identidade na arte, relacionando a arte com cotidiano das crianças.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEBA**, v. 22, n. 40, p. 95-104, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução CNE/CP Nº2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRO2017.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: formação pessoal e social. Brasília, DF: MEC/SEF,1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BARBIERI, Stela. **Interações**: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

GAUTHIER, Clemont. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora UNIJUI, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-mochida/file>>. Acesso: 18 jan.2021.



MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. *In*: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A Educação do olhar no ensino das artes**. 8.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p.101-120.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Campos de experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. São Paulo: Ministério da Educação; Fundação Santillana, 2018.

PAREYSON, Luigi. Definição de arte. *In*: PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 23 - 27.

PONTES, Gilvânia. **A presença da arte na educação infantil**: olhares e intenções. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANT'ANNA, Renata. **Saber e ensinar arte contemporânea**. São Paulo: Panda Books, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.



CAPÍTULO 10

CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE CURRICULAR DA BNCC NA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA

DOI: 10.47402/ed.ep.c202187510028

Kerullyn de Oliveira Silva Samudio, Mestranda em educação, UEMS
Kevla Andrea Santiago Oliveira, Doutorado em educação, UEMS

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar qual é a representatividade de corpo infantil segundo a base nacional comum curricular e apontar o papel do professor no processo ensino-aprendizagem tendo como premissa o corpo fora dos padrões da indústria cultural. Partimos do pressuposto de que corpo e movimento se implicam, e que a criança é ativa no processo e na construção de conhecimento. Buscamos nosso aporte teórico em Adorno (1995), Adorno e Horkheimer (1985), Benjamin (1987), Moreira (1995), entre outros. A metodologia utilizada foi uma pesquisa documental com contribuição bibliográfica. Com base na teoria crítica, realizamos essa pesquisa com um olhar investigativo no qual o corpo infantil não pode ser categorizado e nem disciplinado. A educação na perspectiva crítica vislumbra desde a infância uma educação formadora que torne o sujeito um ser crítico e emancipado na sociedade. Portanto, este artigo propõe reflexões sobre o campo de experiências corpo, gestos e movimentos e reafirma a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças. A compreensão desse aspecto corporal irá contribuir para a prática pedagógica de muitos professores que acreditam nessa aproximação das experiências corporais com a aprendizagem, também irá auxiliar àqueles que orientam essas práticas nas instituições de educação.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Educação 2. Infância 3. BNCC 4. Experiências Corporais 4. Teoria Crítica.

INTRODUÇÃO

Amparada por diversos documentos da nossa legislação, a educação infantil ganha espaço nas escolas para estimular as descobertas e vivências corporais na infância. O corpo antes visto como algo estático, agora é ativo e as crianças precisam realizar experiências para construir a si mesmas como sujeitos educacionais.

Um dos documentos mais atuais para se pensar a educação infantil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada no ano de 2017 (BRASIL, 2017). Ela aponta que o movimento, assim como as brincadeiras e o lúdico ganham protagonismo na hora de aprender. Por meio das experiências, as crianças interagem com os demais à sua volta, trabalham a imaginação, criam novas histórias, envolvem-se com o outro e conseguem traduzir o mundo



para a realidade infantil, de forma que seja possível desenvolver sua inteligência, sensibilidade, habilidades e criatividade.

Assim, nasceu o objetivo desta pesquisa, investigar qual é a representatividade do corpo evidenciada na BNCC e suas contribuições para o trabalho pedagógico em sala de aula a partir da teoria crítica que foge do modelo tradicional de investigação científica e constrói a ideia de corpo vivido e constituído historicamente.

Tomamos como artefato a última versão da base e articulamos diálogos com outras produções que pensam o corpo infantil na nossa sociedade contemporânea. O trabalho tem como contexto discussões feitas e balizadas na teoria crítica, na explanação sobre pesquisa documental, na análise teórica do campo de experiências que envolvem o corpo, os gestos e o movimento e termina com as considerações finais, expondo a percepção sobre o trabalho realizado e as conclusões sobre a pesquisa.

Quanto à metodologia usada, classificamos em pesquisa documental já que esta se caracteriza pela permissão em usar fontes primárias que não receberam nenhum tratamento analítico. Também dialogamos com elementos outros da pesquisa bibliográfica que embasam a escrita acadêmica de forma científica.

TEORIA CRÍTICA

A partir da influência de alguns marxistas não ortodoxos e dos pensamentos sobre os processos de luta de classes, capital, trabalho e poder, nasce a Escola de Frankfurt em meados do século XX na Alemanha. Entre seus principais filósofos destacamos Theodor Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973) e Walter Benjamin (1892-1940), que incluiu em seus estudos a experiência da vida do sujeito, sobretudo na infância a partir da sua própria vida e das suas lembranças.

Essa escola filosófica foi influente no século passado pela investigação dos sistemas operantes em diversos Estados. Esses intelectuais cultivavam a teoria crítica da sociedade em contraposição à teoria tradicional que se baseava apenas nas ciências da natureza. Para esses críticos, a ciência pautada apenas na razão pragmática, técnica, racional e mecânica, era reducionista e fria.

É uma filosofia que tenta estudar aquilo que é negativo, ambíguo e contraditório numa sociedade pensando a cultura como parte importante do entendimento das questões sociais e políticas, mas também econômicas, por exemplo. Surgiu para questionar e analisar as coisas



por um ângulo menos ingênuo, não aceitando-as apenas como são dadas ou impostas. Destacam-se três características na sua visão, a primeira é que o produto histórico pode ser modificado, a segunda é suprimir a separação em ser e dever ser e terceira é não separar o sujeito do objeto do conhecimento, pois, pertence à sociedade que ele estuda e critica.

A hegemonia para essa visão crítica é colocada constantemente em tensão porque é um eufemismo para o imperialismo, para a dominação dos povos. Em sua composição, a hegemonia carrega metade consenso e metade coerção. Em suma, uma tentativa de predominar em meio a massas para unificá-las e conduzi-las conforme seus próprios interesses ideológicos nas relações em sociedade, dificultando o pensar questionador mencionado anteriormente.

Com o intuito de agregar a esse tipo de pensamento crítico crescente, Adorno e Horkheimer (1985) escreveram juntos o livro *Dialética do Esclarecimento*. Para eles o ser humano é presa da razão técnica, uma forma sistematizada e metódica de fazer as coisas, distante da ideia e da potencialidade de uma razão humanizada. Na obra, procuram entender o domínio da razão do conhecimento e definir o que é o esclarecimento. Em linhas gerais, esclarecer é ter o conhecimento sobre a natureza, dominar as práticas e as técnicas. Eles afirmam que o esclarecimento é totalitário como qualquer outro sistema e através dele nós buscamos entender o mundo e as ideologias que o dominam. Além disso, apresentam o mito como uma reflexão da natureza e uma maneira de indicar o passado, explicar o presente e evocar o futuro que ainda vai acontecer, sem fugir da ideia de que o esclarecimento é mito e o mito esclarecimento. Afunilam essas ideias e discorrem sobre a indústria cultural, o que é e como ela influencia nossas vidas.

Na indústria cultural, o que ocorre é a implantação da necessidade de consumo, ela tem por objetivo atingir as massas através da alienação. Exemplo disso é a crítica ao cinema hollywoodiano que mantém interesses econômicos e rentáveis. Foge do real e idealiza um mundo que não condiz com uma visão mais reflexiva dele. Até nos dias atuais funciona assim, a indústria implanta ideias de que ser feliz é sinônimo de consumo. Vemos investimentos nas marcas, roupas, sapatos e até na cultura corporal para impor um padrão de corpo estético único e inalcançável.

Quando a cultura se torna mercadoria o sistema capitalista passa a entrar no nosso inconsciente massificando atitudes, conceitos e ideias. O próprio corpo vira a máquina do homem moderno na era dos corpos informatizados e disciplinados. Quando este é concebido apenas como máquina, percebe-se um adestramento nas diversas esferas da vida. É o corpo



padronizado pelos meios de comunicação, tecnológicos, pelo trabalho, escola e indústria cultural.

Esses meios técnicos e mecânicos nos levaram ao progresso e ao mesmo tempo ao regresso na vida humana. É o mundo administrado pela indústria cultural que proíbe o pensamento autônomo e nos faz reproduzir um conto de fadas que não é a realidade da sociedade. Essa reprodução fictícia do mundo cotidiano que substitui a vivência pessoal e corporal inclusive da criança pela imagem oferecida a ela.

Logo, pensar a vida humana lesada por esta complexidade de interações exige construir uma dialética entre o universal e o particular, entre a vida e o corpo em constante tensão, entre os saberes e as práticas, entre os tempos e lugares distintos de que ele faz parte. Não há saída fácil e imediata, porém, é ingênuo negar o peso da indústria cultural na vida das pessoas e em particular das crianças que compõem a nossa estrutura educacional atual.

PESQUISA DOCUMENTAL

É sabido que toda pesquisa científica precisa de uma metodologia adequada ao objeto de investigação, neste caso, optamos pela pesquisa documental que contempla o tema e possibilita uma reflexão analítica sobre o mesmo.

Gil (2002, p. 45) afirma que [...] “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Temos como exemplos, cartas, jornais, revistas, periódicos, relatórios, reportagens, e, outros materiais de divulgação.

Esse tipo de pesquisa é muito utilizada nas ciências sociais, porque permite a investigação de uma determinada problemática de forma indireta por meios dos estudos dos documentos que são produzidos pelo ser humano e por isso revelam seu modo de viver, pensar, ser e compreender um fato social. A pesquisa documental tem como uso de base documentos, seja com fonte primária ou secundária. A fonte primária são informações para a pesquisa com dados que não foram tratados cientificamente.

É importante lembrar que o documento é todo um vestígio do passado, uma fonte de pesquisa. Não é só aquilo que é oficial, mas toda fonte histórica que se dedica a falar sobre aspectos da sociedade.

O “documento” em questão, aqui, consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel. Mais precisamente, consideraremos as fontes



primárias ou secundárias, que, por definição são exploradas – e não criadas – no contexto de um procedimento de pesquisa (NASSER, 2008 p. 298).

Os documentos podem ser de arquivo público ou privado e passam por etapas rigorosas de análises levando em consideração o contexto em que foram criados, os autores dos documentos, a autenticidade e confiabilidade, a natureza do texto e análise propriamente dita (NASSER, 2008).

A BNCC é um documento de caráter normativo de arquivo público do Ministério da Educação (MEC) que entra nesta categoria de documentos a serem analisados por se tratar de uma fonte primária documental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017 p. 07).

Foi criada em 2014 em sistema de colaboração. Passou por três versões até ser finalizada e homologada pelo MEC em dezembro de 2017. Ela não anula o referencial, apenas o reorganiza a partir do que considera “essencial e comum a todos”. Abrange todas as etapas da educação básica. A partir da sua homologação, tornou-se documento obrigatório a ser seguido nas escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Essa construção faz parte das políticas públicas educacionais. Muito tem se discutido sobre essas políticas públicas que conduzem os rumos da educação no Brasil. De fato, percebe-se que essas políticas sempre apontam para o cunho capitalista e neoliberal que novamente intervém nos rumos da educação brasileira. O sistema capitalista globalizado neoliberal entende a sociedade civil como mercado e suas relações de poder (SANFELICE, 2003). A própria construção da BNCC imposta institucionalmente de cima para baixo é um exemplo disso. Precisamos nos questionar se essa padronização do ensino é democrática ou dominante, interessa a quem? A ideia de construção deveria ser algo transdisciplinar e interdisciplinar, porém ainda é um ideal imaginário, pois tem em seus princípios norteadores a homogeneidade tão criticada pela teoria em que nos baseamos.

Como é um documento de grande dimensão e complexidade, nossa proposta através da pesquisa documental não é observar erros e acertos, é analisar particularmente a parte destinada



à educação infantil e os apontamentos que ela traz sobre o campo de experiências corpo, gestos e movimentos. Examinar a base e discuti-la é contemplar algo que está proposto para dentro da escola, é submetê-la à reflexão, entender o texto dito, mas sobretudo o não dito.

Sendo assim, levantamos algumas perguntas para nortear esta temática: Qual a relação do corpo com os meios social e cultural? Como as diferentes linguagens se manifestam? A experiência é fator determinante para se trabalhar o corpo? Qual a centralidade do corpo nos estudos para a construção da base? A base traz corpos portadores de histórias e cultura, inclusive aqueles precarizados pelo sistema? Atende todas as demandas dos corpos que existem hoje na escola?

Buscamos por conseguinte fontes bibliográficas e autores que ajudassem a esclarecer este tema e enriquecer a pesquisa apontando contribuições sobre a importância de se entender e trabalhar com o corpo na infância.

ANÁLISE TEÓRICA: CAMPO DE EXPERIÊNCIA CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

Este texto possibilita asserções críticas sobre o corpo infantil. Serão abordadas três partes para melhor entendimento da análise. O primeiro apontamento apresenta a relação física do corpo com o entorno, o corpo ativo que estabelece relações e explora o conhecimento de si e do mundo no universo social e cultural.

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade (BRASIL, 2017 p. 40; 41).

Embora a teoria crítica não traga uma filosofia teórica para o corpo, suas obras produzem reflexões sobre o mesmo e a relação com a vida social, contexto em que isso se dá, pois a construção do indivíduo envolve a forma como ele se relaciona com o seu corpo. De certo modo, estabelece-se uma forma de nos relacionarmos com o corpo em consequência do pensamento positivo que mecaniza, racionaliza e tecnologiza tudo.

Resgatamos aqui a metáfora de Ulisses abordada na Dialética do Esclarecimento, fazendo uma analogia a esse corpo infantil apontado na BNCC. No mito, a dominação e controle apontados pelos autores sobre os corpos de Ulisses e dos marujos suscitavam a frustração, o impedimento de poder decidir e fazer escolhas, os corpos amarrados, de ouvidos tampados, ou remando incessantemente foram submetidos, inferiorizados, colocados à prova



pela sedução do canto das sereias que também queriam subjugar-los. É o corpo visto como uma máquina tornando-se a dominação dos homens (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

A reflexão que se faz em concordância aqui é que devemos romper com o domínio da prática e da técnica, reinventar a ideia da criança que pensa e reflete sobre o que ela pode fazer consigo e através de si na experiência de não reprimir o corpo. São os corpos infantis não uniformizados, categorizados, estereotipados e quietos nesse processo de educar que pode ser sedutor, reproduzidor de comportamentos padronizados, maneiras estereotipadas de entender os corpos, ou pode ser libertador, formativo e emancipatório.

A priori, a BNCC não encara a criança como um corpo passivo, mas um corpo ativo no centro do processo que precisa realizar experiências e se movimentar, onde o conhecimento se dá através das experiências. No entanto, a problemática que se constata, é a ideia de compartimentar a educação infantil separando a construção desse conhecimento por áreas, o que não tem nexos e é incoerente porque a criança aprende com o todo.

O próprio campo de experiência que estamos analisando mostra a aprendizagem por meio do corpo em uma área específica a que supostamente ele está relacionado. Logo, o discurso merece mais reflexão crítica nessa questão, pois aprendizagem que também é corporal dialoga com todos os outros campos de experiências que tiveram seus nomes alterados na última versão para justamente implantar essa ideia de compartimentação e para avaliar a eficácia dessa etapa, reduzindo a fluência, naturalidade e espontaneidade da experiência em aprender segundo o todo.

Dentro desta mesma perspectiva a primeira etapa da educação básica não poderia ser fragmentada, pois descontinua aspectos que o currículo implantou sobre a infância e seus inúmeros avanços. Cuidar e educar por exemplo, são necessários para o desenvolvimento infantil em todos os aspectos da vida da criança e não podem ser separados ou sistematizados.

A criança como protagonista da aprendizagem precisa dessa visão aberta e acessível, sem ser mensurada ou induzida a algo específico. Se queremos corpos que tenham liberdade na hora de aprender, explorar, expressar e vivenciar sentidos, gestos e movimentos, não podemos contê-los como bem explanado pela metáfora de Ulisses, precisamos proporcionar novas experiências que sejam globais e atendam à formação integral que são fundamentais na construção do ser.

Sabemos que as experiências estéticas e corporais na infância são determinantes para a vida adulta. As relações com o universo social e cultural apontados pela BNCC determinam



que tipo de sujeitos estamos almejando. Perante o projeto de homogeneização do mundo globalizado, resguardar as práticas culturais herdadas passa a ser um desafio que exige o comprometimento de todos.

Neste sentido, trazemos para as discussões o autor Walter Benjamin (1987) que incluiu em seus estudos a experiência da vida do sujeito, sobretudo na infância a partir da sua própria vida e das suas lembranças. Em sua obra, percebemos que a pobreza das experiências interfere diretamente na vida e no corpo dos sujeitos e que isso é uma nova barbárie. Obviamente, olhar para as experiências é olhar para a autonomia e sensibilidade as quais a infância não pode perder de vista.

Se queremos crianças autônomas, precisamos fugir do mundo administrado pela indústria cultural e suas ferramentas que empobrecem as experiências na infância e proíbem o pensar crítico na sociedade. Para garantir uma formação cultural autônoma e livre das manifestações da indústria cultural, faz-se necessário olhar para a criança como produtora de cultura, inclusive corporal. Com o advento tecnologia, da mídia e da internet essas experiências foram reduzidas, portanto sinalizamos que o uso inadequado desses mecanismos pode subestimar o universo infantil a padrões culturais de massa convencionais que aprisionam e não exercitam o pensamento. “Pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. A educação para a experiência é idêntica à educação para emancipação” (ADORNO, 1995, p. 151).

Como não pensamos no corpo isolado, temos que levar em consideração o meio social e a formação cultural que se tem. Então, olhar para a diversidade cultural das crianças enquanto produtores de cultura é pensar: que cultura corporal é essa? Aquela imposta pela mídia e pelo mercado voltado para o público infantil? Ou aquela lúdica que carrega consigo a riqueza da inocência e ao mesmo tempo a semente da criticidade? Essa cultura midiática segrega alguns corpos, negando-os, estimulando ideias de preconceito e padronização. Logo a avaliação crítica propõe desconstruir paradigmas para então reconstruir valores culturais embutidos no currículo.

O segundo registro nessa análise é a relação do corpo com as diferentes linguagens, sejam artísticas, culturais ou lúdicas e suas experiências.

Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (BRASIL, 2017 p. 41).



São as experiências que enriquecem essa mediação pedagógica na educação infantil. Logo, a música, dança, teatro e o brincar devem acontecer de forma gradativa no espaço temporal e histórico social presente desde os primeiros anos de vida do sujeito.

Pensar nas diferentes linguagens e nas experiências exige pensar na ludicidade que é notória e faz parte da vida humana, principalmente na fase da educação infantil, em que o mundo imaginário da criança e tudo aquilo que complementa a fantasia do universo infantil como o brincar está totalmente em evidência. Benjamin (1987) afirma que “a criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início. Talvez seja esta a raiz mais profunda do duplo sentido da palavra alemã *Spielen* (brincar e representar): repetir o mesmo seria seu elemento comum” (BENJAMIN, 1987, p. 253).

Esses modos de ser, sentir e fazer na infância carregam em si a subjetividade e a essência do natural, da espontaneidade, da liberdade e da criatividade que são próprias das crianças e que não devem se perder ao longo do caminho devido a uma formação baseada apenas nas técnicas de reprodução. Essas técnicas são as inúmeras formas de sistematizar as linguagens e padronizá-las em uma falsa prática. Por conseguinte, deve haver um resgate desse corpo brincante para uma educação de qualidade que respeite as vivências individuais de cada um. O desenvolvimento integral é alcançado com eficácia quando o sujeito corporal se torna produtor de conhecimento e não apenas receptor do mesmo.

Não há dúvida de que essas experiências contemplam o corpo na BNCC e na teoria crítica. Contudo, salientamos que a sua concepção precisa ser mais bem explicitada na BNCC, pois sem essa evidência minuciosa o que será trabalhado é o que está massificado pela indústria cultural. Quando as concepções de corpos infantis, de infância, de criança, de brincadeira e brinquedo são concebidos pela indústria cultural, perdemos sua “aura” e novamente deparamo-nos com o perigo da padronização e baixo nível formal e de conteúdos oferecidos para as crianças. Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 120): “A indústria cultural não sublima, mas reprime e sufoca.” As afirmações do documento não podem ser gerais, senão corre-se esse risco da reprodução.

Diante desses fatos, chamamos atenção para o brincar não voltado para o consumismo e sim para um brincar tradicional que independe de lugar e de objetos, em que as diferentes linguagens devem ser trabalhadas, mas não como forma de reprodução posta pela indústria cultural muitas vezes presente na escola e sim como criação infantil não institucionalizada.



Já o terceiro trecho analisado é a centralidade que o corpo ganha na educação infantil por ser o seu instrumento principal de trabalho.

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2017 p. 41).

Assim, é o contato do corpo com o mundo e com o ambiente que se constrói o sujeito. Moreira (1995, p. 85) afirma que “a criança é movimento em tudo o que faz, pensa e sente. O seu corpo presente é ativo em todas as situações e em todos os momentos. Ele, o corpo, dialoga todo o tempo com todos que o cercam”. As crianças precisam viver e explorar essa corporeidade na educação infantil.

É evidente que a BNCC trouxe para as discussões da infância os corpos e apontou o meio social e cultural como fundamental na construção de práticas pedagógicas, porém, não sinalizou as diversas formas de viver a infância muitas vezes precárias que sofrem pela sociedade capitalista, pela violência, fome, abuso, abandono, o não conseguir ser criança. Adorno e Horkheimer (1985, p. 47) dizem que “quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica, para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz”.

O pensamento Adorniano tematiza o corpo do ponto de vista material e das suas experiências de dor e sofrimento na produção de vida social. Não centraliza este corpo como estudo principal, mas reflete dilemas do corpo na história a partir da vida lesada a que os seres humanos foram submetidos na relação com o trabalho. Mais uma vez essa aproximação do pensamento Adorniano justifica a importância de entender o corpo da criança que chega na escola e os espaços que são destinados a ela.

A centralidade da discussão sobre o corpo, portanto, encontra guarida na compreensão de seu papel nos aspectos da composição da subjetividade infantil, experiências educacionais alargadas, formativas tendem a fortalecer a autonomia da criança, a ajudá-la no filtro das mercadorias culturais, a torná-la propensa ao pensamento crítico e resistente, que enfrenta adversidades e não aceita a subjugação e exploração de seus corpos.



Arroyo e Silva (2012) complementam que os processos formativos em que se dá a infância por meio da família e da escola influenciam diretamente o corpo infantil por meio da dominação que prevalece das esferas econômicas, políticas e culturais enfrentadas pelos pais ou até mesmo por eles quando são impedidos de serem crianças e se tornam adultos precocemente. Para ampliar o universo de experiências é necessário ter um olhar crítico através da compreensão e problematização do histórico desses corpos construídos e vividos que carregam em si uma infância e uma vida. “[...] a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância” (ADORNO, 1995 p.121).

Adorno ao discorrer sobre a educação após Auschwitz, reflete que o princípio da educação é que Auschwitz não se repita. Marcado por monstruosidade e brutalidade, Auschwitz foi um dos campos de concentração nazista para o extermínio e a execução em massa. Se não houver foco para diminuir as condições que permitem a regressão educacional a ignorância permanecerá. “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar uma expressão Kantiana; o poder para reflexão, a autodeterminação, a não participação” (ADORNO, 1995 p.124).

É preciso introjetar uma nova consciência de que cada corpo é único, exclusivo e valioso. Não cabe mais na escola contemporânea métodos tecnicistas de ensinar onde as crianças são obrigadas a ficarem quietas no interior da sala visto que isso também configura-se em violência, não tão evidente como o campo de concentração, mas caminha-se nesse sentido. O corpo é o brinquedo principal para as crianças e este deve ser explorado, manipulado, movimentado, articulado e vivenciado de diversas formas. Priorizar o desenvolvimento infantil integral é reconhecer aprendizagens significativas que tornem as crianças seres críticos e ativos na sociedade.

Só podemos ser parte integrante desse processo porque existem corpos presentes para aprender, indivíduos respeitados em sua totalidade, em sua dimensão de ser corpo e mente.

Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar. É necessário, a cada início de ano, que o corpo da criança também seja matriculado na escola, e não seja, considerado por algumas pessoas como um ‘estorvo’, que quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará a aprendizagem (FREIRE, 1997, p. 13).

Este é um dos desafios mais urgentes da nossa sociedade, articular o estudo do corpo infantil na construção dialética do trabalho pedagógico que atenda as demandas desse ser ativo dentro da escola. Respeitar a criança, o brincar, os modos de ser, ocupar e usar o espaço na



construção de referências educativas é condição necessária para perceber o corpo como partícipe privilegiado na hora de aprender.

Diante do exposto, a busca para entender e trabalhar esse corpo proposto na escrita da BNCC se torna inesgotável. É imprescindível que o professor tenha um olhar crítico sobre o texto e saiba correlacionar com as demandas existentes na sala de aula. Além disso, é urgente compreender a ilusória ideia de compartimentar a educação infantil. O que se indaga a partir da análise crítica é enxergar esse corpo na sua totalidade e desenvolver junto do currículo um olhar sensível para as experiências formativas que serão oferecidas às crianças dentro do espaço escolar que contemple essa transdisciplinaridade e interdisciplinaridade ora idealizada, mas não representada de fato por este documento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se constitui em um desafio, à medida que remete a um aprofundamento maior de conhecimento sobre o corpo e a importância do aprender brincando e se movimentando. Embora a teoria crítica não apresente estudos teóricos específicos para o corpo de seus expoente mais conhecidos e já citados aqui, suas obras permitem reflexão sobre o mesmo na relação com a vida social e cultural, possibilitando a análise da BNCC que discursa sobre o corpo, mas não detalha as concepções de experiências de que estamos falando.

O corpo através das experiências dialoga dialeticamente com o ser social, cultural, biológico e histórico que estamos buscando ter na nossa sociedade contemporânea. Todo corpo tem história e carrega consigo marcas dessas histórias seja de cuidado e amor ou de sofrimento, fome e violência.

A escola, neste sentido, desempenha um papel valioso enquanto instituição que recebe esses corpos infantis. Sabemos que ela não pode negar a singularidade das crianças e nem produzir sujeitos parados, estáticos e alienados na sala de aula como era antes no século passado. A própria prática do professor tem que estar ligada à realidade infantil, à sensibilidade das experiências formativas e aos corpos vivos presentes na sala de aula.

As diferentes linguagens contemplam o corpo na BNCC e na teoria crítica. O que fica de ressalva é a preocupação com a reprodução de práticas culturais sem reflexão mais aprofundada, devemos fugir do mundo administrado pela indústria cultural e não deixar que este invada o ambiente escolar através da reprodução de padrões corporais, de cultura, de arte e até de brincadeiras.



Finalizamos nossas ponderações considerando que é imprescindível trazer essas reflexões e articula-las à BNCC já que esse é o documento mais atual para se pensar o corpo na educação infantil e as práticas pedagógicas em sala de aula que não devem ser fragmentadas ou compartimentadas. O professor ao compreender essa articulação poderá conduzir a aprendizagem infantil para a formação do ser mais crítico, autônomo e emancipado que tanto desejamos na nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, MAX. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Educação após Auschwitz**. In: ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação (Org. MAAR, WL.). Petrópolis: Vozes, 1995.

ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da. **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Obra, magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MOREIRA, Wagner. Wey. (Org.). **Corpo presente**. Campinas: Papirus, 1995.

NASSER, Ana Cristina. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANFELICE, José Luis. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.



CAPÍTULO 11

CORPO, INFÂNCIA E PRÁTICAS CORPORAIS: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A PRESENÇA DO CORPO NA ESCOLA

DOI: 10.47402/ed.ep.c202187611028

Kerullyn de Oliveira Silva Samudio, Mestranda em educação, UEMS
Kevla Andrea Santiago Oliveira, Doutorado em educação, UEMS

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar qual o papel do corpo no processo educativo e discutir de que forma isso influencia a infância. Parte do pressuposto de que o corpo é elemento integrante da aprendizagem e não deve ser visto como um objeto de disciplina e dominação. Buscamos nosso aporte teórico em: Adorno (1995); Barrenechea (2011); Benjamin (1987); Nóbrega (2005); Silva (2012); Soares (2004), entre outros. É uma pesquisa de cunho bibliográfico com base na teoria crítica, na qual a educação é a chave para autonomia e emancipação humana. A criança nesta perspectiva é ativa no processo e o professor é o mediador dos conhecimentos. Portanto, este artigo propõe reflexões sobre a corporeidade infantil e reafirma a importância do olhar sensível para com o corpo infantil e as práticas corporais na escola.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Corpo 2. Educação 3. Infância 4. Práticas Corporais

INTRODUÇÃO

O corpo é um território de inúmeras abordagens de estudo, da religião à ciência, da medicina à arte, da cultura à moda e assim sucessivamente. Estudar o corpo é mergulhar na história de um verdadeiro registro vivo, é provocar uma constelação de ideias que tensionam e revelam suas faces complexas e contraditórias de existência no tempo.

Historicamente, fomos educados a ocupar o corpo e as penitências do mesmo, a usar a racionalidade em detrimento dos instintos naturais. Assim, a materialidade, a sensibilidade, a subjetividade, a percepção, os gestos e os movimentos que sempre estiveram presentes na vida do homem, acabaram sendo automatizados e por conseguinte apagados em decorrência do progresso do conhecimento que impôs e continua impondo formas de nos relacionarmos com o nosso corpo desde a infância.

Neste sentido, a educação do corpo é um reflexo histórico das transformações que ocorreram nas esferas políticas, sociais, culturais e econômicas da sociedade. Tal processo é marcado por descompassos, conflitos e desafios que precisam ser superados no tempo atual. Se a todo momento afetamos e somos afetados pelo corpo através do ambiente com o mundo, logo



o corpo não é ou não deveria ser o depósito da racionalidade e da disciplina. Essa interrogação é fundamental na educação, principalmente na infância, pois ou educamos para libertação e expansão ou para o aprisionamento e enrijecimento.

Desta maneira, o corpo, assim como, as práticas corporais não são elementos acessórios no processo educativo, pelo contrário, são da mesma forma fundamentais para a construção do processo de ensino e aprendizagem que ocorre na escola e na sociedade como um todo. Se não levarmos em consideração estes aspectos, as abordagens do corpo na educação se tornam totalmente instrumentais e técnicas.

Diante destes fatos, nasceu a proposta dessa pesquisa, analisar qual o papel do corpo no processo educativo e discutir de que forma isso influencia a infância. É um trabalho que organiza-se na seguinte ordem: reflexões históricas sobre o corpo no processo educativo, infância e corporeidade infantil e considerações finais, onde será exposto as conclusões sobre a pesquisa.

Quanto à metodologia usada, classificamos em pesquisa bibliográfica que embasa a escrita acadêmica de forma científica.

O CORPO NO PROCESSO EDUCATIVO

O corpo é a própria constituição do homem enquanto ser, desde o homem primitivo a relação corporal tem sido uma tarefa de difícil compreensão. Logo, pensar no processo educativo do corpo é pensar também na evolução histórica da civilização. Desta maneira, apresentaremos breves recortes no tempo que possibilitam uma conversa dialética entre a história do corpo e o processo de civilização da sociedade os quais não podem ser separados.

Nos primórdios, o corpo estava ligado à natureza numa relação íntima de dependência e sobrevivência. Era uma harmonia indissociável e um canal de posse dentro desse universo chamado mundo. Sant' Anna (2004, p. 07) afirma que era “impossível, portanto, pensar o corpo humano separado e autônomo diante dos fenômenos naturais” já que o homem era com seu corpo através da natureza, dos mitos e da religião. Essa relação harmônica entre corpo, natureza e religião nos mostra a presença do corpo como um elemento sagrado, separado e primordial para os povos antigos, uma visão cosmológica e mitológica muito próximas.

Entretanto, no decorrer do tempo esta relação fica estreita e ambivalente. O homem começa a perder o sentido natural de propriedade e posse do seu corpo e assim ora o considera como objeto de veneração, ora de repúdio.



Na idade antiga, surgem os grandes filósofos e assim os questionamentos sobre o homem e a humanidade, provocando um rompimento entre o homem material e a sua alma, que se tornaria o elemento central. A partir da idade média, com a ascensão da igreja e seus modos operantes no poder, essa relação abre caminhos para um longo processo de destruição do corpo. Com o surgimento dos dogmas religiosos, o corpo que antes era sagrado, passa ser sinônimo de pecado, erro e vergonha, e com isso vai se afastando do seu sentido natural de respeito e devoção. A igreja então, estabelece regras de comportamentos e difunde ideias de corpo contido, podado e negado, tornando-se um lugar de extrema dúvida. Isso ocorreu pela valorização da alma em detrimento à natureza material como nos afirma Barrenechea (2011, p. 04):

O corpo foi interpretado como o *sintoma* mais claro daquilo que é perecível, não essencial no ser humano. Na tradição metafísico-religiosa, desde Platão até a compreensão judaico-cristã, a alma foi exaltada como a essência do homem, como aquilo que merece toda atenção, todo cuidado. Como correlato, o corpo, na sua condição temporal, carnal, material, será desvalorizado, questionado, até considerado como aquilo que condena o homem a uma existência de sofrimentos e pesares.

Esse apontamento nos mostra que o corpo ainda é separado da razão e do conhecimento, e que os sentidos naturais estão na contramão e no esquecimento desse pensamento racional que anula tudo aquilo que é corporal em suas reflexões.

Na consequência do pensamento positivo surgiram então algumas ciências e o corpo passa a ser um objeto de estudos. Sant' Anna (1995, p. 247) relata que “quando o corpo é transformado em objeto de dissecação pela medicina, seu significado não se compara a mais nada que existe no universo: o corpo não será nada além do que um corpo”. Segundo ela, essa separação progressiva entre o corpo e a natureza é a dessacralização de ambos. Se por um lado o corpo ganha liberdade em relação à natureza, por outro tende à submeter-se ao pensamento racional, aprofundando o secular dualismo entre corpo e alma sob a égide da filosofia cartesiana (SANT' ANNA, 1995). Com isso, o corpo não é visto como parte do homem e tudo o que é sensível e perceptível torna-se um problema.

A relação com o corpo nos remete à própria história da civilização humana que vem dominando o corpo e impondo nele uma educação de controle e barbárie. O próprio progresso do conhecimento humano através da ciência e da técnica impôs e continua impondo formas de se relacionar, governar e controlar o corpo desde a infância, separando-o da sua natureza primeira. Nesta perspectiva, não há liberdade, e o corpo assim educado, é apenas para o controle de pessoas, de gestos, de palavras e de comportamentos.



Como parte inerente da natureza humana, o corpo foi objeto de controle tanto no desenvolvimento da filogênese (gênero humano) quanto da ontogênese (indivíduo). Na questão do corpo, mais uma vez aproximam-se a história do indivíduo e a história da civilização, no sentido de a repressão das pulsões ser o denominador comum. (SILVA, 2016, p. 43)

Compreender o corpo nesse processo civilizatório é de fundamental importância para entender o seu papel na educação, na sociedade e na escola, pois, o homem contemporâneo é resultado desse processo histórico de progresso e construção.

Soares (2004) retomando as questões históricas do corpo a partir dessa noção de progresso, afirma que nós não fomos educados para uma educação sensível, pelo contrário, a educação do corpo ainda é um ato de regras, repressões e submissão de uma ordem social para atender finalidades nas diferentes pedagogias e ideologias dominantes. A autora ressalta que o controle do corpo está intimamente ligado à esfera política e que mesmo quando o corpo ganha visibilidade através da ginástica em meados do século XIX, percebe-se uma extensa prática de representações corporais físicas utilizadas pelas forças internas para educar o corpo e disciplinar o mesmo.

A ginástica neste seguimento vem potencializar a força e a técnica juntamente com o código da civilidade e da ciência. Ciência atrelada à tecnologia, ao pensamento científico, à padrões e formas universais. Nesse modelar de comportamentos, o corpo aparece automatizado e apagado dos outros saberes sensíveis como nos diz Adorno e Horkheimer (1985, p. 47) “quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica, para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz”.

Pensando nisso, a ginástica que se transformaria na atual educação física firmou-se também na instituição escolar e trouxe para o corpo uma extensa educação tecnicista, baseada na higienização, na força, no mérito e na competição. Regulamentada por padrões e formas de retidão que educam o corpo para o endireitamento da técnica e da disciplina e não para sua sensibilidade, subjetividade, criticidade e expressão (SOARES, 2004).

A educação do corpo ao longo dos anos teve este incentivo higienizador e eugênico sobre o corpo, provocado primordialmente pela ideia de corpo máquina muito atrelado ao sistema dominante, hoje capitalista. Numa sociedade capitalista o primeiro lugar para se estabelecer poder é no corpo. É limitando sua liberdade e manipulando seu modo de ser e estar nas diversas esferas da vida.



Diante desse conjunto de circunstâncias, é ingênuo negar o peso que o processo civilizatório trouxe para o corpo ainda no século XXI. Nossa herança é uma educação de controle e barbárie para com o corpo e apesar dos avanços, ainda estamos aquém dessa consideração corporal na formação humana, como ressalta Nóbrega (2005, p. 603) “O corpo e o movimento, apesar de valorizados nos processos educativos, ainda são considerados elementos acessórios na formação do ser humano”.

Desta maneira temos que expandir a concepção de corpo na educação. Precisamos superar a instrumentalidade e a corporeidade como princípio epistemológico e olhar para o currículo como forma de integração entre mente e corpo, pois o corpo é um extenso caminho de reflexão e a escola não deve ser um lugar disciplinatório e nem conteudista para com o corpo, pelo contrário, deve proporcionar através da ação pedagógica um rompimento com o domínio da prática e da técnica e completar a ideia da criança que aprende com o todo principalmente na infância onde o corpo é o instrumento de aprendizagem da criança e seu brinquedo principal.

Silva (2012) ao discorrer sobre o corpo em movimento na educação infantil, enfatiza que o corpo infantil é um objeto de investigação, uma radiografia e uma pátria, na qual a infância é concebida como uma construção social, cultural, política e histórica. Para ele, na superfície do corpo estão inscritos tanto os desígnios do corpo produtivo como do corpo brincante. Aí se justifica a importância de entender o corpo da criança que chega na escola e os espaços que são destinados a ele.

Diante disso, atendo-me a corporeidade infantil, aos seres humanos que estão em construção, corpos vivos e ativos. Corpos que constantemente são moldados pelos adultos, pela escola e pela sociedade. Corpos que hoje devem ganhar autonomia e liberdade para reconhecer-se enquanto ser na infância e emancipar-se.

INFÂNCIA E CORPOREIDADE INFANTIL

A infância é a fase da vida da qual boa parte das pessoas deseja retornar. As boas lembranças e bons sentimentos que normalmente temos dessa fase nos fazem pensar por que desejávamos crescer rápido quando crianças. Mas a infância, considerada hoje essencial, nem sempre existiu.

A concepção de criança como um ser em crescimento que tem características próprias e necessitam se desenvolver plenamente nos seus aspectos físicos, psicológicos, emocionais, culturais e sociais é característica da contemporaneidade, até o século XVII as crianças compartilhavam o mesmo mundo dos adultos em todas as esferas e não existia uma relação



educativa que visava esse olhar diferenciado para a criança, tanto no fazer pedagógico, como nos instrumentos e no espaço físico destinado a elas.

Segundo o historiador Ariès (1986) a criança entre os séculos XII e XVII era vista como um adulto em miniatura. O autor aponta em seus estudos que nesse período a infância era uma fase sem importância. Porém, com o surgimento do sentimento de infância a criança passa a ser representada de modo diferente do adulto embora ainda fosse conduzida por regras de conduta, boas maneiras e bons costumes para se viver em sociedade. O autor relata que as atitudes em relação às crianças progrediram e evoluíram no tempo juntamente com as mudanças econômicas e os avanços sociais.

No decorrer do tempo os estudos sobre infância se ampliam e muito se discute sobre viver uma infância livre, autônoma e emancipada, onde as crianças passam a construir o conhecimento de si e do mundo através por exemplo das experiências. Essas experiências são fundamentais para se trabalhar a corporeidade infantil, pois o corpo antes visto como algo estático, agora precisa realizar experiências para se constituir como sujeitos educacionais.

Agamben (2005) ao discorrer sobre infância e história, faz uma crítica à modernidade e discute a pobreza de experiências na atual sociedade por conta da racionalidade que ocupou o homem. O autor traz uma conexão entre a linguagem e a experiência e revela a infância como uma potência. Da mesma forma, Benjamin (1987) destaca a importância dessas experiências corporais na infância através da sua própria narrativa pessoal e corrobora que os costumes iniciam na vida através do brincar.

É no brincar que criamos e recriamos histórias, vivenciamos fatos concretos e imagéticos, experienciamos sensações corporais e orais e descobrimos outras formas de movimentar o corpo e estimular a mente. Este sentido brincante desenvolve as potencialidades da criança em todos os seus aspectos seja físico, cognitivo, psíquico, intelectual, afetivo e social, e afasta da infância as prerrogativas negativas da falta de experiências no mundo atual.

Deste modo, é de suma importância entender a infância como uma nova infância, não aquela invisível para a sociedade, mas aquela que carrega em si a subjetividade, a essência do natural, da espontaneidade, da liberdade, da criatividade, do brincar e do movimentar-se que são próprias das crianças e que não devem se perder ao longo do caminho devido uma formação baseada apenas em regras, em atividades pedagógicas e em técnicas de reprodução que favorece a pobreza das experiências e que não enriquecem essa mediação pedagógica da corporeidade e do movimento na educação infantil. Se assim for, a aprendizagem não acontece de modo



integral e a escola corre o risco de estar apenas reproduzindo formas e padrões iguais, repetido e vazio de conteúdo. Além disso, ela negaria a singularidade das crianças e corroboraria para a dominação, controle e educação dos corpos como visto durante o processo de civilização.

O corpo faz parte da produção de conhecimento, e, é a partir dele e das sensações corporais que construímos e ressignificamos os gestos, as ações e o brincar. Usamos pejorativamente o brincar como algo sem muita importância, como uma forma de desconstruir a criança e um momento de fôlego para o professor, mas na verdade ele é o remédio para uma infância verdadeira e feliz, uma infância que tem na sua própria linguagem a arte, a cultura e a construção do conhecimento.

Kishimoto (2010, p. 01) afirma que:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados.

Somos seres corporais e é nas experiências, sensações, percepções, vivências e práticas que encontramos resgate desse corpo brincante, livre e expressivo como um instrumento que compõe o processo educativo de cada criança. Quem trabalha com a infância não tem um compromisso apenas com conteúdos, formas, letras e números, tem um compromisso também com a integralidade e totalidade da aprendizagem infantil que envolve completamente a corporeidade, uma vez que o corpo é um rico instrumento de trabalho pedagógico.

Quando falamos de corporeidade trazemos para as discussões as contribuições da filosofia de Merleau-Ponty que sinaliza através dos estudos da percepção que o corpo não é só um objeto de estudos, mas uma condição permanente de experiência. O pensamento de Merleau-Ponty discute a realidade da existência do homem a partir dos fenômenos e considera todas as partes na sua totalidade. Nóbrega (2005, p. 609) com base na filosofia de Merleau-Ponty enfatiza a importância da percepção e diz:

A percepção não corresponde a uma ordenação lógica dos dados sensíveis, mas à possibilidade de atribuir sentidos, o que é possível por encontrar-se no complexo emaranhado do corpo e do movimento que, em conjunto, expressam a sensibilidade humana. O conhecimento, em sua complexidade, não se deixa apreender pela perspectiva reducionista da inteligência, emergindo dos processos corporais.

Explorar essa percepção é expandir possibilidades de vivências e experiências dentro da escola, é ampliar práticas corporais com as crianças independente da aula ou da disciplina



específica, e não apenas reproduzir sujeitos parados, alienados e controlados no interior das salas de aula. “Somos seres corporais, corpos em movimento. O movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo” (NÓBREGA, 2005, p. 606-607).

Somos seres corporais e é nas experiências, sensações, percepções, vivências e práticas que encontramos resgate desse corpo brincante, livre e expressivo para uma educação de qualidade que respeite as vivências corporais e individuais de cada um.

As práticas corporais são elementos pedagógicos essenciais na mediação da aprendizagem das crianças pequenas e não podem ser deixadas de lado no trabalho pedagógico do professor. O professor ao observar com um olhar atento e perceptível conseguirá conhecer melhor os educandos, seus corpos e necessidades e desempenhará seu papel constitutivo na formação humana das crianças.

Barbosa e Alves (2016) ao discorrer sobre currículo e prática pedagógica na educação infantil enfatiza que o professor tem um papel ativo na mediação do conhecimento e isso implica numa relação teórico-prática, recíproca e dialética. As autoras apontam ainda que a criança tem voz ativa nesse processo de educar. O grande desafio, porém, é proporcionar a aprendizagem de forma lúdica e prazerosa, e olhar para a criança como protagonista da aprendizagem e não mera reproduzidor da mesma.

É fundamental na prática pedagógica estimular, fazer intervenções, planejar e mediar conhecimentos que garantam a essa criança uma compreensão crítica do mundo e com o mundo. Além disso, colocar a criança como protagonista da aprendizagem é deixá-la desenvolver todo o processo de conhecimento e de descobertas que vão sendo oferecidas a ela.

Ao longo da história, a educação infantil foi influenciada diretamente pelo modelo pedagógico tradicional e pela pedagogia nova. Saviani (2008) ao estudar essas concepções pedagógicas propõe um outro método de ensino, a pedagogia histórico-crítica, que visa explicar a contradição entre escola e sociedade e esclarecer o movimento de transformação destas. A pedagogia histórico-crítica pensa a prática a partir da teoria, mas também faz o caminho inverso, ou seja, pensa na teoria a partir da prática.

Nesta perspectiva a aprendizagem se dá tanto na prática, quanto na teoria e assim acontece o desenvolvimento integral das crianças. É urgente se apropriar desses estudos e interligar a prática corporal a cognição da criança, pois quando trabalhamos estas ferramentas em conjunto ampliamos e concretizamos a formação delas.



Pensar na corporeidade infantil exige pensar na ludicidade e nas brincadeiras que é notória e faz parte da vida humana, principalmente na fase da educação infantil, em que o mundo imaginário da criança e tudo aquilo que complementa a fantasia do universo infantil está totalmente em evidência. Olhar o corpo brincante é mencionar questões de sensibilidade, estética, criatividade, ludicidade, diversidade, manifestações artísticas e culturais, entendendo o corpo como produtor de conhecimento e não como mero reproduzidor do mesmo. É também fugir do mundo administrado pela indústria cultural que inibe o pensamento autônomo.

A indústria cultural está a serviço do capitalismo para gerar nas pessoas a necessidade de consumo. “Assim pode-se dizer que a “indústria cultural” é a forma *sui generis* pela qual a produção artística e cultural é organizada no contexto das relações capitalistas de produção, lançada no mercado e por este consumida” (FREITAG, 1994, p.72). Um dos principais meios que a indústria cultural utiliza para influenciar a alienação e o consumismo infantil é a televisão e a internet. A criança que antes era ativa, quando submetida a estes meios acaba perdendo sua capacidade de brincar, de refletir, de criticar, de se expressar e de se reinventar até dentro da escola.

Quando perdemos nossa capacidade de brincar, perdemos nossa essência, nossas memórias, nossa espontaneidade, nossa criatividade e tudo fica robotizado, institucionalizado e mecanizado. Destarte, o lúdico tem um papel de extrema relevância na aprendizagem e na construção do conhecimento, pois apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana, principalmente na idade infantil que não deve ser marcada pelo disciplinamento de corpos, muito menos por conhecimentos pedagógicos impostos de forma não lúdica e nem prazerosa, prejudicando a autonomia e emancipação das crianças.

Quando se trata de práticas corporais, vemos na escola, corriqueiramente, muitos professores apenas reproduzindo atividades prontas que são encontradas na mídia e que não estimulam a singularidade, criatividade e criticidade da criança, deixando de lado o seu conhecimento prévio como sujeito histórico, social e cultural, principalmente quando envolve a expressão, o corpo, os gestos e os movimentos.

Deste modo, a escola precisa ser um lugar de resistência. Resistir a homogeneização das crianças e dos conteúdos, resistir as concepções separatistas entre corpo e mente, resistir as práticas corporais padronizadas que não possui reflexão aprofundada e resistir a indústria cultural que massifica e não corrobora com a emancipação da educação.



Nesta inflexão, Adorno (1995) no seu livro *Educação e emancipação* mostra a sua preocupação com a educação e defende que a educação para emancipação deve acontecer desde a primeira infância. Para ele, a educação não é modelar pessoas, não é a mera transmissão de conhecimentos e nem modelos ideais que impõem uma ideologia por meio da dominação, pelo contrário a educação está intimamente ligada à democracia e à construção de uma consciência verdadeira, crítica, reflexiva e política.

Pensando desta maneira, a educação para emancipação exige reflexão e autonomia na construção dos processos individuais. Ela apresenta uma ideia de sujeito que tem a capacidade formal de pensar na realidade a partir da sua subjetividade, espontaneidade, criatividade e experiência que são elementos fundamentais dessa possibilidade emancipatória. É uma educação que prepara o indivíduo para o exercício da sua cidadania democrática em todos os âmbitos da vida começando pela infância.

Este é um dos desafios mais urgentes da nossa educação, em especial da educação infantil. Articular o estudo da corporeidade na construção dialética do trabalho pedagógico que atenda as demandas da infância e desse ser ativo, autônomo e emancipado dentro da escola no processo de educar. O desenvolvimento integral do ser humano só é alcançado com eficácia quando olhamos para o sujeito na sua totalidade, sem separar o corpo do processo de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a história da civilização o corpo foi educado e disciplinado para atender a civilidade no seu sentido de progresso e que isto subtraiu as possibilidades de valorização das práticas corporais na aprendizagem inclusive na infância. No entanto, o corpo na educação precisa ser melhor dialogado, pois é através dele e das experiências que construímos a aprendizagem na sua totalidade.

Devemos olhar para a infância com autonomia e valorizar as práticas corporais, o brincar e o lúdico como elementos presentes dessa cultura infantil. Estimular a autonomia na criança é fugir do mundo administrado pela indústria cultural. É não deixar que este invada o ambiente escolar através dos padrões convencionais de massa. É se preocupar com o corpo que produz conhecimento e não apenas reproduz o mesmo. Além disso, é oferecer práticas corporais reflexivas e propostas ricas que acompanham as crianças por toda a vida.

Deste modo, consideramos que é imprescindível trazer essas reflexões das práticas corporais e articula-las a educação, bem como, ao processo educativo e ao papel que este



desempenha na infância. Só uma educação que vise a totalidade do ser poderá proporcionar uma formação infantil integral, sólida, crítica, autônoma e emancipada que tanto vislumbramos na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, MAX. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução de: Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima. Currículo da educação infantil e trabalho docente: perspectiva sócio-histórica dialética. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira

Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. (Org.). **Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2016, p. 202-221.

BARRENECHEA, Miguel Angel de. **Nietzsche: Corpo e Subjetividade**. In Revista O percevejo online, vol. 03, n. 02, Ago/Dez. 2011.

BENJAMIN, Walter. **Obra, magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FREITAG, Barbara. A teoria crítica ontem e hoje. Editora Brasiliense. 5º ed. 1994. São Paulo.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, 2010. Artigo disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 28 de outubro de 2020.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Qual o lugar do corpo na educação?** notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. In *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago. 2005.

SANT' ANNA, Denise Bernuzzi de. **Corpo e história**. Cadernos de subjetividade. Núcleo de estudo e pesquisa da subjetividade – Programa de estudo de pós-graduação em psicologia clínica – PUC/SP, 1995. p. 243-266.



SANT' ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmen Lúcia (org). **Corpo e história**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 03-23.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Mauricio Roberto da. Exercícios de ser criança – o corpo em movimento na educação infantil. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Mauricio Roberto da (orgs). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 215-239.

SILVA, Marcio Roberto Santim da. **Culto ao corpo**: expressões do voyeurismo e do exibicionismo na estética contemporânea [livro eletrônico]. 2. ed. São Paulo: Blucher, 2016.

SOARES, Carmen Lúcia. Corpo, conhecimento e educação. In: SOARES, Carmen Lúcia (org). **Corpo e história**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 109-129.



CAPÍTULO 12

ESCUA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA E LEITURA PARA CRIANÇAS DA PRÉ- ESCOLA

DOI: 10.47402/ed.ep.c20218771134

Luciana Ribeiro da Cruz, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais - PPGDire/UFT, Coordenadora da Diretoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Araguaína Tocantins – DEI/SEMED

Lucileda Vieira Sobrinho, Aluna regular do Programa de Pós Graduação em Educação na disciplina Tópicos especiais: Fundamentos da Pedagogia Freiriana (UFT), Supervisora/Orientadora da Diretoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Araguaína Tocantins – DEI/SEMED

Nádyá Reis de Oliveira, Mestranda pelo Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação - PPPGE/UFT, Diretoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Araguaína Tocantins – DEI/SEMED

RESUMO

Este tema se propõe a estudar o entrelaçamento da teoria sobre os avanços da criança nos níveis de escrita e as observações realizadas com crianças de 4 e 5 anos, possibilitando reflexões sobre os caminhos percorridos para estabelecer relação entre o que se fala e o que se escreve. Objetiva-se também, demonstrar por meio do registro as importantes contribuições do trabalho com sequências didáticas em Escuta, fala, pensamento e imaginação para a aquisição da leitura e escrita na Educação Infantil. A ideia é mostrar aos leitores que uma sequência bem planejada pode atrair as crianças estimulando-as a explorar diferentes gêneros textuais. As atividades na área enfatizada permitem aprofundar conhecimentos de forma inovadora, as quais são elaboradas, em sua maioria a partir dos interesses e necessidades das crianças, tornando o estudo mais significativo para o aluno. Propor situações de aprendizagem em leitura e escrita para crianças na faixa etária de 4 a 5 anos deve ser uma “mola” que eleva o desejo do professor a possibilitar desafios para que as crianças avancem dentro de suas hipóteses. É sabido por todos, que a criança tem conhecimento de mundo, saberes adquiridos informalmente, os quais a escola precisa perceber com um olhar ampliador, considerando o conhecimento prévio da criança como “ponta” de um novelo que será destrinchado em conjunto (professor-criança) ao desenvolver uma sequência didática, a exemplo: compreender a sequência didática como um recurso que dá logicidade ao trabalho pedagógico fazendo ponte entre a teoria e realidade do aluno, levando-os a querer construir, buscar, aprender, fazer novas descobertas e trabalhar conteúdos pré-estabelecidos de maneira lúdica que promove saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Escrita. Leitura. Sequência didática.

INTRODUÇÃO

A pretensão deste artigo é validar por meio de relatos de experiências com crianças de 4 a 5 anos os avanços que as sequências didáticas proporcionam no que se refere ao processo de leitura e escrita na Educação Infantil.



Objetivando compreender como as propostas didáticas elaboradas e aplicadas podem ser um recurso importante nesta passagem e descoberta da criança, em que os níveis de escrita são estruturados e reestruturados até obter o entendimento das regras sociais da escrita.

Percebe-se que, quando se propõe atividades de escrita que tem função social na vida da criança as conquistas são maiores, já que o contato com algo que se utiliza no contexto real (placas, convites, crachás) desperta interesse e curiosidade.

1. METODOLOGIA

A pesquisa segundo a natureza dos dados caracteriza-se como qualitativa, ao que traz os objetivos assinala-se descritiva, com procedimentos de coleta de dados bibliográficos e documental.

Ao que traz a pesquisa bibliográfica convocou-se teóricos que postulam a linguagem escrita. Incursões de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2008), apresentaram de maneira reflexiva a questão da escrita enquanto fator contribuinte para o desenvolvimento da criança nos diferentes aspectos que potencializam o sujeito enquanto ser pensante e criativo.

Foram analisadas sequências de atividades tendo como principal campo de experiência a Escuta, fala, pensamento e imaginação que abrangem os seguintes temas: rótulos, histórias em quadrinhos, livros literários, cartas, parlendas, textos jornalísticos, receitas, listas, texto estabilizado, agendas entre outros.

O presente artigo será organizado por sessões, sendo as seguintes partes: sequência didática: conceito e finalidade; diferentes gêneros textuais geram situações de leituras reais; as sequências didáticas e suas contribuições para o avanço no nível de escrita; estratégias, intervenções e avaliações a partir do trabalho com sequência didática.

2. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONCEITO E FINALIDADE

Para Machado (1998), sequência didática é um termo em educação para definir um procedimento encadeado de passos, ou etapas ligadas entre si para tornar mais eficiente o processo de aprendizado.

Atualmente, as sequências didáticas estão mais vinculadas ao estudo do gênero textual, porém quando surgiram eram abertas a diferentes objetos do conhecimento. Pode-se afirmar que a sequência didática é uma ideia que permite organizar conteúdos ativando os conhecimentos já adquiridos do público alvo, neste caso as crianças.



O conceito de sequência didática para alguns podem ter diferentes interpretações, mas é necessário que o professor entenda a finalidade, refletindo sobre: O que esperar de uma sequência de atividade em práticas de linguagem, que busca ampliar o conhecimento da criança em leitura e escrita? Quais caminhos percorrer? E como? Até que ponto deve-se “exigir” da criança quanto aos níveis de escrita? São inúmeras reflexões que o educador deve fazer para saber traçar estratégias e alcançar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento esperados, compreendendo a real finalidade.

O procedimento sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004).

O trabalho com o referido recurso na Educação Infantil, especificamente com crianças de 4 e 5 anos, é uma oportunidade para explorar juntamente com os alunos os diferentes gêneros textuais, os quais possibilitam o desenvolvimento criativo no campo da leitura e escrita.

Considera-se que uma das principais finalidades do trabalho com sequência de atividade é propor situações em que os alunos tenham contato com a diversidade textual, aprimorando o conhecimento acerca das características próprias e venham praticar aspectos de produção escrita, ou seja, possam compreender a estrutura dos tipos de textos, diferenciando, por exemplo, uma carta de um bilhete, ou um anúncio de uma notícia. É claro que o professor deverá atentar-se a hipótese de que criança de Educação Infantil não está na fase de ser alfabetizada.

Entre tantas vantagens oferecidas por meio deste recurso didático, é que a leitura, escrita e oralidade fazem mais sentido para a criança, que por sua vez se apropria e explora informações reais a partir da prática criativa do professor. As propostas pensadas e planejadas pelo professor devem associar-se diretamente ao interesse do aluno, de maneira que busque atrair o mesmo e o estimule a descobrir e compartilhar saberes adquiridos previamente.

3. DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS GERAM SITUAÇÕES DE LEITURAS REAIS

As sequências de atividades proporcionam e promovem uma aprendizagem significativa nos alunos em situações de leitura e escrita, utilizando-se de textos reais, ainda que nem sempre tenham consciência disso, pois mesmo que a criança ainda não lê convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor. A leitura gera reflexões e conseqüentemente



interpretações. Com isto, os diferentes portadores textuais promovem discussões que sensibilizam o leitor ou o ouvinte buscando equilíbrio entre compreensão e leitura.

A experiência observada em sala de aula possibilitou constatar os avanços das crianças em relação às práticas de leitura e escrita, através das sequências didáticas desenvolvidas. Pode-se citar como exemplo: trabalhar com informações que constam em jornais de fatos reais, encontrar palavras nos rótulos dos produtos, ler os ingredientes da receita do bolo preferido, criar palavras tendo o nome próprio e o dos colegas como referência, escrever bilhetes e cartas para amigos e familiares, confeccionar listas de materiais que tem na sala, ler livros de diferentes contextos como as de história em quadrinhos. Estes recursos são de fundamental importância para que a criança não só viaje na imaginação, mas principalmente que conheça o mundo por meio das palavras.

Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc., no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida, “para valer” como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler (JOLIBERT, 1994)

Segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky, as crianças elaboram conhecimentos sobre a leitura e escrita, passando por diferentes hipóteses espontâneas e provisórias, até se apropriar de toda a complexidade da língua escrita. Tais hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependem das interações delas com seus pares e com os materiais escritos que circulam socialmente.

No que se refere às hipóteses de escrita constata-se o quanto o trabalho com textos relacionados a realidade das crianças influencia no seu desenvolvimento, quanto à elaboração dos seus próprios conceitos. Ao buscar associar a teoria com a prática é possível afirmar que ao aplicar e promover situações de aprendizagem por meio de textos ou escritas elaboradas pelas crianças os avanços acontecem de maneira surpreendente.

Desenvolveu-se uma sequência de atividades sobre histórias em quadrinhos da Mafalda com as crianças do 2º Período, em uma das etapas propôs-se que escrevessem uma carta coletiva, tendo o professor como escriba, a carta foi destinada à Mafalda, a personagem principal e para as crianças a mais incríveis das tirinhas. Na elaboração da carta pôde-se perceber o entusiasmo das crianças e a vontade de divulgar suas ideias ali registradas. Esta se tornou o texto estabilizado da turma e a partir dele foram desenvolvidas inúmeras atividades. Desta forma o professor garantiu aos alunos os direitos de aprendizagens defendidos na Base



Nacional Comum Curricular – BNCC, uma vez que as crianças foram oportunizadas brincar, explorar, expressar etc.

4. AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O AVANÇO NO NÍVEL DE ESCRITA

Buscar respostas e explicações que justifiquem determinados questionamentos e observações do professor feitas em sala de aula com crianças de 4 e 5 anos, no que se refere ao nível de escrita, é no mínimo instigante. Para contribuir com informações importantes e imprescindíveis vale à pena aliar-se às teorias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, as quais têm estudos aprofundados neste assunto e que falam com propriedade e embasamento científico do desenvolvimento da criança no processo de escrita e leitura.

A construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta à interação social, na escola ou fora dela. No processo, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código lingüístico e dominá-lo. O tempo necessário para o aluno transpor cada uma das etapas é muito variável. Duas das consequências mais importantes do construtivismo para a prática de sala de aula são respeitar a evolução de cada criança e compreender que um desempenho mais vagaroso não significa que ela seja menos inteligente ou dedicada do que as demais. Outra noção que se torna importante para o professor é que o aprendizado não é provocado pela escola, mas pela própria mente das crianças e, portanto, elas já chegam a seu primeiro dia de aula com uma bagagem de conhecimentos (FERREIRO, 2008).

Considerando que as crianças fornecem indicadores quanto à propriedade das tarefas que lhes são propostas, é válido salientar a necessidade do olhar atento e investigador do docente, o qual por sua vez deve cumprir o papel de promover situações de aprendizagem. Buscando compreender e estabelecer relação entre o que ensina e o que espera que a criança conquiste segundo sua hipótese.

Associando ao que Ferreiro destacou na citação acima e a importância que as sequências de atividades exercem para a aquisição da escrita, intensifica-se a certeza que a partir de observações práticas feitas diariamente pode-se afirmar que cada criança, mesmo estando na mesma faixa etária e com os mesmos objetivos esperados elas obtêm avanços de formas diferentes. Isto se faz pensar na importância de o mediador refletir imbuindo de conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança na evolução da escrita e leitura, atentando-se para as diferenças entre os indivíduos.

Esta reflexão parte do pressuposto que as propostas, objetivos e intervenções podem ser iguais para um determinado grupo de alunos, mas os caminhos que cada um “trilha” são diferentes, alguns desenvolvem com maior autonomia e outros “andam” de forma mais lenta, mas ao final do percurso superam os desafios e conquistam saberes, isto faz pensar que as



sequências didáticas têm um papel importante para o desenvolvimento da criança, sendo que a aplicabilidade destas conquistas serão realizada com mais sucesso.

O trabalho com a sequência didática não deve se reduzir a pura transmissão de informações e sim contribuir na aquisição de saberes dentro do sistema de escrita e leitura. Sistema este que subdivide em níveis conforme a cada faixa etária, processo que é nomeado em níveis e hipóteses segundo a teoria de Emilia Ferreiro que tituló de Psicogênese da Língua Escrita.

Nível 1- Hipótese pré-silábica - A criança não estabelece vínculo entre a fala e a escrita, supõe que a escrita é uma forma de desenhar ou representar coisas usando desenhos e rabiscos para escrever, nesta fase ela relaciona a escrita com o objeto. Ou seja, casa em seu entendimento deve ser escrito com letras bem grandes já que o objeto é grande e formiga é com escrita pequena, pois relacionou ao tamanho do inseto. Geralmente usa letras do próprio nome ou do colega para escrever uma palavra, tudo que escreve tem um significado mesmo que não seja compreendido pelo outro.

Nível 2- Hipótese-silábica - A criança já supõe que a escrita representa a fala, tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro as letras, pode ter adquirido ou não a compreensão do valor sonoro convencional das letras e tem noção que a fala é representado pela escrita.

Nível 3- Silábico-alfabética - A criança inicia a superação da hipótese silábica compreendendo que a escrita é o som da fala. Começa a incluir mais letras e perceber a necessidade de consoantes.

Hipótese alfabética- A criança já compreende que a escrita tem uma função social: a comunicação, entendendo que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba e conhece o valor sonoro de todas as letras ou quase todas.

“Na língua oral não se aprende um fonema nem uma sílaba por vez. As palavras são aprendidas e desprendidas, definidas e redefinidas continuamente. Na língua escrita a comunidade escolar age de forma diferente, quando a criança faz suas primeiras “garatujas” o traçado tem que ser correto, ninguém tenta entender o que ela quis dizer (FERREIRO,1989).

É notável a constatação de Emília Ferreiro na prática, já que as experiências com crianças dos 1º e 2º Períodos (4 e 5 anos) validam a teoria dos níveis de escrita conforme o grupo etário, é claro que cada regra tem suas exceções, e uma delas é que tem crianças que deveria estar silábica e encontrar-se silábico-alfabética ou vice versa.



Por meio das atividades aplicadas, especialmente as que são elaboradas a partir das sequências didáticas é notório a evolução das crianças tanto na escrita quanto na leitura, as quais oferecem a oportunidade de interagir provocando um discurso questionador e informativo, no que se refere a situações de escrita e leitura.

5. ESTRATÉGIAS, INTERVENÇÕES E AVALIAÇÃO A PARTIR DO TRABALHO COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Este é um assunto que requer reflexão, conhecimento e flexibilidade. Julga-se desta maneira pelo fato de ser muito relativo às estratégias, intervenções e avaliação que cada professor utiliza, já que cada um traça caminhos diferentes para desenvolver uma sequência de atividades.

Sabe-se que não há receita para ensinar a criança ler e escrever, mas há informações que podem tornar determinados assuntos ricos e produtivos, e é nesta perspectiva que se pretende contribuir, por meio de algumas experiências vivenciadas em sala de aula com crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos.

Antes de relatar as vivências, é importante lembrar a necessidade que o professor tem de “levantar” pontos essenciais sobre como pensa uma sequência didática. Reflexões e questionamentos que procuram nortear sua prática e colocar o aluno como centro, ou seja, a criança é a “peça” principal do processo de ensino e aprendizagem, é com este pensamento que o educador deve planejar.

Quando o professor planeja uma sequência didática, na realidade está organizando uma sequência de sua própria ação, isto é, o que vai propor às crianças, que materiais irá utilizar para ensinar um determinado conteúdo. O que vai eleger para abordar tais conteúdos, que propostas fará a seu grupo. Ex: ele pode pensar numa sequência de atividades, em artes, de desenhos da figura humana, não é um projeto, pois não terá um produto final que organiza toda a produção, mas que visa uma melhora no desenho, onde as crianças possam estruturar melhor o desenho da figura humana, no caso. Para tanto o professor pode pensar numa série de interferências, em torno do desenho da figura humana. Sabemos que a constância é fundamental no aprendizado. Pode estar “revisitando” um mesmo assunto de formas diferentes permitindo o aprofundamento e pesquisa das crianças. (KLISYS, 2010)

Já que um dos objetivos do presente artigo é partilhar experiências, vale registrar algumas etapas propostas e desenvolvidas em uma sequência didática que proporcionou grandes avanços na escrita e leitura. A sequência intitulada “Histórias em quadrinhos com Mafalda” rendeu diversos momentos de troca entre professores e alunos.

Após socializar o assunto e instigar a curiosidade das crianças foram propostos momentos em que as mesmas tivessem a oportunidade de explorar materiais, cuja estrutura



textual fosse de histórias em quadrinhos/tirinhas. As crianças elaboram a história e escreveram conforme sua hipótese.



Figura 1: Construção de história em quadrinhos
Fonte: Registro fotográfico da aula sobre a sequência didática da Mafalda

A partir de então o mundo de Mafalda passou a fazer parte da vida dos pequenos leitores e escritores ao elaborar tirinhas inspiradas em situações do cotidiano, estabelecer relação entre a fala dos personagens e as cenas que as representavam, criar falas para os diferentes tipos de balões, escrever carta convidando Mafalda para visitá-los foram apenas algumas propostas desenvolvidas pelo o grupo.

A carta elaborada pelas crianças sob orientação do professor e o mesmo sendo escriba, promoveu descobertas e conhecimentos, tais como a escrita de palavras, a formação de frases e leitura espontânea, lembrando da importância de respeitar as hipóteses da criança.

(...) Ficaremos muito felizes se você vir. Já estamos até pensando nos presentes para lhe dar: boneca, casinha, fantasia de borboleta, laço de fita, gato de pelúcia e uma piscina de bolinha. Ah, já íamos esquecendo! Tem uma colega nossa, a Isabella Cardoso quer levar você para conhecer a chácara do avô dela, o senhor Jacob. Caso você não consiga achar a nossa cidade é só olhar no mapa. O Paulo Henrick, que estuda no 2º Período pela manhã e o Geovanni que estuda à tarde disseram que é fácil, procurando no mapa do Brasil você encontrará (Trecho da carta destinada a Mafalda).

Um ponto importante a ser considerado dentro das etapas do projeto é a interação e participação do grupo com temática, dando sugestões e tendo mais avanços na leitura e escrita.

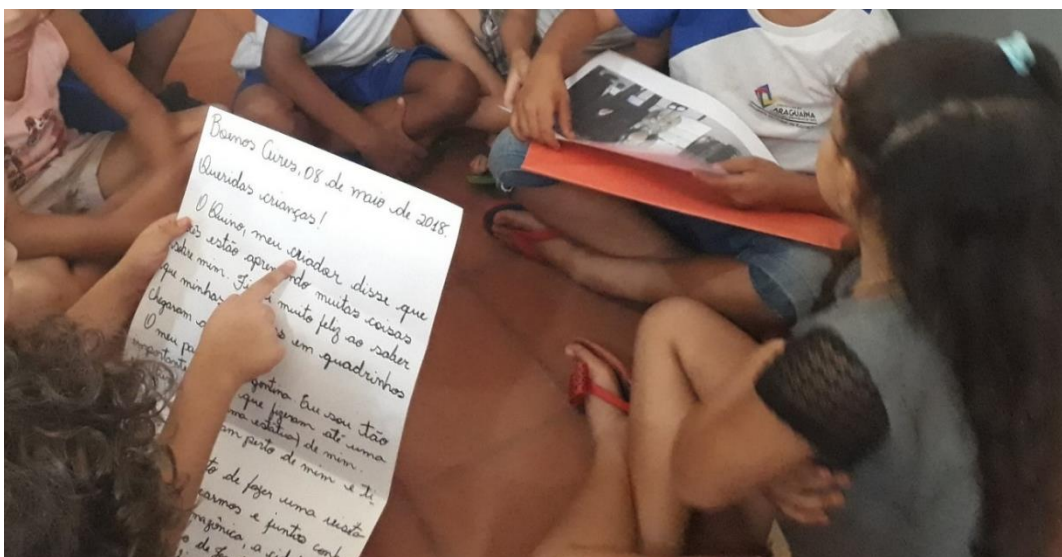


Figura 2: Atividade leitura escrita: Crianças “lendo” a carta que receberam da Mafalda
Fonte: Registro fotográfico da aula sobre a sequência didática da Mafalda.

O trabalho com a carta, a qual tornou texto fixado foi muito significativo, fez com que as crianças compreendessem melhor o sistema de escrita concedendo a leitura um processo construtivo e sequenciado, ampliando o conhecimento na identificação de palavras ou frases no texto. Quando se refere à amplitude do saber, entende-se que as estratégias, intervenções e avaliação que o professor faz contribuem ou não para o crescimento do aluno e a conquistas destas aprendizagens.

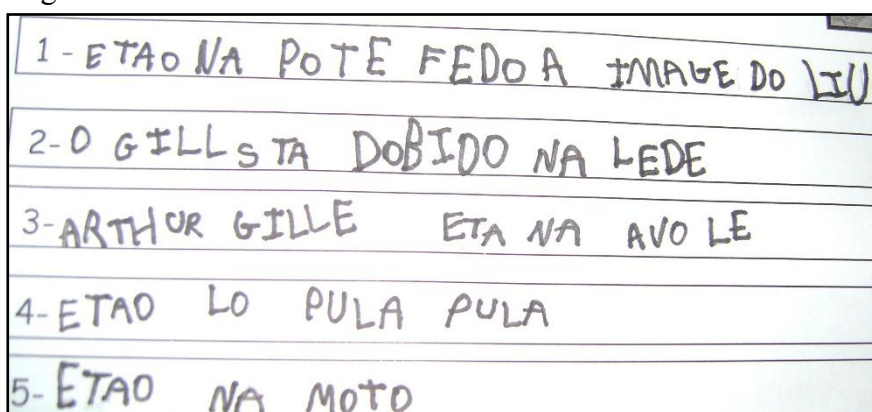


Figura 3: Atividade escrita: por onde Guinle passeou com você?
Fonte: Registro fotográfico da aula sobre a sequência didática da Mafalda.

Outra ideia de trabalho com grandes possibilidades de avanços na leitura e no desenvolvimento da criança na escrita é o livro paradidático, já que exerce muitas vantagens na formação do aluno-leitor. Lembrando que o livro paradidático/literatura infantil é um recurso que diversifica o entendimento do aluno de forma divertida e atraente, este quando é bem utilizado possibilita adquirir conhecimentos que pluraliza o saber. Tendo em vista que este

recurso estimula a leitura da criança em conjunto com os colegas e estendendo ao âmbito familiar.

Coelho (2000, p.27) destaca que “A literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno da criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização”.

O objetivo do livro paradidático é trabalhar de forma sequenciada determinados conteúdos, abrindo um leque de possibilidades em que o professor tem a oportunidade de elaborar atividades criativas que estabeleça relação com o que o aluno lê e vivencia. Como exemplo de uma prática bem sucedida pode-se citar a estratégia aplicada por uma professora com crianças de 4 (quatro) anos, que ao trabalhar o livro paradidático “Quem afundou o barco” de Pamela Allen criou inúmeras situações a partir das necessidades e saberes compartilhados dos alunos para ampliar o conhecimento dos mesmos em leitura e escrita.

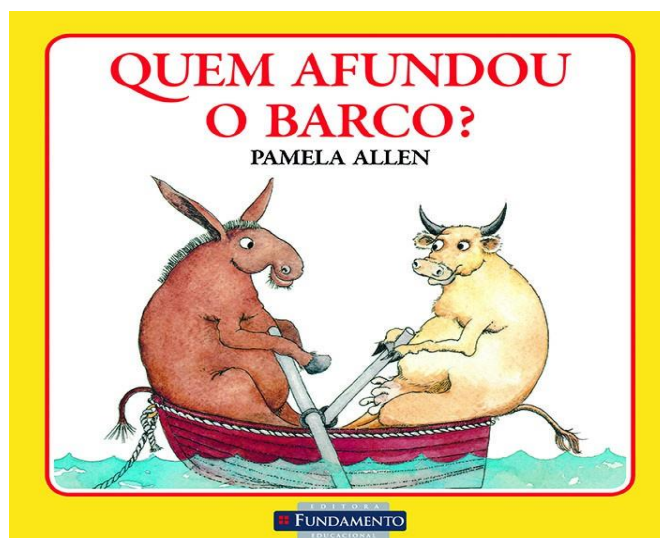


Figura 4: Quem afundou o barco? Editora Fundamento editorafundamento.com.br

Uma das propostas da professora foi fazer um intercâmbio com as crianças de 5 (cinco) anos por meio de bilhetes, orientando-os sobre a estrutura do texto, diferenciando de outro tipo de texto como a carta, por exemplo. É importante lembrar que uma das primeiras iniciativas da professora foi investigar o conhecimento que os alunos já tinham referente ao gênero textual.

Em um dos relatórios de grupo encontramos na escrita da professora indícios de como as crianças são ponto de partida para a aplicação de uma metodologia ativa e do processo do trabalho. A professora relatou que a ideia surgiu de um questionamento de uma criança.



Professora: A ideia surgiu com o questionamento de uma criança:

Criança 1: Professora, a gente podia perguntar para outras pessoas quem será que afundou o barco. Por que cada um diz que foi um animal diferente?

Criança 2: A gente podia fazer uma investigação.

Com isto chegaram à conclusão de que era interessante dividir a inquietação com outras crianças e assim fizeram, escreveram um convite para as crianças do 2º período (5 anos).

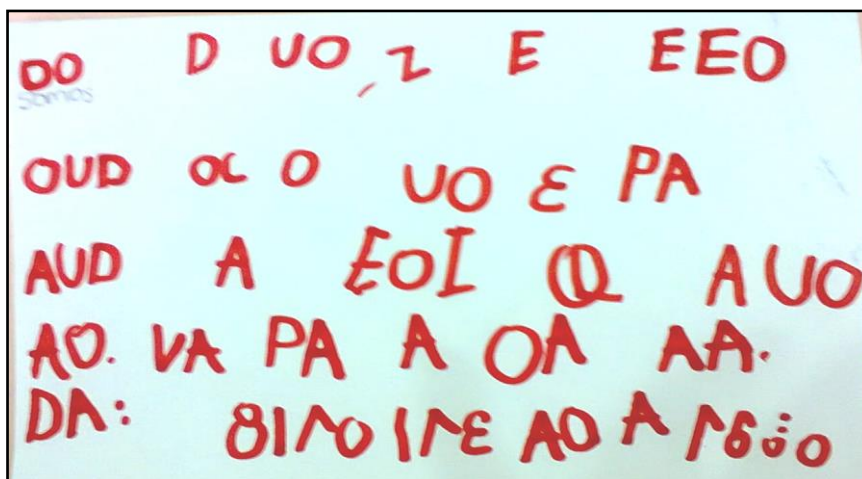


Figura 5: Convite para o 2º Período, escrita silábica
Fonte: Registro fotográfico da aula sobre o livro paradidático

Nas etapas descritas acima o professor fez intervenções de forma que os alunos refletissem sobre seus próprios saberes e indagações. A interferência do professor só terá sentido para a criança se fazê-la pensar e provocar na mesma o desejo de querer descobrir, compreender ou chegar à alguma conclusão que considera verdadeira. O ato de intervir deve estar ligado ao desejo de desenvolver no aluno funções cognitivas.

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar conhecimento, demonstrando, seu processo de construção de conhecimentos, o que o aluno não sabe, o que pode vir a saber, o que é potencialmente, revelado em seu processo, suas possibilidades de avanços e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer (ESTEBAN, 1997, pág. 53).

Reportando-se ao ato avaliativo na educação infantil, especialmente com os grupos mencionados é válido lembrar que é importante respeitar o desenvolvimento da criança em sua espontaneidade a fim de compreender as aprendizagens da criança e não de julgar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver este artigo e refletir sobre as contribuições que o trabalho com sequência didática permite conquistar com crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos é compreender o percurso do desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem da leitura e escrita, isto



é, a atividade contínua é uma ferramenta facilitadora na obtenção de conhecimento acerca dos campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Sendo assim, pode-se afirmar através das experiências, que a utilização de sequências didáticas promove resultados satisfatórios na evolução do sistema de escrita e leitura, buscando complementar saberes que promovem autonomia do pensamento e da ação.

Percebe-se que as sequências desenvolvidas serviram de estímulos e concederam as crianças o desejo de integrar-se aos assuntos discutidos, transformando-os e reconstruindo-os a partir do que lhe era proposto. Contudo, conclui-se que as propostas de atividades quando é bem planejada e aplicada de maneira que estabelece relação do que se pretende alcançar com o que tem significado para a criança, amplia o repertório conciliando e facilita o desenvolvimento quanto a leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly. **Literatura Infantil: Teoria, análise e didática**. 7 ed. São Paulo: Moderna, 2000.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERREIRO, Emília e PALACIO, Margarita Gomes. **Os Processos da Leitura e Escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Artmed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLISYS, Adriana. **Ciência, arte e jogo: projetos e atividades lúdicas na educação infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2010.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



CAPÍTULO 13

A IMPORTÂNCIA DO USO DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO COM CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS

Alessandra Conceição Monteiro Alves, Mestre em Educação, UFS, Professora da Faculdade Fanese

Luiz Claudio Correia dos Santos, Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior, Faculdade São Luis de França, Professor da Fundação Bradesco

RESUMO

Este estudo tem como objeto de pesquisa o uso do lúdico na educação infantil, a fim de analisar de que forma a ludicidade contribui para estimular as crianças. Para tanto, se fez necessário compreender a importância da ludicidade na educação infantil, investigar as dificuldades dos professores na inserção do lúdico em suas aulas e pesquisar os benefícios oferecidos pela ludicidade na educação infantil. Para a coleta de dados realizou-se, uma pesquisa bibliográfica contendo ideias de estudiosos do tema em questão, e uma pesquisa de campo, por meio de questionário. As perguntas do questionário foram respondidas pelos professores da rede pública municipal de ensino de Feira Nova/SE. Onde, verificou-se que o lúdico possui seu valor educativo, estimulando os alunos a tornarem suas aulas mais dinâmica e prazerosa. Observa-se ainda, que é necessário que as aulas sejam enriquecidas, com diversidade de materiais e atividades diversificadas. O que impõe a constatação de que a ludicidade contribui para o desenvolvimento das crianças, no que diz respeito ao cognitivo, motor, físico e social.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade. Educação Infantil. Desenvolvimento. Aprendizagem. Jogos.

INTRODUÇÃO

Considerando que as crianças no período da educação infantil necessitam de mais estímulo, e a ludicidade vem como uma importante alternativa metodológica, que favorece e proporciona motivação. A educação infantil, então, se caracteriza no atendimento de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas e tem seu direito assegurado nas legislações. Nesse sentido, sabemos que o processo de educação infantil é de suma importância para seu desenvolvimento como um todo, o educador deste nível de ensino deve ampliar seus conhecimentos e considerar a ludicidade como uma estratégia no processo ensino-aprendizagem, tornando ela uma ferramenta eficiente na construção do conhecimento.

Este estudo propõe fazer algumas considerações sobre a importância da ludicidade na educação infantil, onde analisa este nível de ensino e o uso do lúdico como uma proposta metodológica pertinente, e suas contribuições para o desenvolvimento da criança.



Nesse sentido, o objeto de estudo foi a análise da importância da atividade lúdica no ensino-aprendizado da criança, em especial na educação infantil. Tendo como objetivo geral analisar de que forma a ludicidade contribui para estimular as crianças. Este artigo teve como fundamentação teórica alguns autores como: Adriana Friedmann (2012), Tizuko Kishimoto (1996), Gilles Brougère (2002), Cipriano Luckesi (2014), Celso Antunes (2012), Ivanise Meyer (2011) Maria Isabel Bujes (2007) e Miguel Zabalza (2007). E as legislações que regem e amparam a educação infantil como: RCNEI, DCN, Constituição Federal, ECA, LDB.

A metodologia empregada a esta pesquisa foi bibliográfica qualitativa, ancorada em uma pesquisa de campo, realizada em questionário com perguntas abertas e fechadas, e tendo como sujeito os professores que atualmente lecionam na educação infantil, nas turmas de 3 e 4 anos, nas escolas municipais do município de Feira Nova/SE.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ABORDAGENS

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, e durante muito tempo, segundo Maria Isabel Bujes (2007) era tida como uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual pertencia. Era juntamente aos adultos e outras crianças com os quais convivia, que a criança aprendia a tornar-se integrante deste grupo. Sendo assim, é um fato recente a educação infantil que conhecemos hoje.

As creches e pré-escolas tiveram seu surgimento após as escolas, tendo como alguns fatores a inserção da mulher no mercado de trabalho, mudanças na estrutura das famílias, e reconhecimento da sociedade, no que diz respeito a importância do desenvolvimento das crianças.

Nessa perspectiva, atualmente Ivanise Meyer (2011) vê a creche como um espaço de educação e cuidado, sendo necessário na sociedade, considerando como o lugar onde a criança produzirá suas “marcas”, tendo ao seu redor pessoas que estimularam o seu desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e físico. Em concordância, Maria Isabel Bujes (2007) considera que “a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: *educar e cuidar*.” (BUJES, 2007, p. 16)

Visto que, nessa faixa etária, as crianças têm a necessidade de cuidado, atenção e carinho. Mas também estão na fase de descobertas, e experiências com o mundo que a cerca. Logo, a educação das crianças deve acomodar estes dois processos, que os integram.



Então, o funcionamento didático da escola infantil não é a de “construir novas aprendizagens”, mas a de “enriquecer os âmbitos de experiência” das crianças que assistem a ela” (ZABALZA, 2007, p. 20). Isto é, a escola tem que aproveitar o amplo repertório de recursos, com os quais as pessoas têm acesso ao ensino e usufruí-los para acrescentar às experiências das crianças nessa idade.

Deste modo, a educação infantil tem que possuir um amplo repertório de experiências, abundante e eficiente. Colocando em andamento todos esses recursos para que assim, possam enriquecê-los.

Além disso, sobre a importância da experiência na educação infantil, ela precisa:

ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação (BUJES, 2007, p. 21).

Então, é preciso que a escola dê mais valor às experiências, dando a elas ênfase no currículo, para que a educação das crianças seja mais rica e eficaz. Nesse sentido, segundo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional na lei 9.394/96 em seu artigo 29, a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Em vista disso, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, segundo a legislação.

A seguir será apresentada as legislações que amparam a Educação Infantil, portanto a educação e o cuidado na primeira infância vêm sendo tratados como assuntos prioritários de governo, organismos internacionais e organizações da sociedade civil, por um número crescente de países em todo o mundo. No Brasil, a Educação Infantil - isto é, o atendimento a crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas - é um direito assegurado.

A LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante muito tempo, pouco se falava da educação das crianças nas legislações, para que houvesse a garantia da oferta desse nível de ensino. Em meados dos anos 80 com a Constituição Federal de 1988, que foi incluído a creche e a pré-escola no sistema educativo, inserindo no artigo 208, inciso IV “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 124).



E assim, as creches já existentes, passaram a ser não apenas um local de cuidado às crianças, mas também de educação. Logo, a constituição tem uma grande contribuição para a garantia de nosso direito, inclusive à criança de zero a cinco anos.

Em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente, que na Lei nº 8.069 no artigo 3º assegura a criança todas as “oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990, p. 10). Assegura também no artigo 53ª criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, p. 34). Diante disso, o ECA reafirmou tais direitos as crianças e os adolescente.

Outro importante documento foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394 de 1996, inserindo a educação infantil como primeira etapa da educação básica, e assim, reafirmando o direito à educação das crianças.

Desse modo, Jaqueline Paschoal e Maria Machado (2009) verificam como um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança, pois a educação infantil, mesmo não sendo obrigatória, é um direito da criança e tem o objetivo de fornecer condições apropriadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências.

E de acordo com a LDB, em 1998 o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil foi promulgado, com o objetivo de:

contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (BRASIL, 1998, p. 17).

E então, este documento se constitui em orientações pedagógicas, para orientar e contribuir com práticas educativas às crianças. Garantindo a elas, respeito à dignidade, seus direitos, e atendimentos aos cuidados básicos e essenciais para sua sobrevivência.

Além disso, considerando a pluralidade e diversidade do nosso país, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) é uma proposta flexível e não obrigatória, podendo assim, subsidiar os sistemas educacionais, que desejarem, seja na elaboração de programas ou projetos, desse modo, seu caráter não obrigatório visa proporcionar o diálogo com orientações e currículos que se constroem no cotidiano das instituições.



Para isso, o Referencial definiu alguns objetivos para a educação infantil, para que as seguintes capacidades sejam desenvolvidas pelas crianças:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, p. 63).

Diante disso, as aprendizagens devem ocorrer de maneira integrada, para que esses objetivos sejam alcançados. De acordo com o RCNEI (1998) por meio de aprendizagens através de brincadeiras, vinda de situações pedagógicas ou aprendizagens orientadas pelos adultos. E assim, “a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (BRASIL, 1998, p. 23).

Ainda, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e tem como um de seus objetivos: “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11).

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo:

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Diante disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica é outro documento significativo para a Educação Infantil, que direciona e orienta este nível de ensino.



Dentro do exposto podemos perceber que a Educação Infantil, tem papel fundamental nesse processo formação cidadã, entretanto, é necessário que a sociedade se mobilize cada vez mais no sentido de tornar esse arcabouço jurídico mais efetivo, permitindo, finalmente, que a educação seja um verdadeiro e eficaz instrumento de justiça e inclusão social e transformação cidadã. Somente através de uma educação de qualidade é que poderemos alcançar a tão sonhada justiça social, objetivo presente nas Constituições e documentos vistos aqui.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA FAIXA ETÁRIA DOS 3 AOS 4 ANOS

A educação infantil cada vez mais, vem obtendo espaço na sociedade, e nas legislações. E para isso, há diversas pesquisas e estudos para melhor compreendê-la, e assim, contribuir com seu aprendizado. Diante disso, o lúdico vem como uma alternativa metodológica para auxiliar no desenvolvimento e aprendizado das crianças. O lúdico, para Adriana Friedmann (2006) significa “jogo, divertimento, recreação.” Vem de *ludus*, e refere-se ao brincar não-verbal, à ação propriamente dita.

Para Tizuko Kishimoto (1996) o jogo pode ser definido em três sentidos distintos, o primeiro, como fato social, assumindo o sentido que cada sociedade lhe atribui. No segundo, como as sequencias de regras que lhes permitem identificar e distinguir o jogo. E o terceiro como objeto, no xadrez por exemplo, o jogo se materializa no tabuleiro e nas peças, que podem ser fabricadas em diversos materiais.

Sobre o brinquedo, ela “supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização” (KISHIMOTO, 1996, p. 108). Para ela, o brinquedo utiliza o sentido de reprodução, a criança manipula o brinquedo, como um substituto dos objetos reais. O brinquedo possibilita a criança um mundo imaginário, variando conforme a idade. Em relação as crianças de 3 e 4 anos, elas estão carregadas de animismo, sem muita preocupação com a realidade.

Portanto, o brinquedo caracteriza-se o sentido de objeto de brincar. Possibilitando a imaginação da criança, além da criação da criatividade, observação e interação. Sendo que ao iniciar o processo de alfabetização, é necessário que haja riqueza e diversidade nas experiências ofertadas as crianças. E na prática educacional, é relevante que haja construção sucessiva de estratégias metodológicas.

Onde, essa “metodologia deve ser construída levando em conta a realidade de cada grupo de crianças, a partir de atividades que constituam desafios e sejam, ao mesmo tempo,



significativas e capazes de incentivar a descoberta, a criatividade e o espírito crítico.” (FRIEDMANN, 2006, p. 54)

A ludicidade adentra nessas estratégias, sendo mais um recurso pertinente para favorecer no desenvolvimento integral das crianças. Considerando o desenvolvimento das mesmas. Segundo a análise de Adriana friedmann (2012), para Piaget o desenvolvimento cognitivo ocorre em diferentes estágios, sendo que em cada um deles são desenvolvidas novas formas de pensar. Seu objetivo é o de estabelecer uma epistemologia genética, estudando, por meio da psicogênese, as formas de conhecimento. Ele analisa de maneira minuciosa o processo de desenvolvimento do sujeito, detalha o uso do brincar no desenvolvimento intelectual das crianças, e sua evolução nos estágios.

Já, para Vygotsky ainda segundo Adriana Friedmann (2012) o desenvolvimento da criança ocorre das interações sociais, para ele, é através das experiências sociais que a criança tem acesso à cultura. Evidencia a importância das interações para construção do conhecimento. E o papel do meio, no contexto social que determina a atividade lúdica. Também acredita que a atividade lúdica é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois o processo de imaginação leva ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Assim, o conceito zona de desenvolvimento proximal, formulado por ele, explica o que cada criança é capaz de fazer com a ajuda de pessoas mais experientes.

Na etapa de 3 e 4 anos, as crianças já são mais ativas, tanto fisicamente quanto emocionalmente, possui uma imaginação muito fértil, e para isso elas necessitam de uma variedade de atividades, isso inclui brincadeiras. Pois elas permitem o estímulo contínuo do desenvolvimento intelectual, social e emocional da criança.

Contudo, Gilles Brougère (2002, p. 18) considera que “o jogo não é “naturalmente” educativo, mas se torna pelo processo de formalização educativa, que se inicia com um sutil arranjo marginal do jogo, indo até à criação de uma realidade específica do jogo educativo formal.” Pois essa formalização, vai aparecer mais “claramente nos espaços institucionais (creches, pré-escolas ou escolas), onde o jogo é (re)pensado em relação aos objetivos de aprendizagem, e a intervenção adulta, pode ser mais ou menos significativa” (BROUGÈRE, 2002, p. 18).

Já, Cipriano Luckesi (2014) afirma que não existem atividades que sejam lúdicas, por si só. Elas são caracterizadas como lúdicas dependendo do indivíduo que a vivência e do



contexto onde ocorre. Pois, essas atividades, lúdicas podem se tornar “não lúdicas”, dependendo dos sentimentos que se fazem presentes aos sujeitos que estão participando.

Nesse sentido, é muito importante pensar em atividades significativas. Para Adriana Friedmann (2012) é importante vincular tais atividades, de forma integrada, conforme a realidade sociocultural das crianças, seus estágios de desenvolvimento e os processos de construção cognitiva.

Afinal, essas atividades significativas também propõem um diagnóstico do comportamento dos alunos, pois elas auxiliam tanto conhecer os interesses, necessidades e valores, quanto os problemas e conflitos. Desta maneira, para que isso ocorra é necessário que o professor seja um facilitador da autonomia e criatividade.

Conforme Celso Antunes (2012, p. 26) “é extremamente válida uma interação positiva com jogos selecionados com critérios educativos e brincadeiras voltadas para aprendizagens essenciais ao convívio e a plena descoberta de si mesmo a partir da interação com o outro.”

Desse modo, o professor que atua a favor da ludicidade, é um mediador da aprendizagem. Pois o brincar proporciona a imitação, quando ela observa sua mãe cozinhando, manipulando os objetos de cozinha, ela também manipula seus brinquedos, semelhantes à sua mãe, e através da imitação ela conhece o mundo adulto.

Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998, p. 27) acredita que “no ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando.”

Portanto, o brincar também possibilita a criança a pensar, no mundo faz de conta, onde ela representa e fala o que está pensando. No jogo de regras, ela aprende a brincar com o outro, a partilhar, ganhar, perder, enfrentar situações e frustrações, onde cada grupo define suas próprias regras, e elas assim, adquirem autonomia.

A seguir será apresentado alguns jogos e brincadeiras que podem ser trabalhados na faixa etária dos 3 aos 4 anos nas escolas, considerando que pelo brincar a criança adquire afetividade, possui liderança e flexibilidade.



JOGOS E BRINCADEIRAS PARA CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS

Os jogos e brincadeiras possuem uma gama de variedades, como jogos de regras, brincadeiras tradicionais, o uso de brinquedos, brincadeiras que exigem atividade física e mental.

As *Brincadeiras de roda* são brincadeiras nas quais as crianças dançam, e giram em torno de uma roda, ao som de uma música conforme o ritmo. Na faixa dos 3 e 4 anos essas brincadeiras são amplamente utilizadas. Como a canoa virou, ciranda, escravos de Jó, se esta rua fosse minha, se eu fosse um peixinho. Já nas canções de parlendas, jogos de bater palmas, rimas, a verbalização ritmada é a base desses jogos. Eles favorecem, assim, o desenvolvimento verbal, e a coordenação das crianças.

Nas *Brincadeiras ou jogos de representação*, são realizadas por meio de diálogos previamente memorizados e acompanhados de mímica corporal, como: marcha-soldado, elefante voa, mímica. Elas proporcionam as crianças adquirirem observação do meio em que vivem. E assim, dominarem a representação de diferentes. Pois, para ela imitar o gato miando, por exemplo, elas observaram antes alguns gatos em seu dia a dia.

Brincadeiras e jogos de faz de conta, as crianças sozinhas ou em grupo, por meio da representação, compreendem o mundo à sua volta. São situações imaginárias, que favorecem a interação da criança com o meio. Boneca, casinha, comidinha, luta, escolinha, médico, piquenique, mãe e pai são algumas delas. São excelentes para o desenvolvimento integral da criança, estimulam a criatividade. E promove o desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo.

Nesse sentido, nessa faixa etária as crianças amam rabiscar e desenhar, para isso, é onde o educador pode aproveitar do prazer para utilizá-los, realizando *pinturas com* lápis de cor e tintas. Deixando-as livres para fazerem de seu modo

Diante disso, será apresentado algumas brincadeiras que podem ser utilizadas para as crianças na faixa dos 3 e 4 anos. A primeira dela é o *traçado no chão* que estimula o desenvolvimento da coordenação motora. Descrição: pode ser utilizada com o uso de fitas, desenhando no chão linhas, em formato de zig zag, ondas e linha reta, para as crianças assim, caminharem em cima do traçado.



Os jogos de *encaixe e de montar*, desenvolvem a percepção de cores e tamanhas, como também da coordenação motora. Descrição: as crianças devem encaixar uma determinada peça em seu respectivo formato. Onde elas podem ser confeccionadas pelos educadores com o uso de papelão, e/ou diversos materiais.

Escrita na areia, desenvolve o reconhecimento das letras, formas e números. Descrição: em um recipiente depositar areia sintética, e ao lado figuras de letras e formas, para as crianças desenharem as respectivas letras na areia.

Amassar papéis, desenvolve a coordenação motora. Descrição: o educador deve recortar pedaços de papel, para assim, as crianças amassarem formando bolinhas.

Telefone sem fio, desenvolve a fala e a compreensão da fala do outro. Descrição: as crianças devem ficar em círculo, onde a primeira cria uma mensagem e fala no ouvido da próxima, a mensagem de ir passando adiante, e a última criança deve dizer, o que ouviu.

Morto-vivo, favorece o desenvolvimento físico e motor. Descrição: as crianças devem ficar de frente da pessoa que conduzirá a brincadeira, e quando a mesma disser “morto”, as crianças devem se abaixar. E quando for dito “vivo”, elas precisam estar de pé. E assim, o educador deve ir alternando as palavras e aumentando a velocidade, e então, aumentar a dificuldade gradativamente, e quem erra vai saindo da brincadeira, até restar somente um, este será o vencedor.

Corre-cutia, desenvolve a atenção, e o desenvolvimento físico e motor. Descrição: as crianças devem sentar em uma roda e uma delas fica de pé, com um objeto. Enquanto todos cantam a canção “Corre cutia”, a criança dá voltas por trás dos que estão sentados. Durante a música, ela coloca o objeto atrás de alguém, que será o próximo “pegador”, e deve sair correndo atrás dela, e assim, a primeira deve sentar no lugar.

Portanto, os jogos e brincadeiras citados acima, favorecem o desenvolvimento integral das crianças, pois o brincar envolve tanto prazer, alegria, superação, quanto dificuldades, problemas e desafios. E assim, possibilitam o desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e da linguagem, como também a coordenação motora da criança nessa fase de desenvolvimento. Entretanto, as instituições de ensino devem se preocupar em resgatar tais brincadeiras, principalmente na educação infantil. Pois, adequar propostas lúdicas no cotidiano escolar é de suma importância, sendo uma forma de conhecer as crianças, e lhes permitir a obtenção da imaginação, criatividade e autonomia.



METODOLOGIA

Segundo Barros & Lehfeld (2007), a metodologia consiste em estudar e avaliar os métodos disponíveis, identificando suas limitações, ou não, em nível das implicações de suas utilizações. A metodologia, num nível aplicado, examina e avalia as técnicas de pesquisa, bem como a geração e verificação de novos métodos que conduzem à prospecção e ao processamento de informações com vistas à solução de problemas da investigação.

O método utilizado na referente pesquisa é o qualitativo, onde foi utilizado a pesquisa bibliográfica que segundo Antônio Severino (2007, p. 122)

é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

E a pesquisa de campo que “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los” (MARCONI; LAKATOS, 2003. p.186). Realizada com questionários formulados em perguntas fechadas e abertas.

Tendo como principal objetivo a obtenção de informações, nas escolas públicas municipais do município de Feira Nova no estado de Sergipe, totalizando três escolas. A professores da rede pública municipal de ensino que lecionam na educação infantil, nas turmas de 3 e 4 anos. Onde o assunto da pesquisa foi a importância do uso do lúdico para a educação infantil.

Na primeira fase desse processo de investigação foi feita a escolha e delimitação do tema, bem como, foi definido o público alvo ao qual este estudo se destina. Na segunda fase foram feitas pesquisas em obras literárias renomadas que tratavam sobre o tema em questão. Na terceira fase foram feitas algumas anotações sobre o que foi encontrado durante as pesquisas, essas anotações construíram as informações introdutórias, bem como, o referencial teórico.

Teve como embasamento argumentos de autores como Friedmann (2012), Kishimoto (1996), Brougère (2002), Luckesi (2014), Antunes (2012), Meyer (2011) Bujes (2007) e Zabalza (2007). E as legislações que regem e amparam a educação infantil como: RCNEI, DCN, Constituição Federal, ECA, LDB, onde chamam-se a atenção para o fato de que a inserção da ludicidade de maneira adequada no processo de aprendizagem na educação infantil



pode representar uma estratégia metodologia importante para o desenvolvimento da criança como um todo.

Por fim, o foco principal dessa pesquisa foi a importância do uso do lúdico na educação infantil, utilizado de maneira proveitosa. Onde os educadores possam compreender sua relevância e assim, usufruir desse instrumento didático tão pertinente para a aprendizagem dos educandos.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa foi realizada por meio de um questionário aplicado com os professores das escolas municipais do município de Feira Nova/SE, que atualmente estão lecionando nas turmas de educação infantil, totalizando três escolas. A fim de coletar informações sobre a compreensão do conceito de ludicidade, sua importância, e o uso do lúdico como parte integrante no cotidiano escolar.

Para coleta de dados utilizou-se perguntas abertas e fechadas, com o intuito de adquirir informações mais abrangentes sobre o assunto estudado. As perguntas fechadas tiveram a finalidade de conhecer o perfil dos participantes. Que foram cinco professores, sendo quatro do sexo feminino e um do sexo masculino, quatro tendo idade entre 41 e 54 anos e um com idade acima de 55 anos. Todos com nível superior completo e com mais de 24 anos de atuação em sala de aula. A seguir será apresentado as respostas obtidas no questionário, e a fim de preservar a identidade dos participantes, eles serão identificados como P1, P2, P3, P4 e P5.

A primeira questão refere-se à compreensão do conceito de ludicidade, onde foi indagado: o que você entende por ludicidade?

Quadro 1: Respostas obtidas do questionário.

P1	É uma forma dinâmica de ensinar, aonde se desenvolve jogos e brincadeiras na sala de aula.
P2	São atividades lúdicas que despertam o prazer em aprender desenvolvendo assim o conhecimento e a criatividade do educando de maneira dinâmica.
P3	É uma forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos através de jogos, músicas e brincadeiras.
P4	A ludicidade são atividades lúdicas, que desenvolve o raciocínio do ser. Através de jogos e brincadeiras educativas.



P5	A ludicidade é uma forma de desenvolver a aprendizagem, criatividade e conhecimentos através de jogos, música e dança.
----	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelos autores com base no questionário aplicado (Apêndice 1).

Percebe-se que as respostas apresentadas pelos professores são semelhantes, considerando que a ludicidade está relacionada com os jogos e brincadeiras, e como sendo uma forma de auxiliar no desenvolvimento das crianças.

A segunda questão diz respeito a sua importância, apresentando o seguinte questionamento: você considera a ludicidade importante?

Quadro 2: Respostas obtidas do questionário.

P1	Sim. Porque ajuda a criança a desenvolver melhor a coordenação motora e a superar suas frustrações.
P2	Com certeza, porque desperta no aluno o prazer em realizar as tarefas e atividades que lhes são atribuídas com mais afinco e dedicação.
P3	Sim. Porque possibilitam a interação entre os envolvidos.
P4	Sim! Porque as habilidades desenvolvidas nos aspectos a aprendizagem, são importantes no processo ensino-aprendizagem.
P5	Sim. Porque a ludicidade no processo de ensino aprendizagem é um caminho para a aprendizagem eficaz, através de brincadeiras, ou seja, de forma prazerosa. O aluno aprende brincando.

Fonte: Elaborado pelos autores com base no questionário aplicado (Apêndice 1).

De acordo com as respostas, a ludicidade é considerada importante no processo ensino-aprendizagem por todos os professores, onde é citada como uma forma prazerosa, e que proporciona a interação dos alunos. Todos eles possuem consciência das contribuições do lúdico para a aprendizagem das crianças, pois quando bem elaborada propicia aos educandos o desenvolvimento de suas habilidades.

A terceira questão indaga: você desenvolve a ludicidade em suas aulas? Se sim, como ela é desenvolvida?

Quadro 3: Respostas obtidas do questionário.

P1	Sim, através de brincadeiras de roda, amarelinha, figuras geométricas, material dourado.
P2	Sim, através de jogos, brincadeiras e músicas.
P3	Sim. Através de jogos, músicas e brincadeiras.



P4	Sim! As brincadeiras e jogos fazem parte do desenvolvimento das crianças. São desenvolvidas através de círculos de jogos educativos, para os alunos interagirem uns com os outros.
P5	Sim. Por meio de jogos matemáticos, músicas, brinquedos interativos, caça sílabas, caça palavras, jogos de dominó educativos.

Fonte: Elaborado pelos autores com base no questionário aplicado (Apêndice 1).

Todos os docentes relataram que desenvolvem a ludicidade em sala de aula, com a utilização de alguns jogos e brincadeiras. Confirmando então, que fazem o uso do lúdico, pois para que os alunos possam estar em constante desenvolvimento, ela torna-se uma grande aliada no processo de ensino-aprendizagem. E como relata a P4 ela proporciona interação e as brincadeiras e jogos fazem parte do desenvolvimento das crianças.

A quarta questão, foi questionado quais os jogos e brincadeiras, costumam utilizar em suas aulas?

Quadro 4: Respostas obtidas do questionário.

P1	Brincadeiras de roda, caça palavras, vamos conhecer as letras, amarelinha, que som é esse e cirandinha.
P2	Damas, baralhos, dominós, cruzadinhas, caça-palavras, jogo da memória.
P3	Jogos de memória, boliche, quebra-cabeças, amarelinha, músicas e brinquedos.
P4	Amarelinhas, ábacos, material dourado, pintura a dedo com tintas coloridas.
P5	Caça sílabas, caça palavras, jogos de dominó educativos.

Fonte: Elaborado pelos autores com base no questionário aplicado (Apêndice 1).

Verifica-se que os jogos e brincadeiras trabalhados pelos professores, são algumas brincadeiras tradicionais, jogos de regras, trabalho com pintura, e músicas. Os jogos apresentados são semelhantes, provavelmente são disponibilizados pelas escolas, não havendo muita diversidade entre os recursos utilizados. Logo, sabemos que é necessário que haja riqueza e diversidade nas experiências ofertadas as crianças. Pois, elas estão na fase da descoberta, tendo a necessidade de explorar o seu mundo.

A quinta questão foi perguntado como avaliam a aula com o uso do lúdico?

Quadro 5: Respostas obtidas do questionário.

P1	Eu avalio de forma positiva, pois a ludicidade transforma o ambiente mais prazeroso e prático para os alunos aprender.
----	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



P2	A aula fica mais dinâmica e a turma se concentra na resolução das tarefas que lhes são atribuídas.
P3	O lúdico faz parte do exercício de se reconstruir diante disso certifica que a brincadeira e para a criança um exercício de preparação para vida onde desenvolve seu conhecimento e interagindo com o meio social.
P4	A avaliação é contínua, a cada momento eles participa, a todos momentos são avaliados de acordo com interação dele.
P5	O uso do lúdico em sala de aula, torna a aula prazerosa e desperta mais interesse dos alunos. Porém, o professor deve ter o domínio da classe para que o trabalho tenha resultado satisfatório.

Fonte: Elaborado pelos autores com base no questionário aplicado (Apêndice 1).

Nota-se que avaliam como algo positivo no processo de aprendizagem, citam mais uma vez como algo que proporciona prazer. Sendo assim, o P2 afirma que com o uso do lúdico os alunos ficam mais atentos frente as atividades escolares. Já o P3 analisa como uma preparação para o futuro, pois a criança através da brincadeira interage com o meio social. E o P5 salienta que é necessário o docente possuir o domínio da turma, para que o lúdico assim, torne-se uma excelente ferramenta no processo ensino-aprendizagem, e a aprendizagem efetivamente aconteça através dela.

A sexta questão foi questionado de que forma eles analisam a contribuição da ludicidade para o estímulo das crianças:

Quadro 6: Respostas obtidas do questionário.

P1	Um caminho mais fácil e prazeroso para a criança aprender e desenvolver suas coordenações motora.
P2	Muito positiva, porque torna a aula mais dinâmica e atraente facilitando a aprendizagem das nossas crianças.
P3	O lúdico contribui e é um ser facilitador no aprendizado.
P4	O estímulo é o que eles quiserem, através da livre imaginação de desenhar, pintar e criar, contribui para desenvolver a socialização, habilidades.
P5	A ludicidade contribui de maneira satisfatória, além de ajudar a desenvolver o cognitivo do aluno, estimula a desenvolver os sentidos, coordenação motora fina.

Fonte: Elaborado pelos autores com base no questionário aplicado (Apêndice 1).



Desse modo, eles consideram que o lúdico possui contribuições, por tornar a aula mais dinâmica, possibilitando a criação da imaginação, e o desenvolvimento em diversas áreas. Sendo um deles, o desenvolvimento cognitivo, e considerando ainda que o educando através do lúdico adquire aprendizagem, pois o ensinar não pode estar apenas centrado no professor, mas considerar e respeitar o ritmo de cada aluno, e proporcionar diversidade nas ferramentas utilizadas, facilita então a construção do conhecimento.

Também foi questionado se consideram que a criança aprende a partir de jogos de brincadeiras.

Quadro 7: Respostas obtidas do questionário.

P1	Sim, os jogos e as brincadeiras despertam o interesse dos alunos em aprender e se interessa mais na aula.
P2	- Com certeza. Porque quando utilizamos esses recursos as aulas tornam mais atraente e dinâmica.
P3	Sim. Porque por meio de jogos e brincadeiras os interagem uma com as outras desenvolvendo suas habilidades ampliando seu intelecto sem ter a obrigação de aprender deixando tudo acontecer de forma espontânea.
P4	Os jogos envolvem várias regras e refere ao comportamento do aluno. A aprendizagem é mais rápida com as brincadeiras, facilita a aprendizagem dia a dia.
P5	Sim.

Fonte: Elaborado pelos autores com base no questionário aplicado (Apêndice 1).

Todos acreditam que é possível as crianças aprenderem por meio dos jogos e brincadeiras, considerando que elas despertam interesse no aluno ao adquirir conhecimento, e que a aprendizagem acontece de maneira mais rápida e espontânea.

Ao ser perguntado se a escola proporciona recursos para o uso do lúdico, foi obtido tais respostas:

Quadro 8: Respostas obtidas do questionário.

P1	Não, a escola não proporciona recursos para o uso do lúdico.
P2	Sim.
P3	Sim.
P4	Sim!
P5	Sim.

Fonte: Elaborado pelos autores com base no questionário aplicado (Apêndice 1).



De acordo com as respostas alcançadas, apenas um professor relatou que a escola não disponibiliza recursos, já os demais informaram que sim. Havendo então, uma confirmação que as escolas abordadas disponibilizam recursos para a realização de atividades lúdicas em sala de aula, para assim haver desenvolvimento na aprendizagem dos educandos.

Para a última pergunta foi questionado se os professores possuíam dificuldades na inserção do lúdico em suas aulas.

Quadro 9: Respostas obtidas do questionário.

P1	Não.
P2	Não. Pois acredito que quando usamos este tipo de recursos nossa aula flui com mais aproveitamento.
P3	Não.
P4	Sim! Como falo sempre falta de atenção por parte de alguns alunos.
P5	Não.

Fonte: Elaborado pelos autores com base no questionário aplicado (Apêndice 1).

Percebe-se que apenas um professor declarou possuir dificuldades, tendo como justificativa a falta de atenção dos alunos. Os demais declaram não possuir dificuldade, e ainda o P2 acrescentou que ao utilizar tal recurso a aula torna-se mais proveitosa.

Por meio das respostas obtidas pelos docentes, nota-se que eles possuem consciência da importância do lúdico, e suas contribuições para a aprendizagem do discente, mas ao ser perguntado quais jogos e brincadeiras eles utilizam, relataram respostas muito semelhantes, não tendo então diversidade na oferta do lúdico, sendo que é importante que a ludicidade esteja presente no cotidiano escolar do aluno, e não apenas em atividades isoladas.

Nesse sentido, há diversas atividades lúdicas que podem ser trabalhadas em sala de aula, desde atividades livres até atividades com normas e regras. Pois são excelentes para o desenvolvimento físico, cognitivo, motor e social da criança.

Portando, é de suma importância que as aulas sejam ricas, com diversidade de materiais, tornando-se mais prazerosa. Para que o processo ensino-aprendizagem seja efetivo. O docente então, deve estar preparado, respeitar o ritmo de cada aluno, fomentar a autonomia e proporcionar a troca de ideias entre eles. E então motiva-los através de propostas lúdicas, transformando suas limitações e dificuldades em avanços.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise de como a ludicidade pode ser uma excelente ferramenta metodológica para se utilizar no cotidiano escolar dos alunos, possibilitando ainda entender, como os professores da rede pública municipal de ensino de Feira Nova/SE, fazem o uso do lúdico em sala de aula. Assim, reforça-se a importância do assunto estudado para os educadores, tendo em vista a necessidade de ampliar seus conhecimentos. E para os educandos, dada sua relevância no processo ensino-aprendizagem.

Enfatiza-se aqui, que o objetivo desta pesquisa foi analisar de que forma a ludicidade contribui para estimular as crianças, em especial na educação infantil. Verificou-se então, que a ludicidade proporciona momentos de prazer e divertimento, fazendo com que os alunos tenham satisfação e interesse em realizar as atividades ofertadas. Observa-se também, que ela contribui para o desenvolvimento das crianças, no que diz respeito ao cognitivo, motor, físico e social. Pois, as diversas atividades lúdicas estimulam o desenvolvimento da coordenação motora, da interação, criatividade e imaginação.

Entretanto, faz-se necessário que as escolas e os educadores deem mais valor a esta proposta metodológica, proporcionando materiais, tempo e espaço para as brincadeiras espontâneas e dirigidas. E então, pensar em tornar o brincar protagonista da escola, fomentando a autonomia, criatividade e interação dos educandos.

Nesse sentido, fica a sugestão aos profissionais da educação infantil, a buscarem práticas e atividades para o aperfeiçoamento de suas habilidades em sala de aula, e a se aprofundarem no assunto a fim de terem uma melhor compreensão da relevância das atividades lúdicas para o desenvolvimento dos alunos.

Portanto, a utilização de propostas lúdicas permite aos educadores diversidade nas experiências a serem ofertadas na sala de aula, tornando a aprendizagem mais rápida e eficiente. Além disso, proporciona as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico. Sendo assim, estimulante, prazeroso e significativo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Interações, brincadeiras e valores na Educação Infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.



BUJES, Maria Isabel E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Coord.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. Tradução de Antônio Villar Marques de Sá. In: **Linhas Críticas**. Brasília. v. 8, n. 14, jan./jun. 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil**: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

_____. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. In: *Perspectiva*. Florianópolis: UFSC/CED. n. 22. p. 105-122, 1996.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e Formação do educador. In: **revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEYER, Ivanise. **Brincar e viver: projetos em educação infantil**. 5.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. In: *Revista HISTEDBR on-line*. Campinas. n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. São Paulo: Artmed, 2007.



CAPÍTULO 14

CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOI: 10.47402/ed.ep.c202145414028

Célia Regina da Silva, Mestre em Ensino e Processos Formativos, Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista, Unesp, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, câmpus de São José do Rio Preto
Maévi Anabel Nono, Doutora em Educação, Universidade Estadual Paulista, Unesp, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, câmpus de São José do Rio Preto

RESUMO

Neste capítulo são apresentados dados parciais obtidos em uma pesquisa, desenvolvida em nível de mestrado, por meio da qual foram investigadas concepções de professoras de Educação Infantil sobre um Programa de Formação Continuada que frequentaram no período de 2012 a 2016 em um município do interior paulista. Os dados aqui relatados revelam o perfil das professoras participantes do referido Programa, evidenciam a avaliação que fizeram sobre a relação dos temas abordados no Programa com sua prática na creche e pré-escola, apontam as contribuições e limitações do Programa para a formação das docentes e para mudanças em suas práticas. Pretende-se, por meio dos dados apresentados, contribuir com o delineamento de cursos de formação continuada para professoras de Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Professores-Formação. Formação continuada. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, são apresentados dados parciais obtidos em uma pesquisa, desenvolvida em nível de mestrado, por meio da qual foram investigadas concepções de professoras de Educação Infantil sobre um Programa de Formação Continuada que frequentaram no período de 2012 a 2016 em um município do interior paulista (SILVA, 2019). Os dados aqui relatados tratam do perfil das professoras participantes do referido Programa, da avaliação que fizeram sobre a relação dos temas abordados no Programa com sua prática na creche e pré-escola, das contribuições da formação para mudanças nas suas práticas docentes e das dificuldades ou empecilhos apontados por elas para que tais mudanças ocorressem.

Desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) a Educação Infantil é direito das crianças de zero a cinco anos e, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), passa a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica, de matrícula obrigatória a partir dos quatro anos de idade. Nesse sentido, pesquisas sobre formação continuada dos professores dessa etapa tornam-se necessárias para subsidiar políticas públicas



nessa área. A Lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, trata da obrigação dos Estados, Distrito Federal e Municípios promoverem a formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Pesquisas sobre Programas de Formação Continuada realizados em diferentes municípios brasileiros podem contribuir para o oferecimento de atividades formativas cada vez mais articuladas às necessidades dos docentes e à legislação vigente sobre Educação Infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação continuada, tema discutido no meio educacional desde os anos 1980 sob outras nomenclaturas (FALSARELLA, 2004), ganhou destaque no cenário da educação nacional a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que estabelece que a capacitação em serviço é um direito dos professores e dever do poder público.

A partir da exigência legal, muitos municípios, por meio de suas Secretarias de Educação, passaram a promover uma variedade de atividades sob o pretexto de formação continuada, sendo, muitas vezes, eventos pontuais, isolados e desarticulados, como palestras, oficinas, seminários, cursos) ou outras atividades que pouco contribuem com a qualificação do trabalho docente (NUNES *et al.*, 2005; KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2014).

Candau (1996) colabora com o tema classificando as atividades de formação continuada entre clássicas e o que ela chama de “uma nova perspectiva”. A nova perspectiva propõe que a escola seja o espaço privilegiado para a formação continuada, além de reconhecer e partir dos saberes dos professores; importa-se ainda com os diferentes momentos da vida profissional do professor (ciclos) e não se vale de situações ou atividades padronizadas e homogêneas. Na perspectiva clássica, a autora situa as formações continuadas feitas pelas universidades, às vezes, em parcerias com as Secretarias de Educação; as formações feitas pelas próprias secretarias e/ou pelo Ministério da Educação, muitas vezes com conteúdos indiferenciados, independentemente das características dos grupos, e com objetivo de atualizar os conhecimentos dos professores.

Nóvoa (2008) propõe que os professores recusem esse tipo de formação com caráter mercadológico que alimenta a ideia de que estão sempre desatualizados, que deve haver mais presença de professores na formação dos seus pares e que, em se tratando de formação inicial e continuada, há um excesso de discurso que, ainda que coerente, esconde uma pobreza nas



práticas. Nóvoa (2008) defende ainda que as formações sejam baseadas nas investigações a partir de situações reais e que haja parcerias entre escolas e universidades nessa formação inicial e continuada.

Essa também é uma defesa de Canário (2002) para o qual os professores devem estar nas escolas desde a sua entrada no curso de formação profissional. Ele argumenta que é necessária uma articulação entre formação inicial e continuada e, que ambas sejam feitas pela instituição de formação inicial de professores, sem que ocorra uma cisão entre uma e outra. No entanto, o próprio autor reconhece que esse se “[...] constitui o ponto nevrálgico da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores” (p. 152) que dificulta esse ideal de formação inicial e continuada articulada na mesma instituição formadora.

Além de Candau (1996), Nóvoa (1995, 2008) e Canário (2002), outros autores como García (1999) e Imbernón (2010) também defendem que a formação continuada ocorra na escola tomando a prática como objeto de reflexão, articulando trabalho e formação. Nóvoa (1995), por exemplo, defende que somente na escola ocorre a verdadeira formação continuada e que os professores devem ter autonomia na sua própria formação profissional. Salles e Russeff (2003), no entanto, discordam dessa concepção. Sobre o que diz Canário (2002), argumentam que, ao se conceber formação inicial e continuada como um processo em que não há separação entre uma e outra no que diz respeito às suas “[...] finalidades, objetivos e procedimentos” (p. 76), além de confundir a identidade da formação inicial, perdem-se os limites necessários que devem permanecer estabelecidos. A formação inicial tem a função de possibilitar ao estudante “[...] a aquisição de determinadas habilidades, mínimas e indispensáveis, regulamentadas por legislação própria” (p. 78) e tem seu limite temporal na sua formatura. Sem considerar essas questões, os estabelecimentos que formam professores, assim como seus cursos, tornam-se socialmente questionáveis.

Quanto ao que diz Nóvoa (1995), Salles e Russeff (2003) entendem que é papel do poder público implementar políticas de formação continuada e que não se pode dizer que é apenas na escola que esta formação ocorre de forma verdadeira. Defendem ainda que a formação continuada centrada na escola é um “[...] grave equívoco disfarçado de boa intenção [...]” (p. 75) e chamam a atenção para

[...] o quanto essa conduta “autonomista” tem proximidade das teses da reforma neoliberal do Estado que pregam como solução para a atual crise institucional o modelo do Estado mínimo, esvaziando-lhe, progressivamente, a ação moderadora e reguladora perante a sociedade e, por conseguinte, subtraindo-lhe, também progressivamente, todas as responsabilidades sociais e políticas (SALLES; RUSSEFF, 2003, p. 75).



Com relação à formação continuada para as profissionais da Educação Infantil, os resquícios do histórico de assistencialismo e caridade desta etapa da Educação trazem agravantes. Há uma ideia de que, para esse grupo de profissionais, pode-se oferecer qualquer ou nenhuma formação, tanto inicial como continuada. Para Shigunov Neto e Maciel (2011), assim como para Gatti (2010), Baptista (2014) e Gomes (2017), a formação para professores da Educação Infantil não é prioridade para as instituições de ensino. Gomes (2017) confirmou essa tendência ao analisar o currículo de 144 cursos de formação de professores e constatar que, além dos problemas relacionados à ideia de educação como mercadoria, os currículos desses cursos negligenciam sobremaneira a especificidade da Educação Infantil.

Como também observa Baptista (2014), por muito tempo as professoras de crianças pequenas ficaram à margem de políticas públicas de capacitação em serviço e muitas vezes, quando há essa capacitação, faltam critérios de qualidade. É o que confirma pesquisa de Kramer, Nunes e Carvalho (2014) feita no Estado do Rio de Janeiro. As pesquisadoras constataram que muitas dessas políticas são marcadas pelo partidarismo e paternalismo, o que gera falta de legitimidade em suas ações gerando resistência das professoras, como já destacado por Imbernón (2010).

As características das atividades de formação continuada para docentes da Educação Infantil, como estratégia formativa e os temas a serem tratados, também revelam uma concepção de educação de crianças pequenas e das profissionais que atuam neste grupo etário. Conforme Nunes *et al.* (2005), costumeiramente, a formação continuada para esse grupo de professoras são oficinas nas quais elas aprendem técnicas, modelos de atividades para serem aplicadas e replicadas junto às crianças. Percebe-se, muitas vezes, que essas são atividades sem nenhuma articulação entre si, sem continuidade ou possibilidade de reflexão. Quanto aos temas, Sousa (2017) mostra que, para esse segmento, os temas são majoritariamente sobre saúde, alimentação e higiene.

Como causa e consequência, como bem lembra Oliveira (2013), a docência na Educação Infantil ainda é vista como algo menor, caseiro, não profissional e, por isso, um campo de atuação de mulheres, visto que, o cuidado com o corpo e as emoções são culturalmente compreendidos como um papel feminino e de menor valor no mercado de trabalho.

É importante destacar que, o que se percebe até aqui é que, qualquer avanço que se pretenda na formação profissional das docentes que atuam na Educação Infantil passa por



investimento em políticas públicas de formação continuada que valorizem essas profissionais e colaborem verdadeiramente para o desenvolvimento profissional deste grupo.

A PESQUISA E SUA METODOLOGIA

Para esta pesquisa, fez-se uso de arquivos pessoais da pesquisadora (uma das formadoras do Programa investigado) – pautas dos encontros formativos, relatórios elaborados pela equipe técnica, anotações individuais, e-mails trocados entre a equipe técnica e a assessoria externa para descrever –, e de um questionário dividido em duas partes: a primeira, com o objetivo de caracterizar as professoras participantes do Programa, e a segunda, com questões relacionadas às concepções dessas professoras sobre o Programa com perguntas abertas e respostas dissertativas, com exceção da primeira pergunta da segunda parte.

A opção pelo questionário se deu porque, conforme Gil (2008), pode chegar a muitas pessoas, possibilita o anonimato e permite que as respostas sejam dadas no tempo de cada respondente. Dentre as 707 professoras de crianças de três a cinco anos da rede municipal, 599 (distribuídas em 50 diferentes escolas) receberam os questionários físicos, entregues para as gestoras das escolas para que estas entregassem a cada professora sob sua gestão. Destes, houve a devolutiva de 299 (49,92%). As demais professoras, 114 (de 23 escolas), receberam o questionário por e-mail com a devolutiva de 28 (24,56%), somando 327 questionários respondidos, o que corresponde a 46, 25% do total de questionários entregues. Dentre essas 327, quinze responderam somente a primeira parte do questionário.

Na leitura e tabulação das respostas abertas, houve um cuidado em considerar o que cada professora estava expressando e as categorizações e agrupamentos foram se dando conforme as leituras foram avançando, sendo cada grupo de respostas um foco de análise para de um dos objetivos da pesquisa.

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O Programa de Formação Continuada focalizado nesse capítulo ocorreu em um município de médio porte do noroeste paulista, no período de 2012 – quando a formação oferecida às professoras de Educação Infantil passa a ter o mesmo desenho organizacional da oferecida aos professores do Ensino Fundamental –, a 2016, último ano do Programa antes da sua interrupção.

A partir de 2012, a Secretaria Municipal de Educação (SME), que já contava com uma equipe para realizar formação continuada com docentes do Ensino Fundamental, passa a contar



também com uma equipe para realizar atividades de formação continuada com professoras da Educação Infantil, com o apoio de assessoria externa. Esta equipe era composta por cinco funcionárias públicas municipais estatutárias da pasta da Educação, sendo cinco Coordenadoras Pedagógicas e uma professora, afastadas dos seus locais iniciais de lotação para atuarem exclusivamente na SME na função de docentes-formadoras.

As professoras atendidas por essa equipe eram, a princípio, de crianças de quatro e cinco anos de idade, se estendendo para professoras de crianças de três anos de idade nos anos de 2015 e 2016.

Os encontros formativos eram quinzenais nos anos de 2012 a 2014 e mensais nos anos 2015 e 2016. Tinham a duração de três horas e substituíam o Preparo Pedagógico de Materiais (PPM) daquela semana; portanto, ocorriam em horário de trabalho com participação obrigatória.

Cada formadora realizava os encontros com aproximadamente 25 professoras em períodos da manhã, tarde ou noite, totalizando uma média de 700 professoras, todas com a mesma pauta. Nem todas essas professoras participaram do Programa durante o período aqui descrito, pois, algumas passaram a atuar com bebês ou com crianças do Ensino Fundamental, ou ainda porque eram contratadas temporariamente e tinham seus contratos encerrados. Portanto, parte do grupo era fixo e parte se mobilizava entrando ou saindo do Programa.

Os temas para formação, conforme Quadro 1, foram definidos, especialmente a partir do segundo ano, com a participação das professoras durante os encontros, mas, principalmente, nas suas avaliações e sugestões no final de cada ano, além da participação dos Coordenadores Pedagógicos das escolas municipais, em reuniões formativas paralelas ao Programa.

Quadro 1: Temas abordados no Programa

Ano da formação	Temas abordados no Programa
2012	Desenvolvimento infantil, Rotina na Educação Infantil e planejamento (1º semestre); Cantos de Atividades diversificadas (2º semestre).
2013	Práticas de Leitura e escrita - sistema de escrita.
2014	Práticas de Leitura e escrita - Formação do leitor com foco em leitura literária.
2015	Práticas de Leitura e escrita - Formação do leitor com foco em ler para pesquisar.
2016	Práticas de Leitura e escrita - Ler para pesquisar em contexto de projeto didático (1º semestre); Matemática na Educação Infantil por meio de jogos de percurso (2º semestre).

Fonte: dados da pesquisa.



Os problemas com as rotinas das crianças e o excesso de tempos de espera, especialmente nos horários de entrada e saída da escola, fizeram com que a escolha do primeiro ano de formação fosse pelos planejamentos das rotinas e pelos cantos de atividades diversificadas. Na avaliação do final daquele ano, as professoras demonstraram o desejo de que a formação do ano seguinte tratasse das práticas de leitura e escrita.

Antes dos encontros formativos de 2013, a equipe solicitou a cada escola que enviasse uma prática que o coletivo de professoras entendesse como representante da concepção do grupo.

As atividades recebidas foram majoritariamente voltadas para o treino viso motor, memorização ou atividades com foco na aprendizagem das letras. A escrita do nome apareceu em alguns contextos, porém, sem proposições que levassem à reflexão sobre o sistema alfabético. Algumas atividades de escrita de lista apareceram em contextos que as professoras chamavam de “escrita espontânea” e houve algumas atividades com textos memorizados com destaque para a aprendizagem das letras. A análise dessas atividades pelo grupo e pela assessoria ajudou a desenhar a formação continuada do Programa do ano 2013.

As formações dos anos subsequentes partiram da mesma lógica. Ouvir as professoras, compreender suas concepções para desenhar o programa. As leituras literárias, por exemplo, muitas vezes tinham a intenção de ensinar conteúdos, formar hábitos ou desenvolver valores e vinham sempre com o pedido para que as crianças fizessem um desenho no final, segundo as professoras, para saber se as crianças haviam entendido a história. Já a pesquisa pela criança era praticamente inexistente, ao menos no sentido de pesquisa de fato.

O Programa teve alguns pressupostos buscados obstinadamente pela equipe: superar o modelo de formação baseado em cursos ou oficinas com conteúdos pré-determinados e que não consideram as realidades e necessidades formativas do grupo; por esse motivo, o Programa não começou oferecendo um pacote pronto, mas foi ouvindo as pessoas envolvidas, fazendo ajustes e se aperfeiçoando. Outro pressuposto era não se limitar às teorias nem apenas às práticas, mas ajudar as docentes a tomarem as suas práticas como objetos de estudos. Dessa forma, conforme lembra Nogueira (2007), desmistificar a ideia de que é preciso aprender para depois aplicar.

Fazer levantamento prévio dos saberes e práticas das professoras e ir além da formação nas suas especificidades, contribuindo para a formação cultural das professoras, foram outros pressupostos importantes, além de produzir material de caráter formativo com a participação



das professoras e gestoras e realizar seminários para que professoras e gestoras pudessem comunicar suas práticas.

Destaca-se que o Programa fez uso de duas estratégias formativas específicas para a formação continuada: as situações de dupla conceitualização e tematização da prática. Na dupla conceitualização as professoras vivenciam, na condição e no nível de conhecimento de adultos, uma atividade de contexto social e, assim, têm elementos para “[...] conceitualizar tanto os comportamentos exercidos como as características da situação didática da qual participam” (LERNER; TORRES; CUTER, 2007a, p. 71). Para Lerner (2002), essa estratégia ajudar a explicitar um conhecimento que já existe de forma implícita, tornando possível que os docentes tomem consciência daquilo que já sabem como usuários daquele conhecimento, porém, costumam artificializar ou retirar das suas características e funções sociais quando propõem às crianças. A tematização da prática, por sua vez, trata-se de documentar uma prática, preferencialmente por meio de vídeos, mas também é possível fazê-lo por meio de fotos ou relatos e tornar essa prática documentada um objeto de estudo e reflexão (LERNER; TORRES; CUTER, 2007b; WEISZ; SANCHES, 2009).

Outra questão importante a destacar é que o Programa era mais uma frente formativa somando esforços com a que já ocorria na escola. Para compreender os resultados do Programa, ao menos nos temas de práticas de leitura e escrita que tiveram duração maior, ao final do ano 2016, assim como ocorreu no início de 2013, foram solicitadas às escolas, atividades envolvendo práticas de leitura e escrita que representassem o seu coletivo. A análise dessas atividades mostrou um avanço significativo em relação às que foram enviadas anteriormente. As atividades envolvendo práticas de leitura e escrita possibilitavam a reflexão sobre o sistema de escrita e as que eram voltadas para a formação do leitor não estavam voltadas para o ensino de conteúdos morais e passaram a ser mais próximas da sua função social.

RESULTADOS DA PESQUISA

PERFIL DAS PROFESSORAS RESPONDENTES

Os dados da pesquisa mostraram que, dentre as 327 professoras que responderam à primeira parte do questionário, 324, ou seja, 99,08% eram mulheres, o que não surpreende visto que o magistério é uma profissão predominantemente feminina, com 79,65% de mulheres na Educação Básica, sendo no Ensino Médio, 58,2% e nas pré-escolas, 94,65% (BRASIL, 2020). Quanto ao regime de contratação, 237 (72,47%) eram estatutárias, 81 (24,77%) eram contratadas e nove (2,75%) não responderam a essa questão. Com relação à idade, 292



professoras tinham entre 26 e 50 anos de idade, o que representa 89,3%. Destaca-se que o maior grupo, 85 professoras, o que corresponde a 26%, tinham entre 31 e 35 anos de idade.

Os dados sobre o ingresso na docência na Educação Infantil vão desde 1985 até 2017, com maior concentração entre os anos 2006 a 2010, com 87 professoras (26,6%) e 2011 a 2015, com 85 professoras (26%). Chama a atenção o número de professoras que estão na docência da Educação Infantil até o ano 1995, portanto, antes da promulgação da LDB (BRASIL, 1996), um marco para a Educação Infantil, 40 professoras (12,23%).

Em relação à formação acadêmica das professoras, a pesquisa mostrou que 157 (48,01%) professoras têm formação em Pedagogia ou Normal Superior; 137 (41,9%) têm Pedagogia e magistério em nível médio; 6 (1,83%) têm magistério em nível médio e Pedagogia em andamento; 14 (4,3%) têm somente o magistério em nível médio e 13 (3,97%) não responderam. Somadas as professoras com curso superior completo ou em andamento, são 300 (91,74%), percentual acima dos 78,51% de professoras de pré-escola com este nível de formação no Brasil (BRASIL, 2020).

Quanto à formação em cursos de pós-graduação, dentre as 327 professoras participantes da pesquisa, 291 (89%) têm algum curso de pós-graduação, sendo quatro em nível de mestrado, duas com formação completa e duas em andamento; dentre essas quatro, duas têm também pós-graduação *Lato Sensu* e 287 têm formação somente em cursos de pós-graduação *Lato Sensu*. O levantamento desses cursos gerou um alto número de categorização. São 44 cursos diferentes sendo Psicopedagogia o curso com maior número de professoras, 112 (34,25%).

Com relação ao alto número de professoras com formação inicial em nível superior, são vários motivos que colaboraram para isso. Um deles é o fato da LDB (BRASIL, 1996) trazer em seu texto, inicialmente, a necessidade de formação em nível superior para a atuação em todos os níveis do magistério, o que fez com que muitas professoras buscassem essa formação. Esta hipótese é fortalecida quando observados os dados do censo de 1996, ano de promulgação desta Lei, e, portanto, antes da sua influência, esses dados mostram que somente 18,3% das professoras da pré-escola tinham formação em algum curso superior, incluindo nesse percentual as graduações sem licenciatura (BRASIL, 2004).

Outros motivos são a diminuição significativa e em algumas cidades, a extinção, dos cursos de magistério de nível médio na modalidade normal; o aumento da oferta de cursos de licenciatura, especialmente Pedagogia, na modalidade a distância; o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014) trazer como meta a formação em nível superior em cursos de



licenciatura para todos os professores da Educação Básica. Outra análise possível diz respeito tanto ao alto índice de professoras com o curso de Pedagogia quanto ao alto índice das que têm cursos de pós-graduação: seria a busca de progressão funcional pela via acadêmica prevista legislação do município. A progressão funcional por meio acadêmico estimula os professores a buscarem formação, o que, por um lado, agrega valor à profissão, porém, acaba se tornando uma armadilha já que, conforme Gomes (2017), o mercado se aproveita desse nicho oferecendo cursos de licenciatura, especialmente de Pedagogia, como um produto em promoção, com destaque para a pouca exigência para o ingresso e a facilidade para serem cursados, já que são, majoritariamente, a distância ou semipresenciais, características que acabam banalizando e desvalorizando a Educação e seus profissionais.

Com relação à concepção sobre o Programa, a primeira questão solicitava que as professoras enumerassem, de 1 a 4, o grau de contribuição dos temas tratados nos encontros formativos do Programa com relação às suas práticas, conforme Tabela 2.

Tabela 2: Avaliações dos temas em estudos no Programa

Avaliação: grau de contribuição	Cantos de atividades diversificadas	Leitura e escrita (sistema)	Formação do leitor	Ler para pesquisar	Matemática jogos/Projeto Jogos de Percurso
1	7 (2,87%)	4 (1,56%)	2 (0,74%)	7 (2,8%)	6 (1,92%)
2	27 (11,06%)	13 (5,07%)	17 (6,32%)	18 (7,2%)	23 (7,37%)
3	52 (21,31%)	44 (17,19%)	54 (20,07%)	67 (26,8%)	60 (19,23%)
4	158 (64,75%)	195 (76,17%)	196 (72,86%)	158 (63,2%)	223 (71,47%)
Total de professoras¹⁴	244 (100%)	256 (100%)	269 (100%)	250 (100%)	312 (100%)

Fonte: dados da pesquisa.

Ainda que haja um certo equilíbrio nos valores atribuídos, percebe-se que os temas que abordam conteúdos mais tradicionais da educação como leitura e escrita, formação do leitor e matemática tiveram mais atribuições 4 se comparados com ler para pesquisar e os cantos de atividades diversificadas. Ler para pesquisar será discutido mais adiante. Com relação aos

¹⁴ Nem todas as professoras respondentes participaram do Programa durante os cinco anos aqui descritos. Por isso, os números totais desta última linha da tabela são diferentes. Percebe-se que o último tema da tabela foi também o último tratado no Programa. É possível que este motivo tenha tido mais professoras nas escolas que tenha participado dos encontros formativos com esse tema o que justifica, neste item, a avaliação de todas as professoras que responderam à segunda parte do questionário.



cantos de atividades diversificadas, há algumas explicações possíveis para menor quantidade de atribuições 4. A primeira é que as professoras não participaram diretamente na sua escolha. A segunda é que o tema foi abordado no primeiro ano do Programa, período de adaptação tanto para as professoras quanto para a equipe. A terceira é que, conforme mostra Campos (2008), as professoras tendem a valorizar conteúdos mais tradicionais do ensino.

Compreendendo que a formação continuada precisa gerar mudanças que qualifiquem a prática do professor, foi solicitado que as professoras informassem quais mudanças o Programa causou nas suas práticas e caso, não houvesse ocorrido mudanças, a que atribuíam esse fato. Os dados estão sistematizados na Tabela 3:

Tabela 3: Mudanças constatadas pelas professoras nas suas próprias práticas

As professoras responderam que:	Quantidade de professoras e percentual
Passaram a realizar as atividades ou melhoraram as suas práticas com relação a essas atividades	151 (48,40%)
O estudo sobre esses temas colaborou para a reflexão sobre a prática docente	49 (15,7%)
Colaborou com o planejamento das atividades	37 (11,86%)
Passaram a fazer melhores intervenções e melhoraram as suas estratégias de ensino	35 (11,22%)
Passaram a fazer melhor uso dos jogos com intervenções para ensinar alguns conteúdos da matemática	20 (6,41%)
Aprenderam a encaminhar e mediar as pesquisas das crianças	12 (3,85%)
Passaram a fazer melhor escolhas de livros literários	9 (2,88%)
Melhoraram as conversas antes e depois da leitura literária	8 (2,56%)
Passaram a observar melhor as crianças em ação	5 (1,6%)
Disseram que o programa de formação não colaborou em nenhuma mudança	2 (0,64%)
Não responderam a esta pergunta	4 (1,28%)

Fonte: dados da pesquisa.

A partir da Tabela 3, nota-se que a maioria das professoras relacionaram mudanças em suas próprias práticas a partir da participação no Programa, sendo que, dentre as 312 respondentes da segunda parte do questionário, apenas duas disseram que o Programa não colaborou com nenhuma mudança.

Tabela 4: Motivos que impediram ou dificultaram mudanças nas práticas

	As professoras responderam que:	Quantidade de professoras e percentual
1	Problema com falta de materiais – livros para as crianças pesquisarem (ler para pesquisar) e literários.	18 (5,77%)



2	As proposições tiveram alguma inadequação à idade das crianças.	16 (5,13%)
3	O tempo foi insuficiente para promover mudanças (jogos/matemática).	13 (4,16%)
4	A interrupção do Programa dificultou as mudanças.	11 (3,52%)
5	Usaram o espaço para falar da dificuldade de não terem participado do estudo de alguns temas do Programa.	11 (3,52%)
6	Motivos diversos como falta de acompanhamento na escola, dificuldade com o número de alunos, dificuldades relacionadas a uso do espaço de sala de a.	06 (1,92%)

Fonte: dados da pesquisa.

Dentre as 75 professoras que relataram algumas dificuldades com relação à mudança nas suas práticas, 73 fazem parte do mesmo grupo que relatou mudanças, o que mostra que houve mudanças em alguns aspectos e houve pouca ou nenhuma em outros.

Sobre os dados da Tabela 4, o item 1 se refere à falta de livros em quantidade e qualidade adequadas para desenvolverem as propostas do Programa, o que explica relativamente menos atribuições 4. As inadequações relacionadas à faixa-etária a que se refere o item 2 da Tabela 4 são de professoras de crianças de 3 anos de idade. Dentre as 312 professoras respondentes, 46 (14,74%) eram docentes de crianças dessa idade e 16 dessas, ainda que participassem dos encontros formativos, não se sentiram incluídas no Programa de fato. Os itens 3 e 4 referem-se ao fato do tema Matemática – Jogos: Projetos Jogos de Percorso ter durado apenas um semestre letivo.

AS CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DO PROGRAMA

As contribuições do Programa ficam evidentes quando mais de 99% das professoras relatam mudanças importantes em suas práticas a partir da participação nos encontros formativos, conforme pode ser observado na Tabela 3. Porém, a partir da Tabela 4, é possível observar que a formação continuada, por si só, não é capaz de qualificar o trabalho docente. Para que haja mudanças significativas nas práticas de sala de aula, são necessárias condições de trabalho adequadas, sem as quais qualquer formação se esvazia.

O Programa uniu teoria e prática procurando usar a própria prática das professoras como objeto de estudo e reflexão. Procurou conhecer e reconhecer os saberes das professoras antes de iniciar cada tema ou conteúdo novo e não era um Programa pronto, mas sim, planejado a partir da participação das professoras e gestoras da rede municipal de ensino. As docentes-formadoras eram funcionárias públicas da mesma rede de ensino que as professoras participantes. Essas características distanciam o Programa daquilo que Candau (1996) chama de clássico, mas, ao mesmo tempo, o Programa se aproxima dessa mesma categorização por



ser um Programa de governo, onde as professoras saíam dos seus lugares de trabalho e, principalmente, porque oferecia uma formação continuada indiferenciada para mais de 700 professoras, dessa forma, sendo impossível atender ou mesmo conhecer as necessidades formativas de cada uma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Formação Continuada em questão foi um Programa de governo, com encontros formativos na SME por uma equipe técnica também da SME, com participação obrigatória em horário de trabalho. Estas características o colocam em uma situação de fragilidade diante das críticas, visto que, é praticamente unânime entre pesquisadores do tema como Nóvoa (1995; 2008), Candau (1996), García (1999), Canário (2002), Imbernón (2010), que a formação continuada deve ocorrer nos espaços escolares onde os professores atuam.

Diante dessa quase unanimidade, foi importante trazer opiniões divergentes como Salles e Russef (2003) que criticam a ideia de que é somente na escola que a formação continuada deve ocorrer. Os autores acrescentam que, para se cumprir o que diz a Constituição Federal no que diz respeito à garantia de educação de qualidade para todos, o poder público, no âmbito das suas secretarias municipais e/ou estaduais, deve desenvolver programas de formação continuada para todos os seus docentes. Estes programas, segundo os autores, contribuem para a ideia de rede e de unidade.

As professoras apontaram mudanças significativas em suas práticas a partir da participação no Programa, fazendo uma avaliação positiva da formação continuada dele decorrente. Algumas características do Programa que podem ter influenciado nessa avaliação positiva das professoras são a união de teoria e prática, reflexão sobre práticas reais, escutas das professoras sobre os seus saberes, dúvidas e anseios. Outro fator, porém, também pode ter contribuído para a avaliação positiva: falta de outros modelos de formação continuada.

Na década de 1990, o modelo clássico de formação continuada já era o mais arraigado, mais aceito e mais desenvolvido nos sistemas estaduais e municipais de educação conforme aponta Candau (1996). Em 2012, uma pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC) reafirma esse modelo como predominante nas esferas municipais e estaduais (DAVIS, 2012).

É fato, porém, que o Programa, assim como qualquer programa de formação continuada de natureza semelhante, tem limitações importantes. A mais evidente, no caso deste Programa, em especial, é a dificuldade ou impossibilidade em atender às necessidades formativas das professoras, uma vez que o Programa tinha uma proposta de formação com o mesmo conteúdo



e pauta para um grupo de mais de 700 professoras indistintamente. Ainda que professoras e gestoras tenham sido ouvidas para planejar cada ano de formação; ainda que houvesse oportunidade de conversas com professoras ou grupos menores durante os encontros formativos, as pautas e seus encaminhamentos eram os mesmos para todas.

Pesquisas seriam necessárias para evidenciar possíveis efeitos que esse Programa ainda produz no interior das escolas, tanto nas práticas quanto nos documentos como Projeto Político Pedagógico e Plano de Ensino, e como os gestores das escolas, especialmente os Coordenadores Pedagógicos, encaminham, ainda hoje, os conteúdos e temas tratados no Programa. De qualquer forma, espera-se que os dados aqui apresentados possam contribuir com o delineamento de atividades de formação continuada para docentes da Educação Infantil de outros municípios brasileiros.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia. Formação do professor da educação infantil: desafios para a construção de um direito social da primeira infância. In: PEREIRA, Ana Cristina Carvalho; FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. **Formação, experiência e criação**: curso educação infantil, infâncias e arte. (Org.). Belo Horizonte: ed. UFMG, 2014. p. 31-50.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Estatística dos professores no Brasil**. 2 ed. Brasília: Inep, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Estatística dos professores no Brasil**. 2 ed. Brasília: Inep, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em 3 abr. 2020.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2/3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de



professores, v. 1. 2001, Brasília, DF. **Simpósio do congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores.** Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 152-160.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, Maria das Graças; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (org.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 139-152.

DAVIS, Cláudia Leme Ferreira et al. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2452/2407>. Acesso em 11 out. 2020.

FALSARELLA, Ana Maria. Formação continuada de professores. In: FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula.** Campinas: Autores associados, 2004. p. 48-68. (Coleção formação de professores).

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Marineide de Oliveira. O lugar da formação de professores de Educação Infantil em cursos de Pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, v. 38. GT 08, 1 a 5 out. 2017, São Luís. **Anais da 38 reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPEd).** Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38a_nped_2017_GT08_87.pdf. Acesso: 12 set. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. A formação continuada deve agir sobre as situações problemáticas dos professores. In: IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** São Paulo: Artmed, 2010. p. 53-61.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CARVALHO, Maria Cristina. Infância, formação e cultura: uma trajetória de pesquisa e/em curso. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. (Org.). **Educação infantil: Formação e responsabilidade.** Campinas: Papirus, 2014. p. 9-28.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 103-117.

LERNER, Délia; TORRES, Mirta; CUTER, Mara Elena. A tematização da prática. In: CARDOSO, Bia (org.). **Ensinar: tarefa para profissionais.** Rio de Janeiro: Record, 2007b. p. 103 -145.



LERNER, Délia; TORRES, Mirta; CUTER, Mara Elena. Situações de “dupla conceitualização”. In: CARDOSO, Bia (org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007a. p. 71-101.

NOGUEIRA, Neide. Institucionalização do desenvolvimento profissional. In: CARDOSO, Bia. **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 33-36.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. In: CONFERÊNCIA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA. Lisboa, 27-28 set. 2007. **Comunicações apresentadas na Conferência**: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-geral do Recursos Humanos da Educação. jun. 2008. p. 21-28. Disponível em: https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aanciae28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-aequidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

NUNES, Maria Fernanda Rezende *et al.* Gestão da educação infantil: “a história começa quando eu entro nela”. In: KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 100-120.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente na educação infantil. **Salto para o futuro**, Brasília: MEC. Rio de Janeiro, ano 23, boletim 10, p. 8-15. Jun. 2013.

SALLES, Fernando Casadei; RUSSEFF, Ivan. Formação continuada do professor de educação infantil e identidade profissional. In: RUSSEFF, Ivan; BITTAR, Mariluce (org.). **Educação infantil: política, formação e prática docente**. Campo Grande: UCDB, 2003, p. 73-92.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **Formação de professores: passado, presente e futuro** (org.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-76.

SILVA, Célia Regina da. **Concepções de professoras de Educação Infantil sobre um programa de formação continuada**. 2019. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) Universidade Estadual Paulista (Unesp), São José do Rio Preto, 2019.

SOUSA, Eloisa Fileti de. **A formação continuada das professoras de Educação Infantil em municípios da região de Laguna-SC (AMUREL)**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC, 2017.

WEISZ, Telma; SANCHES, Ana. O desenvolvimento profissional permanente. In: WEISZ, Telma; SANCHES, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009. p. 117-132.



CAPÍTULO 15

A MÚSICA COMO ATIVIDADE LÚDICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL¹⁵

Maria Betânia Diniz Ferreira, Acadêmica pós graduanda em psicopedagogia, FIP

RESUMO

No presente artigo, amplia-se o conhecimento em relação aos benefícios da música como atividade lúdica no processo de ensino-aprendizagem que envolve ritmo, harmonia, melodia e movimentos, assim como uma ferramenta metodológica que contribui para aplicação de inúmeras conteúdos e motivados pelo desejo de compreender a música e seus efeitos para a aprendizagem, encontramos na experiência vivida na escola e nos autores estudados, um campo de pesquisa, para alargarmos os nossos conhecimentos sobre os efeitos que a música proporciona. A música na Educação Infantil como atividade divertida ajuda na construção do caráter, da consciência e também da inteligência. Ela pode ser mediadora entre professor e aluno avivando aspectos humanos, resgatando valores, desenvolvendo a imaginação, interpretação, amplia a colaboração e a comunicação nas relações. Será mencionado autores como Alencar (2010), Nadal (2013), Santos (2001), Snyders(2008), Soares (2012), entre outro que embasaram a explanação do tema. Mostrará numa análise a maneira de como todo ser humano pode se beneficiar de atividades lúdicas e principalmente da música.

PALAVRAS-CHAVE: música; educação infantil; ensino-apredizagem; lúdico.

1. INTRODUÇÃO

Considerando as diversas contribuições da música para o processo de ensino-apredizagem e aspectos lúdicos que estruturam a formação musical, elencamos os de suma importância, tais como: A música como atividade divertida ajuda na construção do caráter, da consciência e também da inteligência; é forte mediadora na relação professor e aluno intensificando aspectos humanos. Além de resgatar os valores, desenvolvendo a imaginação, interpretação, ampliando a colaboração e a comunicação nas relações.

Segundo Snyders (2008, p.88-89):

A influência que a música exerce sobre nós remete-nos evidentemente a seu poder sobre o corpo; ela coloca o corpo em movimento, faz com que ele vibre de forma não comparável às antes; e é o fato de estarem inscritas em nosso corpo – que dá tanta acuidade às emoções musicais; por seu enraizamento psicológico, a própria música atinge uma espécie de existência corporal.

¹⁵Artigo apresentado como pré-requisito para a conclusão do curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional das Faculdades Integradas de Patos- FIP



No presente trabalho encontramos na experiência vivida na escola e nos autores estudados, um campo de pesquisa, onde alargamos os conhecimentos sobre os resultados que a arte musical acomoda. Pois a música como ferramenta de ludicidade é também uma atividade divertida que ajuda na construção do caráter, da consciência e também da inteligência.

Com este trabalho pretende-se, de maneira exploratória e investigativa, identificar, observar e sugerir os efeitos que a música causa no indivíduo que convive neste contexto musical. É um instrumento de baixo custo financeiro que pode ser utilizado em diversos ambiente com categoria e faixa etária divergentes, mas adaptados ao momento.

Busca-se na música um instrumento facilitador que contribua para a conquista dos objetivos, a otimização dos resultados escolares que é a aprendizagem do aluno e a sua formação como cidadão que conviva de forma harmoniosa no seu habitat.

Os caminhos apresentados pelos educadores que já utilizam esta ferramenta visam, não somente, identificar as disciplinas que podem ser trabalhadas com a música, mas, relevar a música em si como uma atividade que proporciona o bem estar, o prazer e o entretenimento causados com a adesão desta arte.

O Objetivo geral do referido trabalho foi o de compreender a utilização da música como atividade lúdica no processo de ensino-aprendizagem da educação infantil. Pois sabemos que ela está na vida do ser humano com maior ou menor intensidade despertando emoções e sentimentos de acordo com o valor que as pessoas atribuem a essa linguagem. No ambiente escolar, a música tem papel fundamental na aprendizagem do aluno, pois através dela, o aluno pode desvendar sons, expressar seus desejos, e atividades com o corpo evidenciando possíveis aspirações.

Nos objetivos específicos almejou-se explicar sobre os benefícios da música para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem; apresentar a música como recurso para interação da criança e o desenvolvimento da linguagem; Traçar diversas atividades tendo a música como principal ferramenta metodológica;

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Nela, consta dados descritivo feito a partir do contato direto e da interação, feita com o objeto de pesquisa, ou seja, os alunos da educação infantil e suas respectivas professoras. A pesquisa qualitativa segundo Neves (1996) é caracterizada “por ser realizada num ambiente natural como fonte direta de dados e o



pesquisador como instrumento fundamental”. É também uma pesquisa descritiva e exploratória, pois utilizou-se questionários e entrevistas para se chegar à conclusão. Neste contato com o objeto problema houve também observações, registros sem adentrar no conteúdo, ou seja, sem interferências.

Será aplicada a modalidade de estudo de caso como instrumento de investigação, uma modalidade de pesquisa que pode ser aplicada em diversas áreas do conhecimento. Pois de acordo com Ventura (2007) “Mostrará a natureza do estudo de caso, seu delineamento como metodologia de investigação e sua aplicação.” Pois dá a oportunidade para que um aspecto de um problema seja estudado em profundidade dentro de um período de tempo limitado.

A pesquisa foi realizada numa escola privada no município de Patos / PB. A mesma foi fundada em 1963 e funciona o ensino regular da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, dispondo de uma vasta área de lazer com piscina para natação e hidroginástica, um laboratório de informática, uma área coberta para recreação, além de uma ampla quadra de esportes.

A sala campo conta com 16 alunos com idade de três a quatro anos. A professora dispõe de formação em pedagogia com especialização em psicopedagogia. Além de usar objetos lúdicos para ajudar na aprendizagem, a mesma também se apodera de músicas de roda e também de outras que ajudam no processo formativo e integral das crianças.

Como instrumento de coletas de dados foi utilizado a observação em sala e nas atividades extraclasse. Além das observações, foi feita entrevista, questionário e conversa com membros da coordenação da educação infantil com a finalidade de recolher informações.

3.1 CONCEITOS DE MÚSICA E SUA HISTÓRIA

A música é uma linguagem universal, e está presente desde os primórdios da história e que através de estudos como arqueologia e da própria história tem-se uma fundamentação de sua influencia na vida da humanidade que mesmo de forma rudimentar se apropriou desta arte como ferramenta para sua convivência nas primeiras sociedades. Porém, necessário se faz de um estudo mais aprofundado para definir e reconhecer seus componentes. Nadal (2013) apresenta os componentes da musica e suas respectivas definições.

RITMO – tem relação com a duração do som e sua ênfase (sons fracos e fortes) e determina a pulsação rítmica. MELODIA- base da composição, é formada por uma série de notas musicais e silêncio, dispostos em sucessão. HARMONIA – encadeamento da combinação simultânea de três ou mais notas, que juntas produzem acordes.



Segundo o mesmo autor falar de música é falar de todo conjunto que a compõem sendo que o som vem da era das cavernas quando nossos ancestrais estavam explorando a natureza. O barulho da chuva dos trovões, do vento, da água, dos pássaros e demais animais faziam soar diversos sentimentos e que ainda hoje o ser humano usufrui desses recursos sonoros para diversas aplicações da arte musical.

Somente através do estudo de sítios arqueológicos podemos ter uma idéia do desenvolvimento da música nos primeiros grupos humanos. A arte rupestre encontrada em cavernas dá uma vaga idéia desse desenvolvimento ao apresentar figuras que parecem cantar, dançar ou tocar instrumentos. Fragmentos do que parecem ser instrumentos musicais oferecem novas pistas para completar esse cenário. No entanto, toda a cronologia do desenvolvimento musical não pode ser definida com precisão. É impossível, por exemplo, precisar se a música vocal surgiu antes ou depois das batidas com bastões ou percussões corporais. Mas podemos especular, a partir dos desenvolvimentos cognitivos ou da habilidade de manipular materiais, sobre algumas das possíveis evoluções na música. (Wikipédia, a enciclopédia livre.)¹

Pelo contexto citado percebe-se que é através da arte e da cultura que a música é conceituada e, sendo a música uma arte em si fica propício recolher matérias da mesma que a identifique e fundamente sua origem na história da humanidade. Nota-se ainda que é a própria natureza que nos dá a música. A finalidade que dela fazemos acontece de acordo com a cultura, a educação e outras influências que fazem parte do nosso contexto humano.

A influência da música na vida humana é tão relevante, quanto a importância da água para o planeta. Parece exagero, mas para Pahlen (1994), ela está mesmo presente na natureza mesmo “antes que houvesse ouvidos humanos para captá-la, borbulhavam as águas, ribombavam os trovões, sussurravam as folhas ao vento”. Depois desse primeiro contado é que se encontra a arte rupestre nas cavernas e se desenvolve nas figuras que surgem com expressões de cantar, dançar ou tocar instrumentos.

Ainda em Pahlen (1994) destaca ainda sobre a influência da música no processo da humanidade primitiva.

Grande foi sempre a influência da música sobre a mente humana. O homem primitivo dispõe apenas de poucas palavras. Quase somente o que ele vê é que tem nome. Para exprimir os sentimentos, serve-se de sons e cria a música que o ajuda a exprimir o júbilo, a tristeza, o amor, os instintos belicosos, a crença nos poderes supremos e a vontade de dançar. Para ele a música é parte da vida, desde a canção do berço até a canção da morte, desde a dança ritual até a cura dos doentes pela melodia e pelo ritmo. (p.10)

A ação da música sobre a pessoa é tão intensa que ela se apropria do indivíduo e desenvolve efeitos dos mais nobres sentimentos e também o seu efeito oposto no tocante aos instintos que são na maioria carnal-animal. Segue ainda o lado espiritual de concentração,



meditação, mas não isenta que traz à tona a sensualidade, embriaguez e desordem. Porém, fixemos o nosso olhar nas possibilidades benéficas que este instrumento pode proporcionar.

Em Snyder (2008, p.24), veremos as alegrias musicais, pois este diz:

O ensino da música destina-se a fazer com que os alunos encontrem mais alegria na música, e tem sua justificativa no fato de existirem obras muito mais bonitas do que as que ouvimos no dia-a-a-dia. A alegria musical atinge seu grau mais intenso e mais irrefutável na escuta elaborada de obras primas. Existem obras resplandcentes, e é preciso que os alunos tenham acesso ao sentido dessas obras, tomando-se o termo sentido em sua dupla acepção: significado e movimento em direção a...

É ilimitada a variedade da música. Por isso faz-se necessário o bom senso na utilização e finalidade que se aplica esta ferramenta da arte. Todavia, osom que se origina do movimento está em todo lugar e a vida é repleta dele. É por isso que na educação a música tem papel singular por contribuir com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. Através dela trabalham-se todos os sentidos e sentimentos que perpassam o processo de aprendizagem.

PAHLEN (pag. 12) nos dá uma belíssima definição de música que soa em diversos profissionais e devotos da música. "A música é um fenômeno acústico para o prosaico; um problema de melodia, harmonia e ritmo para o teórico; e o desdobrar das asas da alma, o despertar e a realização de todos os sonhos e anseios de quem verdadeiramente a ama..."

De forma resumida este historiador declara tamanha influência que esta arte exercena vida e no desenvolvimento do ser humano, no âmbito sentimental e nas várias revelações artística das pessoas representando também sua sensibilidade, raça e costumes. Nesse contexto, o mesmo autor confirma-nos que "A música para os indianos, é o mesmo que a grande harmonia universal, e por isso tem a mesma importância que a religião".

Os efeitos benéficos que emanam da música são representados empiricamente nas plantas, animais irracionais, seres humanos com alguma deficiência. A musicoterapia é parte integrante de muitas culturas principalmente as orientais e nas igrejas. Ressalva o grande músico e acordeonista João Collares (2013) que,

O canto, a dança e o teatro sabiamente utilizados nas apresentações de fatos que fazem parte das manifestações socioculturais. Nessa forma de expressão, a integração artística destaca a representação teatral traduzida com música, por meio da qual personagens expõem sentimentos e ideias ao narrarem fatos através do canto, expressão oral com a síntese das ideias verbalizadas e traduzidas pela poesia(letra da música) acoplada às melodias. (COLLARES pag. 59)

Diante desse resultado sobre os efeitos que a música provoca, e que está presente na vida de todas as pessoas, e instigadas pelo o desejo de compreender como é a relação dos alunos com o lúdico, vamos adentrar no universo musical infantil para sabermosum pouco mais sobre



a vivência e os mecanismos de poder presentes neste contexto musical. Alencar (2010), ressalta que “Cada pessoa tem o seu próprio gosto musical, e este pode ou não influenciar na maneira de pensar, vestir-se e comportar-se.”

3.2 CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA PARA O ENSINO APRENDIZAGEM

Para aprender, a criança precisa de estímulo e recursos pedagógicos que favoreçam alcançar os objetivos almejados por ela e por aqueles que desempenham papel importante neste caminho de aprendizagem. E segundo este autor,

Tocar um instrumento, participar de um conjunto vocal ou instrumento: há um prazer evidente na atividade musical. Toda atividade- sobretudo quando sentida como uma atividade bem sucedida- dá prazer. O executante adquire uma familiaridade feliz com os sons, as estruturas, os desenvolvimentos. (SNYDERS, Pág. 33)

Visto na citação anterior, são muitos os benefícios oriundos das atividades que envolvem recursos sonoros, músicas e movimentos vão além da terapia. Atingem quase todos os níveis da pessoa humana desde o afetivo, social e até mesmo o espiritual, numa sensação de prazer e bem estar.

O educador tendo a visão de que com a música, ele participa no desenvolvimento do aluno, inclusive de seu ser cidadão, deve primeiramente buscar coerência entre sua vida e a prática docente, vivendo ele mesmo sua cidadania e escolha por músicas e espaços que favoreçam hábitos sadios e culturais.

E visto em Silva (1991, p.42) que:

Essencialmente, educar/ensinar é uma ato político. Entendamos bem essa proposição: a essência política do ato pedagógico orienta a práxis do educador quanto aos objetivos a serem atingidos, aos conteúdos a serem transmitidos e aos procedimentos a serem utilizados.

É nessa visão que deve trabalhar o docente atingindo os objetivos que abrangem toda a relação em que o aluno irá conviver no seu dia a dia, abrindo assim uma melhor visão de mundo.

Sabemos que nenhuma educação pode se considerar neutra (FREIRE, 2011) e que docência tem um papel importante na sociedade, e por causa desta importância surge o desejo de querermos compreender as influências da música na escola.

A música tem como função no desenvolvimento do ser humano ser um agente facilitador integrador do progresso de ensino-aprendizagem. Do ponto de vista da psicologia, a música é também uma forma de comportamento humano, em suas relações com o meio físico e social. Ao colocar na sala de aula, uma música mais agitada, é comum vê os alunos dançando, sorrindo mais, pulando, falando, gesticulando



Quando pensamos na música enquanto uma atividade lúdica inserida em sala de aula, é possível percebermos que esta sempre esteve presente nas mais diversas civilizações, e com funções bem semelhantes: contribuir para o aprendizado do educando. Como nos diz Shirley Alencar (2010, p. 37)

O uso correto da música pode dar bons resultados na sala de aula, ajudando tanto na concepção quanto no relaxamento da mente e do corpo antes, durante e depois da realização de alguma atividade escolar. [...] A música pode ser uma atividade divertida, que ajuda na construção do caráter, da consciência e da inteligência do indivíduo. Os sons harmoniosos fazem com que os alunos se divirtam, aprendendo naturalmente, sem pressões.

Por isso mesmo a música sempre marcou sucesso nas cantigas de pré escola, desde as mais tradicionais como Atirei o pau no gato, Ciranda cirandinha, Terezinha de Jesus dentre outras da época, até as mais atuais quem vêm com áudio visual. A música desperta a criatividade, propicia momentos para que a criança se expresse, mas depende da maneira como é colocada. A educação infantil é carregada de repertórios musicais, porém, muitos professores não dominam ou por negligência utilizam a música de maneira inconveniente, deixando um vasto aprendizado à mercê.

A música enquanto linguagem pode ser trabalhada na sala da educação infantil, quando se faz uma atividade vocal, jogos rítmicos, ou que contenham som, movimento, dança ou os de improvisação. Outra atividade que pode ser realizada na educação infantil é a sonorização de histórias. Já Elizabete Garbin (2001) vai tratar da música numa perspectiva lúdica em forma de jogo.

A atividade infantil é um jogo propriamente dito. [...] as atividades lúdicas são indispensáveis à criança para a apreensão dos conhecimentos musicais, do desenvolvimento cognitivos, além de possibilitarem o desenvolvimento da percepção, da imaginação, das fantasias e de sentimentos, onde jogos e brincadeiras pode ser uma maneira prazerosa de experimentar novas situações e ajudá-la a compreender e a interagir mais facilmente com o mundo cultural e estético. (GARBIN, 2001, p.55)

De acordo com a mesma autora a música ajuda na interação da criança com outras crianças e do ambiente como um todo, assim como as brincadeiras musicais representam também um inestimável benefício para a formação da personalidade da criança, contribuindo para reforçar todas as áreas do pensamento infantil.

O sentido real, verdadeiro e funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições para realizar o conhecimento e predisposição para levar isso a diante (ALMEIDA, 1998, p.63)

A música também é uma forma lúdica de cuidar do ser humano globalizado, pois ela afeta as relações. Durante as brincadeiras envolvendo a música, surgem diversos sentimentos



nas crianças. Percebe-se, ainda, que as canções interpretadas mobilizam sentimentos como a motivação em participar ainda mais dos momentos de interação junto com a turma.

A música envolve salas, pátios e jardins das escolas do país com cantos, ritmos e sons de instrumentos regionais e folclóricos. Percebe-se no contexto citado que urge a necessidade do professor ter uma base na sua formação sobre os componentes musicais. Eis o grande desafio. Isso por que a Lei traz a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica pública

Uma pesquisa da Faculdade de Educação (FE) da USP analisou teoricamente a Lei 11.769, que traz a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica pública. O estudo verificou que, além de ser pouco específica em diversas questões, a lei levanta mais problemas que soluções e não esclarece os mecanismos para sua própria implementação. A Lei foi aprovada no dia 18 de agosto de 2008 pela Presidência da República. (Lei 11.769, 2008)

A nova legislação faz da música o único conteúdo obrigatório, porém não exclusivo. Contudo, as demais áreas artísticas deverão ser contempladas dentro do planejamento pedagógico das escolas. Percebe-se que com esta determinação houve uma modificação na LDB passando de optativa à obrigatoriedade.

Com a música, o professor ajuda os alunos a se tornarem cidadãos ativos inseridos na sociedade. Por isso, é necessário pensarmos em planos de aula que apreciem a música como objeto de estudo interdisciplinar fazendo elo entre criatividade nas disciplinas já inseridas no currículo.

O professor é o mediador, no entanto, precisa deixar a criança no centro do processo e proporcionar para que a mesma invente sua música, mude os gestos. Elas também trazem músicas ou criam mediante uma situação, seja ela boa ou ruim. Deve-se respeitar a bagagem da criança cessando o velho hábito de levar a música com os gestos todos prontos para darmos oportunidade à criança para criar, sendo autora de suas expressões.

Além de contribuir para a socialização das crianças e aproximá-las de manifestações culturais, aprender música dá a chance de conhecer mais sobre a expressão por meio dos sons e desenvolver habilidades como o canto, a execução instrumental, a audição e a improvisação sonora. (NADAL, 2011, p.84)

A autora firma que no trabalho com a música, é necessário que se faça também um trabalho com sons, com as características da música: altura, intensidade, tempo, ritmo, timbre, memória tonal. Pois a criança sem saber, já faz uso de algumas dessas características sem mesmo saber que o faz, sem saber que quando o faz, repete um gesto muitas vezes cultural, que alude na sua expressão cochicho, alegria, calma e outras que são expressas no cotidiano.



Como já foi mencionada, a música também contribui na fase de adaptação, nos primeiros dias em que para a criança tudo é novo. Muitas crianças de educação infantil, ainda nem falam direito e, no entanto com a música, conseguem se expressar, desenvolvendo também a linguagem oral.

Nesta linha de pensamento, percebemos que independe da cultura e crença religiosa de cada criança, os sentimentos relacionados às músicas infantis são de linguagem universal. As atividades lúdicas possibilitam o relacionamento entre professor e aluno, no qual podem comunicar-se utilizando a música para inferir no processo de ensino-aprendizagem.

Não é só uma questão de dom. O trabalho com a música é de inúmeras possibilidades e também desafios, mas basta que o professor use sua criatividade e tempo para bem preparar uma aula ou um projeto envolvendo a música como principal elemento de aprendizagem para assim perpassar as diversas disciplinas.

Antes, porém, é importante saber que para desenvolver atividades desse tipo é preciso dedicar tempo e atenção a:

- Definição dos objetivos a serem alcançados (gerais, como conhecer particularidades do gênero, e específicos, como estudar a obra e a vida de um autor).
- Escolha do autor e das músicas que serão exploradas em sala.
- Seleção das questões a serem conversadas com a turma.
- Pesquisa dos materiais a serem usados em sala de aula, de boa qualidade e originários de fontes confiáveis. (SOARES, 2012, p. 63)

Nessa perspectiva, o gosto e o hábito pela música podem crescer beneficiando a criança e o professor, tornando a aula mais rica e prazerosa. Pois o educador quando vai trabalhar um projeto, o elabora, pensando o que está trabalhando com aquela sala de aula. A educação infantil favorece o melhor para que o professor entenda o que é interdisciplinaridade.

Este trabalho com música, voz, silêncio, gestos e movimento, é o resultado de brincadeiras, onomatopeias, ruídos, reproduzir o som das vogais e das consoantes e implica na escolha de um local apropriado, acolhedor, que não comprometa a voz infantil. Esta, por sua vez, deve ser alvo de observação do professor, a fim de verificar se a criança tem voz rouca, se faz força para falar, se grita ao invés de falar. Nesses casos, a criança deve ser encaminhada para uma pessoa especializada no assunto, para que se verifiquem eventuais problemas e estes sejam solucionados.

3.3 FORMAÇÃO MUSICAL DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Faz parte desta formação a canção, pois é um dos conteúdos que mais enriquece a didática musical do professor. De fato Carvalho (2013) explanando sobre as proposta para o ensino da canção ele destaca que:



A canção (a música com letra) é uma linguagem específica, que muitas vezes é tratada como sinônimo de Música, mas que consiste justamente na articulação entre as palavras e os sons, ou seja, a canção é uma linguagem artística composta por conteúdos provenientes da Música e da Literatura (pag. 26)

De igual maneira para aprender música o processo é semelhante e não é nada complicado. Com a didática musical é possível transformar a realidade fomentando no discente o anseio por seus sonhos que vem de encontro com o cotidiano escolar. Por isso, é necessário pensarmos os planos de aula que contemplem a música como instrumento de estudo e também como suporte para as outras disciplinas. Tendo em vista que a musicalidade está cada vez mais presente na realidade escolar de todo o nosso país com a Lei Federal 11.769/2008.

Faz sentido a ressalva de Carvalho (2013) o planejamento que todo educador deve fazer.

Convém frisar ainda que o planejamento pedagógico que tenha a canção como conteúdo, como objeto de estudo, pela própria natureza interdisciplinar deste objeto, fomenta, com muito mais criatividade, o diálogo entre as disciplinas do currículo. Além disso, a canção é um dos conteúdos da Educação Musical mais confortáveis para se trabalhar em sala de aula por aqueles profissionais que, por força deste período de transição gerado pela referida lei, ainda não possuem formação específica na área de Música. (Pag. 26)

Esta prática docente de planejar independe do conteúdo, pois para lecionar toda e qualquer disciplina o professor precisa fazer com muita atenção seu planejamento visando o material concreto e abstrato a ser utilizado para que surta os efeitos almejados. E mesmo que este plano seja flexível, não se justifica o improviso por falta de planejamento.

Quando no plano global do educador infantil se encontra presente as atividades musicais e seus componentes: melodia, ritmo, harmonia, são inúmeras as possibilidades para que a criança aperfeiçoe sua capacidade sensorial, aprenda a direcionar seus movimentos consolidando sua coordenação motora ampla. Neste sentido, o ritmo tem um papel importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso, pois toda expressão musical tem grande ação sobre a mente, beneficiando o aspecto mais emotivo e sensibilizando todo o corpo deixando-o mais leve.

A música tem presença marcante nas instituições de educação infantil. No entanto, ainda é um desafio oferecer às crianças um trabalho musical de qualidade. A transformação só poderá ocorrer pelo envolvimento de educadores conscientes da necessidade de se buscarem novos conhecimentos que fundamentem a prática pautada por reflexão e crítica. (LOUREIRO 2013 pag. 47)

No trecho anterior, o autor menciona que a meta a ser atingida no processo de desenvolvimento da criança, poderá não obter resultados se a formação do futuro professor for essencialmente distinta daquela que deverá propor aos seus alunos, ou seja, se o aprendido e idealizado não se realiza ao enfrentar a prática de sala de aula. Não querendo dizer que o professor deva imitar e se basear apenas no que aprendeu sua formação, mas de acordo com o



conhecimento que adquiriu, forme sua metodologia valorizando as experiências vivenciadas diariamente, e o nível de aprendizagem da turma.

Educar é propiciar às crianças momentos de vivência sadia e prazerosa buscando o desenvolvimento integral através dos recursos pedagógicos principalmente o material lúdico palpável, visível e audível para melhores efeitos do ensino como é citado pelas autoras seguinte referindo-se à LDB.

Ao analisarmos o documento Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Nova LD 9394/96, observamos que a educação tem por intuito o desenvolvimento integral da criança, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (GIRALDES E PAULA 2013, p. 05)

Além de utilizar a música como atividade lúdica, o professor pode apropriar-se da mesma usando-a como instrumento de disciplina, sendo recurso de apoio nas dificuldades de aprendizagem já que ela favorece a memorização. Precisa também estar atento e saber que a criança da educação infantil necessita de um ambiente escolar de afeto, aceitação, respeito e confiança para cada fase de seu desenvolvimento. O cuidar é necessário e está inserido em todos os conteúdos e atitudes do professor de educação Infantil

As autoras Giraldes e Paula ressaltam neste contexto as atividades orientadas que visem a integração e o desenvolvimento da criança.

Fica claro, portanto que todos os momentos podem ser pedagógicos e cuidados no trabalho com as crianças. Tudo dependerá da forma como o docente e a equipe diretiva pensam e se posicionam no proceder das ações. Ao promover-las, proporcionamos cuidados básicos, ao mesmo tempo em que trabalhamos o desenvolvimento da autonomia, identidade, habilidades e conhecimentos de mundo. (GIRALDES E PAULA, 2013, p. 05)

Trabalhar com música e trabalhar com crianças são duas vertentes prazerosas e estimulantes. A música como já dissemos, proporcionam prazer e interesse e segundo Snyders (2013) “O papel da escola aqui seria talvez ajudar a perceber até que ponto a música atinge zonas profundas do nosso ser, alegrias e desejos tão difíceis de confessar a nós mesmos”. Nesse sentido, os alunos terão mais oportunidades de interagir socialmente e desabrochar seus conhecimentos na proposta pedagógica de ensino aprendizagem da escola.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

A presente pesquisa sugere em si um levantamento de dados, buscando várias fontes. Uma delas foi à aplicação de um questionário aberto contendo dez questões, entregue à professora que leciona na sala em pesquisa identificada como professora X.



Durante três semanas, foram realizadas as observações, no horário matutino de 7h às 11h. Sendo uma escola confessional, nas segundas e sextas-feiras os alunos começam a aula com a acolhida e uma oração ecumênica no pátio da educação infantil. Em seguida, as professoras cantam, brincam e contam estórias infantis. Após este momento de integração todos se dirigem à sala de aula com sua respectiva professora.

A coordenação fica na sala, analisa o plano semanal de cada professora para ver se estão cumprindo com o conteúdo específico. Diariamente cada professora se dirige à coordenadora, pega seu material e vai para a sala. Diariamente a coordenadora avalia a postura, o domínio da professora fazendo as devidas advertências quando necessário, porém cada professora tem autonomia na realização das atividades em sala de aula.

Na primeira observação, estavam sendo estudando as vogais, onde a professora seguiu exemplos que estavam no livro. Mas mesmo assim, cantou diversas músicas que enfocavam o som das vogais e fez o gesto corporal que identificasse cada letra.

Tivemos a oportunidade de presenciar aulas de matemática onde juntamente com a professora introduzimos os numerais utilizando a música como ferramenta lúdica; Foram empregadas diversas músicas que tem foco na pronuncia dos numerais e também nas aulas posteriores foi visto a sequência numérica também através da música de outros objetos palpáveis de contagem.

Ao observar a sala de aula da professora, onde denominamos de professora “ X”, numa aula de linguagem, percebe-se que o principal recurso usado por essa docente, na maioria das vezes, era o livro didático, o caderno do aluno, quadro e pincel. Porém mostra-se aberta a inovações e ao perceber a adesão das crianças com as músicas que utilizamos, a professora também se sentiu motivada em adequar a música em suas aulas

5. APRECIÇÕES SOBRE OS QUESTIONÁRIOS

Quando perguntamos como ela se sentia no exercício de sua profissão, ela respondeu que se sente bem e feliz ao lado dos discentes. Gosta de estar com as crianças. E como é ressaltado em Freire (2011, p.47), o educador deve está contente, já que

O meu envolvimento com a prática educativa, sabiamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria... Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria.



Também foi perguntado sobre os recursos didáticos que ela utiliza nas aulas. Ele respondeu que utiliza músicas, DVD's, recorte, colagem, jornais, caixa surpresa e outro. A mesma ainda disse que a coordenação também deixa à disposição bastantes jogos e objetos lúdicos para incrementar nas aulas.

MORAIS ressalta:

“Dessa forma, nunca é demais lembrar que a palavra ‘ludos’, em sentido próprio significa jogo, divertimento e, por extensão Escola, aula. E não só no latim pode se encontrar essa origem, mas também em outras línguas, como por exemplo, o japonês. E o que é atividade lúdica? Jogo, o brinquedo, a brincadeira; provoca prazer e não tem “caráter produtivo” em termos materiais.” (1994, p.59).

Ao ser indagada sobre qual tipo de música ela como educadora tinha mais contato, ela respondeu que a música sempre fez parte de sua vida. Já na resposta escrita ela citou: MPB, forró e sertanejo.

Quanto a sua formação acadêmica, ela é formada pedagogia. Também afirmou que sua formação contribui sim para a sua prática docente. E afirma que sua postura didática em sala de aula é bastante dinâmica, pois a mesma convoca os alunos a participar e criar saberes, se expressar livremente. Esta atitude reflete nas palavras de Freire (2011) sobre o professor que deve respeitar a si e aos seus educandos e as suas formas de comportamento quando este expressa curiosidade ou timidez.

Sendo professora polivalente, ministra quase todas as disciplinas na turma que leciona. Quando foi indagada a respeito do livro didático, ela deixou bem claro que ela trabalha com ele todos os dias, até porque os pais compram e por isso querem que seja utilizado. Porém não se limita exclusivamente a ele como já apresentamos outros recursos utilizados por ela.

Com isso, pudemos observar que existe boa vontade dela em desenvolver sua prática a fim de atender às necessidades dos alunos, sempre com o cuidado em alcançar os objetivos educacionais de uma forma bem criativa. Morais (1994) acrescenta que, “Embora levando em conta as relações com a Escola, enquanto atuação privilegiado, tendo consciência de que, como todos os espaços, esse também é histórico e político e que portanto, sua ação é limitada.”

Perguntamos para a professora X a cerca de suas maiores dificuldades enfrentadas. Ao qual ela disse que era a falta de assistência dos pais por questões de tempo e economia. Pois, o que percebemos nesses relatos, é uma afirmação de que a família tem que entender o seu papel que é acompanhar o que está acontecendo na escola com o seu filho em termos de comportamento e aprendizagem e buscar junto à escola, orientações de como ajudar a criança no seu desenvolvimento.



Ela classificou ótimo o relacionamento com seus alunos. Também quando falou a cerca da contribuição da música no processo de desenvolvimento e aprendizagem nos dias de hoje, ela considera avançados, pois “Procuramos inferir o sentido das palavras e expressões a partir de um contexto musical”.

Finalizamos a entrevista perguntando para a professora X, o que seria para ela uma escola que adota a música como uma das principais ferramentas didática. Ela disse o seguinte: “É uma escola que acredita no potencial que este recurso dispõe e pensa o aluno como um SER capaz de desenvolver o ensino aprendizagem lado a lado com a arte que o cerca a partir de sua cultura”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento deste estudo encontramos os elementos teóricos para a reflexão sobre as contribuições da música para o ensino aprendizagem. Pudemos conhecer a prática educativa docente no tocante a didática envolvendo a música como uma atividade individual, porém que se implanta num contexto social.

O estudo feito e a experiência de ir a campo, nos possibilitaram averiguar que as dificuldades em trabalhar com música em sala de aula existem por apresentarem dificuldade por empregar a música de forma aleatória, sem um objetivo determinado, porém, mesmo assim os benefícios oriundos deste recurso superam todos os enigmas porque percebe-se o progresso da criança que se desenvolve no aspecto cognitivo, lógico, social aumentando seu autoconhecimento e auto-estima.

Concluimos ainda que a professores realiza sua prática educativa com a orientação da coordenação pedagógica, No entanto, no tocante ao ensino da música, ela não sabia nem foi orientada sobre a existência da nova lei que institui a música como disciplina obrigatória na educação infantil.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, P.N. **Educação lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1998
- ALENCAR, Shirley Correia. **A utilização da música como ferramenta no ensino-aprendizagem**. Revista Construir Notícias. Nº 53 Recife PE ano 09 julho/agosto de 2010.
- COLLARES, João. **A importância da linguagem musical**. Revista Construir Notícias. Recife PE ano 12Maio/Junho de 2013.



MORAIS, Regis de. **A sala de aula: que espaço é esse?** 7ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1994

em:<http://www.fecap.br/adm_online/art24/renata2.htm.pdf> Acesso em 05/06/2013, às 14h04min.

NADAL, Paula. **Lugar de samba é dentro da escola.** Revista Nova escola, editora abril São Paulo SP. Agosto de 2013.

_____, **O ensino da música em sete notas.** Revista Nova escola, editora abril São Paulo SP. Setembro de 2011.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades.** *Cadernos de Pesquisas em Administração*, v. 1, n.3, 2º sem., 1996. Disponível

FREIRE, Paulo **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários á pratica educativa/paz e terra,** 2011.

SOARES, Welington, **Villa-Lobos e companhia vão até a sala de aula.** Revista Nova escola, editora abril São Paulo SP. Agosto de 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O professor e o combate à alienação Imposta.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

VENTURA, Magda Maria. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa.** Revista da Sociedade de Cardiologia do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 20, n.5, p.383 386, set./out. 2007. Disponível

em:<http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf. Acesso em: 05/06/2013,> às 13h43min.

ORTEGA, João - **Lei que obriga ensino musical na escola é avaliada em estudo,** disponível em<<http://www.usp.br/agen/?p=111357> .> Acesso em 13 de junho de 2013 às 20:47min

1. http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_da_m%C3%BAsica. > Acesso em 16 de dezembro de 2013 às 10h54.

PARHLEN Kurt, **História Universal da Música,** Edições melhoramentos são Paulo SP 1944.

LOUREIRO, Alícia Mª Almeida, **O saber e o fazer musical do professor.** Revista Presença Pedagógica, editora dimensão. Vol 19/ N°114. Belo Horizonte MG. Nov/Dez de 2013.

CARVALHO, de João. **O canto e o encanto: propostas para o ensino de canções.** RevistaMaxin Educação, editora abril. Ano 8/ N°14. São Paulo SP. Março de 2013.

GIRALDES, PAULA de Renata. **Na educação Infantil o professor também é cuidador.** RevistaMaxin Educação, editora abril. Ano 8/ N°14. São Paulo SP. Março de 2013.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 5º edição São Paulo: Cortez, 2008



CAPÍTULO 16

ENSINANDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS FRUTOS ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E ATIVIDADES PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eliane Iraci da Silva, Aluna do Curso do PARFOR, Pedagogia, UPE
Maria do Socorro Souto Braz, Professora Doutora Cedida, UPE
Edsanda Maria da Silva, Aluna do Curso do PARFOR, Pedagogia, UPE
Adriana Ferreira da Silva, Aluna do Curso do PARFOR, Pedagogia, UPE
Lauzane Correia de Lira e Silva, Aluna do Curso do PARFOR, Pedagogia, UPE

RESUMO

O presente projeto de intervenção teve por objetivo apresentar a importância do ensino de Botânica com enfoque no tema sobre importância do consumo dos Frutos na nossa alimentação em uma turma da Educação Infantil III, composta de 15 alunos com faixa etária de 5 anos, de uma Escola da Rede Municipal, localizada no Município de São Vicente Ferrer-PE, Brasil. Através da contação de história e da leitura do livro paradidático correlacionando com atividades práticas e lúdicas. A forma de abordagem foi por meio de uma metodologia de análise de dados qualitativos, baseada na metodologia da pesquisa-ação a partir da realização das aulas expositivas dialogadas que realizaram-se dentro da sala de aula, no pátio da escola, na cozinha e no entorno da escola, utilizando exemplares de plantas, variedades de frutos (manga, mamão, banana, maçã, uva, abacaxi) do convívio no dia a dia das crianças, figuras de plantas impressas para a confecção de cartazes, fichinhas para a identificação das palavras e das letras que formam o nome de cada fruto; articulou-se também outras disciplinas como Português e Matemática tornando o trabalho interdisciplinar. Quanto as avaliações deu-se por meio de observações e rodas de conversa com as crianças. Durante o desenvolvimento desse projeto constatou-se que a contação de história articulada com as atividades práticas lúdica trabalhadas com as crianças da Educação Infantil despertou emoções, sensações e incitou o imaginário da criança, no que diz respeito a ampliação dos conhecimentos dos educandos acerca do Reino Plantae, mais precisamente sobre a importância dos Frutos na alimentação dos seres humanos de forma significativa e prazerosa. Conclui-se destacando que espera-se que as atividades propostas possam ser utilizadas pelos Docentes nas turmas da Educação Infantil, no processo de ensino aprendizagem de Botânica.

PALAVRAS-CHAVE: Botânica. Contação de História. Livro paradidático. Atividades Práticas. Ludicidade.

INTRODUÇÃO

As crianças da Educação Infantil mostram-se muito curiosas em relação aos fenômenos naturais que acontece ao seu redor. É próprio dela querer investigar, conhecer e aprender sobre o mundo. Muitos são os temas que elas se interessam pois estão inseridas em uma sociedade que traz vivências sociais, histórias, modo de vida, lugares e o mundo natural que são para elas parte de um todo integrado. (BRASIL, 1998). Segundo Bueno (2013, p.24) afirma que:



Na Educação Infantil, busca-se um ensino democrático, que visa à formação de cidadãos críticos, cientes dos seus direitos e deveres, que atuem segundo princípios éticos. Além disso, tem-se a intenção de incentivar a atuação autônoma das crianças, respeitando seu tempo de infância, suas particularidades, sua posição social e seus interesses.

Neste sentido, Adams et al., (2017, p. 337) ressaltam que “o ensino de ciências constitui-se como uma importante área do currículo da educação infantil, já que é nessa etapa que as crianças constroem os primeiros conceitos impressões de como viver em sociedade, também criam suas próprias hipóteses e uma maneira particular de significar o mundo que as cercam”. O ensino de Ciências deve proporcionar a todos os estudantes a oportunidade de desenvolver capacidades que neles despertem inquietação diante do desconhecido (BIZZO, 1998 p.14).

ENSINANDO SOBRE NATUREZA E SOCIEDADE COM ENFOQUE NA BOTÂNICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998, p.163) o eixo de trabalho denominado “Natureza e Sociedade” reúne temas pertinentes ao mundo social e natural. A intenção é que o trabalho ocorra de forma integrada, ao mesmo tempo em que são respeitadas as especificidades das fontes, abordagens e enfoques advindos dos diferentes campos das Ciências Humanas e Naturais (BRASIL,1998).

O ensino de Ciências da Natureza, abordado na Educação Infantil deverá acontecer de forma que a criança interaja com o ambiente que ela está inserida e os conteúdos devem ser abordados a partir da realidade da criança para que ela tenha uma aprendizagem significativa e lhes seja dada a oportunidade de investigar, observar, manusear, explorar e conhecer os elementos da natureza (BLASZKO; UJIIE; CARLETTO, 2014). Quando fala-se em elementos da natureza, pode-se destacar importância sobre o Reino Plantae ou Reino Vegetal que engloba todas as plantas que no mundo dos seres vivos e desempenham um papel fundamental, pois constituem a fonte de alimentação de animais e seres humanos. Desde cedo, ainda na Educação Infantil é muito importante que as crianças conheçam acerca desse tema, pois ele faz parte da vida de todos os seres vivos e elas tem a curiosidade de entender tudo que está a sua volta.

Apesar da importância do Reino vegetal para a Natureza e os Seres Humanos, de acordo Nogueira (1997, p. 248): “O ensino de botânica [...] é considerado pelos professores e alunos uma dificuldade quanto ao processo ensino-aprendizagem. Dificuldade esta, evidenciada pelo pouco interesse e baixo rendimento neste conteúdo”. Prossegue afirmando que o ensino da Botânica tem que ser algo diferenciado e inovador e principalmente na educação infantil pois é



um ramo da ciência que muitos professores imaginam que o aluno terá baixo rendimento pois os mesmos apresentam pouco interesse, mas para que este processo de ensino-aprendizagem seja melhorado deve-se buscar diferentes formas para que o aluno aprenda estes conhecimentos.

O ENSINO DA BOTÂNICA ARTICULADO COM A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoção e sentimento de forma prazerosa e significativa. Neste sentido, ela é uma peça fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, exercendo um papel essencial na aprendizagem.

Segundo Salles e Kovaliczn (2007, p 1006) “a leitura é uma das estratégias de ensino para diversificar a apresentação dos conteúdos científicos para os alunos não alfabetizados. O professor conta histórias e a criança viaja no imaginário”.

Por sua vez, Carvalho (1992, p. 26) defende que “a contação de uma história deve ser um momento de fantasia e êxtase. A criança (até mesmo adulto) deverá sentir naquele instante, que está encontrando um novo caminho. Algo que lhe ofereça uma possibilidade de ver a vida sobre um novo prisma

Já em relação do ensino da Botânica articulado com a Contação de História na Educação Infantil, Rodrigues (2005, p.4) afirma que:

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real.

USO DE ATIVIDADES PRÁTICAS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para o ensino de Ciências na Educação Infantil não é necessário haver apenas conteúdos sistematizados ou atividades tradicionais (mecânica e repetitiva) onde a criança não é levada a criar, investigar, interagir, opinar e socializar seus conhecimentos. Para facilitar o gosto pelo aprender ciência, devemos utilizar atividades lúdicas como estratégias didáticas para o ensino de ciências naturais na educação infantil. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (BRASIL,1997) as atividades práticas são procedimentos fundamentais que permitem a investigação, a comunicação e o debate de fatos e ideias.



Entre os procedimentos fundamentais que permitem a investigação no processo de aprendizagem, sabe-se que a realização de aulas práticas estimulam a curiosidade dos alunos, podendo-se afirmar que: “as aulas práticas desempenham um papel importante de interação no desenvolvimento de conceitos científicos, além de permitir que os estudantes aprendam como abordar objetivamente o seu mundo e como desenvolver soluções para problemas complexos” (LUNETTA, 1992 apud CASTRO, GOLDSCHMIDT 2016, p. 117).

Quanto a realização de atividades realizadas nas áreas externa da escola, segundo Porto, Ramos e Goulart (2009. P.41) as autoras inferiram que “o trabalho de campo permite a integração da criança com o ambiente onde ela vive, possibilitando o desenvolvimento de atitudes de preservação e cuidado com a natureza”.

Diante do exposto esse projeto de intervenção teve por objetivo geral promover a capacidade de observar a relação que existe entre as plantas e a natureza. Já como objetivos específicos: conhecer as principais partes de uma planta com suas respectivas funções; conhecer a importância dos frutos na alimentação humana ; promover a capacidade de observar a relação que existe entre as plantas, os animais e o ambiente através da leitura do livro paradidático.

METODOLOGIA

Este projeto de intervenção apresenta uma abordagem qualitativa, pois é de particular relevância ao estudo das ciências naturais no ramo da biologia, mais especificamente o Reino Plantae e suas relações com os seres vivos e a Natureza, devido a pluralização das esferas de vida, buscando entender estes fenômenos e o seu relacionamento com os seres vivos (FLICK, 2009).

Embasada na metodologia da pesquisa-ação, que é voltada para a investigação de algum fato, caracterizando-se por uma intervenção efetiva e ampla entre pesquisadores e pesquisados (FLICK, 2009). Seu objetivo de estudo se constitui em detectar o problema para tentar amenizar ou esclarecer a problemática observada, não ficando em nível simples, mas almejando aumentar o conhecimento dos pesquisadores e pesquisados, tendo em vista a interação e aprendizagem significativa na Educação Infantil.

A referida pesquisa realizou-se em uma Escola Municipal situada na cidade de São Vicente Férrer-PE., Brasil. Tendo como público-alvo uma turma de Infantil-3 composta por 16 alunos com faixa etária de 5 anos, a Professora Regente Eliane Iraci da Silva, estora, Coordenadora, Professores e os Pais, sob a orientação da Professora Dra Maria do Socorro Souto Braz.



Para o desenvolvimento da pesquisa, selecionou-se o Eixo “Ciências da Natureza.” cujo tema selecionado foi “**As Plantas e suas Partes**”, com enfoque no ‘Fruto’. Selecionou-se esse tema por ser pouco trabalhado e ao mesmo tempo inovador, devido ao desafio de ensinar Ciências da Natureza mais precisamente o Reino Plantae enfatizando a importância e sua interação com os seres vivos e a natureza, para os alunos de Educação Infantil.

ATIVIDADES REALIZADAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As atividades propostas foram realizadas em diferentes áreas externas como dentro da sala de aula, no pátio da escola, cozinha e no entorno da escola. Onde utilizou-se a contação de história, rodas de conversa, leituras compartilhadas, experimentos, troca de experiência, elaboração de mural, que desenvolveram-se em cinco etapas consecutivas a saber:

1º Etapa: Apresentação do projeto de intervenção para comunidade escolar e os pais. Nesta etapa houve a apresentação do projeto de intervenção para comunidade escolar e os pais;

2º Etapa: Apresentação do projeto de intervenção através da contação de história de Tarsila e o Papagaio Juvenal (LEITÃO; DUARTE, 2011). Neste momento, colocou-se os alunos sentados em círculo no pátio da escola com identificação dos personagens e os demais elementos existentes no texto como plantas e frutas para que a partir dessa identificação eles percebessem a importância da relação que existia entre os seres vivos. Eles conheceram os personagens da história contada, interpretaram o texto e associaram as imagens ao tema a ser trabalhado.

3º Etapa: Conhecendo os diferentes tipos de Frutos e sua importância em nossa alimentação, adição. Realizou-se a leitura e interpretação das imagens existentes no livro paradidático selecionado que contemplavam conteúdos de botânica, conhecendo e identificando os nomes das partes das plantas tais como: raízes, caule, folhas, frutos e flores demonstrando, bastante curiosidade acerca do tema pois os mesmos têm contato direto com plantas nos arredores da escola. Neste momento fizeram algumas perguntas como: *A raiz é a boca da planta? Porque as plantas se alimentam? Das sementes nascem os filhotes? A planta é um ser vivo?*

4º Etapa: Identificando as cores das Frutas. Onde realizou-se a releitura da obra de Tarsila do Amaral: “O Vendedor de Frutas” (1925), gênero biografia. Colocou-se diferentes tipos de frutos solicitando-se que as crianças nomeassem e classificassem quanto a cor e o sabor. Posteriormente, eles identificaram a escrita de seus nomes utilizando fichinhas e imagens de frutas da região.



5º Etapa: Identificando e Experimentando os Sabores das Frutas. No qual as crianças identificaram os nomes e os sabores dos frutos através de fichas escritas com os nomes das frutas. E por fim, realizou-se a culminância do projeto.

Foram utilizados os seguintes materiais: Livro Paradidático; Tintas Guache; Cartazes; Plantas; Frutas frescas tais como: banana, pera, uva, melão, melancia; abacaxi, manga, laranja; Caixa de leitura e EVA. As avaliações do aprendizado dos alunos foi realizada através das rodas de conversa e observações tanto individual como da socialização entre eles, sempre procurando verificar a colaboração e interação entre os mesmos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira etapa durante a apresentação do projeto de intervenção, constatou-se a alegria e também surpresa pelo título do projeto, já que alguns perguntaram se daria certo o desenvolvimento do projeto.

A segunda etap realizou-se a apresentação do projeto com a contação de história de Tarsila e o Papagaio Juvenal ,observou-se que as crianças conheciam os personagens da história contada, interpretaram o texto e associaram as imagens ao tema à ser trabalhado. Nesse momento fizeram inferência aos seus conhecimentos prévios e relacionaram a história com suas vivencias diárias, manusearam o livro, recontaram a história para os colegas e a professora, ilustraram através de desenhos fazendo com que está atividade se tornasse lúdica e prazerosa.

Na terceira etapa eles demonstraram bastante interesse nas atividades realizadas em sala de aula, reconheceram seus respectivos nomes identificando as letras das palavras. Constatou-se o que Lemos, Costa e Rocha (2015, p 73.) destaca que atualmente a Botânica é trabalhada nos diferentes níveis de educação no intuito de desenvolver habilidades para compreensão do papel das plantas na natureza.

Na quarta etapa ,as crianças relataram que não comiam muitas frutas, pois não tinham esse hábito em casa apesar da comunidade ser rica em variedade de frutas e muitos deles tinham acesso a elas pois os pais vendiam frutas na feira com relata o livro: Tarsila e o Vendedor de Frutas.

Nesse momento constatou-se o que Arce, Silva e Varotto (2011, p. 61) destacam em relação ao ensino de ciências que :

O ensino de ciências para crianças nos seus diferentes níveis, nada mais seria que a exploração do mundo real. ao conhecer, cada vez mais, o mundo em que esta inserida,



a criança não só o compreende melhor, mas ganha ao desenvolver habilidades de raciocínio no processo de imaginação e criação.

Por fim, na quinta etapa e última etapa, as crianças identificaram os nomes e os sabores das frutas. Após as intervenções realizou-se a Culminância do projeto de intervenção com a exposição de todos os materiais utilizados e confeccionados durante a realização do projeto desenvolvido em sala de aula.

Finda a atividade, durante o preparo e a degustação da salada de frutas, as crianças demonstraram interesse em provar e participar de tudo, além de conseguir associar com maior facilidade utilizando frutas na contagem entendendo noções de quantidade, finalizando com a Culminância.

Durante desenvolvimento do projeto de intervenção sobre o ensino de Botânica na Educação Infantil com enfoque especificamente estudando as partes da planta, especificamente os Frutos, procurou-se proporcionar metodologias dinâmicas tais como: observação das plantas nos arredores da escola, colagem, desenhos, pintura, contagem de frutos, preparação e degustação de salada de frutas, desta maneira trabalhar de forma interdisciplinar, partindo da contação da história utilizando o paradidático: Tarsila e o Papagaio Juvenal, explorando o contexto em que a criança está inserida, valorizando estes saberes como indispensáveis para o resultado do nosso trabalho, observando o desenvolvimento, o pensamento criativo quando é solicitado ao aluno uma desenho acerca da compreensão do conteúdo e ele cria algo significativo retratando as partes de uma plantas, por exemplo, pois isso faz ressaltar a aprendizagem dos estudantes e os conhecimentos adquiridos por eles.

Procurou-se propiciar momentos de leitura com a contação de história através da, caixinha de leitura, recontação de história pelas crianças, contação de história utilizando o livro paradidático e a partir dos mesmos, inserir conteúdos de botânica buscando a interação e ludicidade com a literatura infantil, tornando mais acessível a descoberta, e experimentação científica e uma aprendizagem significativa para os educandos, pois acreditamos que a área de ciências da natureza e uma fonte desafiadora e possibilita desenvolver o pensamento científico da criança pois elas utilizam vários tipos de linguagens na construção de seu conhecimento.

Quanto ao passeio no entorno da escola, que foi trabalhado como atividade experimental, foi possível verificar que as crianças ficaram bastantes empolgadas, falando o nome das partes das plantas, dizendo os nomes populares das plantas que conheciam. Corroborando as afirmações de Porto, Ramos e Goulart (2009, p. 41) quando ressaltam que “Áreas verdes da escola e proximidades, a rua, o bairro, as praças e os jardins próximos a escola



são locais de fácil acesso que podem ser utilizados para esse tipo de atividade sem maiores burocracias.”

Quanto a realização das atividades práticas tais com a leitura e interpretação textual utilizando, com a contagem e soma usando os frutos, passeio nos arredores da escola para observar as plantas, preparo e degustação da salada de frutas, e colagem dos nomes dos frutos em cartazes, procurou-se trabalhar de forma lúdica, onde constatou-se o que Cunha (2005, p. 09) afirma sobre a ludicidade:

A ludicidade, tão importante para a saúde mental humana, precisa ser mais considerada; o espaço lúdico da criança está merecendo maior atenção, pois é o espaço para a expressão mais genuína do ser, é o espaço de exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

Por fim, pode-se afirmar que a articulação do ensino da botânica com a contação de história com a realização de atividades práticas, procurou-se trabalhar de forma lúdica e prazerosa, usando a contação de história como um método de acesso ao conhecimento da botânica, procurando mostrar como ela está inserida no dia a dia dos seres humanos, procurando dessa forma possibilitar o enriquecimento dos conhecimentos científicos sobre plantas, animais e o seu relacionamento com os seres humanos. É que é possível introduzir tal tema desde o início da vida escolar da criança se torna um estímulo para a descoberta e a curiosidade dos educandos

AGRADECIMENTOS

As autoras da pesquisa agradecem a Universidade de Pernambuco *Campus* Mata Norte, ao Curso de Pedagogia, a Coordenação do Curso do PARFOR, a Capes (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), e a comunidade da Escola da Rede Municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar essa pesquisa pode-se afirmar que o uso do livro paradidático articulado com as atividades práticas, auxiliaram as crianças da Educação Infantil no entendimento dos temas sobre o Reino Plantae, constatando-se que despertou emoções e sensações, como também estimulou o imaginário das crianças demonstrando que ela é um ser social e que seus aprendizados tem muita importância para o seu convívio social.;

O ensino de Botânica na Educação Infantil foi bastante significativo e prazeroso, pois permitiu que crianças tivessem experiência com a natureza, permitindo-lhes desde pequenas conhecer e explorar um pouco o mundo que os cerca;



Por fim, destaca-se que é preciso rever metodologias para dinamizar as aulas de Botânica, neste contexto, sugerindo-se o uso de livro paradidático articulados com atividades práticas de forma lúdica para estimular o processo de desenvolvimento da criança de forma prazerosa.

REFERÊNCIAS

ADAMS F.W. et al. A aprendizagem de ciências na educação infantil e a formação inicial de professores In: “**Congresso Nacional de Ensino de Ciências e Formação de Professores**” - CECIFOP, UFG 2017.

ARCE, A.; SILVA, D. A. S. M.; VAROTTO, M. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. 1 ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2011.

BIZZO, N. **Ciências: Fácil ou Difícil?** São Paulo: Ática. 1998

BLASZKO, C. E.; UJIIE, N. T.; CARLETTO, M. R. Ensino de ciências na primeira infância: aspectos a considerar e elementos para a ação pedagógica. In: UJIIE, N. T.; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Educação, infância e formação: vicissitudes e quefazeres**. Curitiba: CRV, 2014.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1998 (v.3).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em 29.out.2018

BUENO, L. A. A qualidade na educação infantil na visão dos sujeitos que a constitui In: NOGUEIRA.G.M. et al. (ORG). **Práticas pedagógicas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: diferentes perspectivas**. – Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CASTRO, T. F.; GOLDSCHMIDT. A. I. Aulas práticas em ciências: concepções de estagiários em licenciatura em biologia e a realidade durante os estágios Amazônia | **Revista de Educação em Ciências e Matemática** v. 13, n.25. 2016.

CUNHA, N. H. S. Brinquedos, desafios e descobertas. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2005.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

GUIMARÃES, C.C. Experimentação no Ensino de Química: Caminhos e Descaminhos Rumo à Aprendizagem Significativa. **Química nova na escola**, v. 31, nº 3, agosto 2009.

LEITÃO, M. M.; DUARTE, N. **Tarsila e o Papagaio Juvenil**. 2ed. São Paulo. Editora do Brasil, 2011.



LEMOS, J. R.; COSTA R. M. V.; ROCHA. L. D. A. Botânica: Dificuldades de aprendizado dos alunos de 7º ano em escolas da rede municipal de Santa Quitéria, Maranhão. **Acta tecnológica**, v.10, n1p.73-79.2015

NOGUEIRA, A. C. O. Cartilha em quadrinhos: um recurso dinâmico para se ensinar botânica. In: ENCONTRO “PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA”, 6., 1997, São Paulo. **Coletânea...** São Paulo: USP, 1997. p.248-249.

PORTO, A.; RAMOS, L.; GOULART, S. **Um olhar comprometido com o ensino de Ciências**. Belo Horizonte: Ed. FAPI, 2009

REZENDE, L. P.; GOMES, S. C. G.; LEANDRO, F. S. A. Aulas práticas como metodologia de ensino-aprendizagem em ciências do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**. v.6 n.2. 2016 p.

RODRIGUES, E. T. **Cultura, Arte e Contação de Histórias**. Goiânia, 2005.

SALLES, G. D.; KOVALICZN, R. A. O “mundo” das ciências no espaço da sala de aula: o ensino como processo de aproximação. In: NADAL, B. G. **Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação**.2007.



CAPÍTULO 17

ENSINANDO BOTÂNICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA TEMÁTICA ALIMENTAÇÃO SAÚDAVEL ARTICULANDO COM A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E ATIVIDADES PRÁTICAS

Edsandra Maria da Silva, Aluna do Curso do PARFOR, Pedagogia, UPE
Maria do Socorro Souto Braz, Professora Doutora Cedida, UPE
Eliane Iraci da Silva, Aluna do Curso do PARFOR, Pedagogia, UPE
Lauzane Correia de Lira e Silva, Aluna do Curso do PARFOR, Pedagogia, UPE
Adriana Ferreira da Silva, Aluna do Curso do PARFOR, Pedagogia, UPE

RESUMO

Este projeto de intervenção planejou conscientizar os alunos da Educação Infantil sobre a importância da Alimentação Saudável por meio do ensino da Botânica, através da contação de história e atividades práticas. Nesse contexto, esse trabalho teve como objetivo principal estimular o conhecimento dos alunos da Educação Infantil sobre a importância do consumo das partes das plantas através da alimentação saudável. O percurso teórico metodológico, realizou-se através da abordagem qualitativa, baseada na metodologia da pesquisa-ação usando como técnica de coleta de dados a observação, em seguida aplicou-se uma sequência didática, em uma turma multisseriada da Educação Infantil I e II composta por 20 alunos com a faixa etária de 4 a 5 anos, em uma escola da Rede Pública Municipal, situada no município de Aliança- PE, Brasil. Para facilitar o desenvolvimento do conteúdo abordado, selecionou-se estratégias didáticas tais como: contação de história e aula prática trabalhadas de forma lúdica. Como resultados, observou-se que através dessas atividades, foi possível sensibilizar os alunos da Educação infantil sobre a importância de uma boa alimentação, correlacionando com o conhecimento sobre o uso das partes das plantas, que são usadas na alimentação. Concluiu-se afirmando que o envolvimento e participação dos alunos nas atividades propostas tornou possível o desenvolvimento de novas habilidades, tais como: trabalhar conteúdos de botânica com enfoque nas partes das plantas que são utilizadas na alimentação, despertar a curiosidade dos alunos sobre o Reino Plantae de forma significativa e prazerosa e verificou-se que ocorreram mudanças nos hábitos alimentares no ambiente escolar dos alunos da Educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Alimentação. Partes da Planta. Educação Infantil. Atividades práticas

INTRODUÇÃO

A alimentação saudável é fundamental para assegurar um bom desenvolvimento físico e mental, principalmente para garantir uma boa saúde e precaver doenças como anemia, desnutrição e obesidade. Alimentar-se de maneira saudável requer uma combinação de alimentos que ofertem proteínas, carboidratos, sais minerais, vitaminas, açúcares e gorduras,



buscando variar cada grupo para quem consumir receber os benefícios de todos os nutrientes disponíveis (DUTRA et al., 2007).

Segundo Ribeiro e Silva (2013, p 77) ressaltam que:

Sabe-se que a criança que é bem alimentada mostra disposição, desenvolvimento em suas habilidades. Neste sentido a alimentação acaba sendo significativa para a contribuição do desenvolvimento da criança tanto na escola como na sociedade, como por exemplo, as crianças terem hábitos mais saudáveis, praticarem exercícios físicos, brincarem com seus amigos, os ajuda no seu aprendizado também, onde o principal foco é a alimentação de qualidade e suas contribuições para a criança.

Nesse sentido, Augusto (2010, p.38) explica que nos primeiros anos de escolarização a criança “[...] apresenta uma curiosidade natural em relação aos fenômenos do mundo físico e biológico com o qual interage cotidianamente”. Sendo assim, é possível perceber que a criança nos seus primeiros anos de vida, constrói e reconstrói seu próprio conhecimento de acordo com a sua capacidade de refletir a respeito das coisas que estão presentes no seu cotidiano escolar ou social.

Em relação ao ensino de ciências o currículo escolar de ensino tem uma carência muito grande principalmente quando diz respeito ao ensino da Botânica. Sendo assim, percebe-se que muitos professores encontram dificuldades para abordar os conteúdos de Botânica e desenvolver atividades que despertem a curiosidade dos alunos e os levem a relacionar o assunto as suas atividades cotidianas. Segundo Silva (2008, p.43) “isso ocorre devido à dificuldade de estabelecer uma relação direta do ser humano com as plantas”. Sendo assim, pode-se compreender que ensino de Ciências com enfoque no Reino Plantae não são trabalhados pelos professores. Apesar dos vegetais estarem diretamente relacionados à sobrevivência de outros seres vivos. Nesse caso, esse conteúdo escolar ainda está distante da realidade das crianças.

Nesse sentido, a referida pesquisa teve por finalidade compreender a importância do uso das partes das plantas na alimentação dos seres humanos, onde se procurou refletir sobre o consumo de alimentos na hora da merenda, por meio da contação de história articulada com atividades lúdicas que incentivassem os alunos a terem hábitos por uma alimentação de qualidade e saudável.



ENSINO DE CIÊNCIAS COM ENFOQUE EM BOTÂNICA ARTICULANDO AO CONHECIMENTO DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

O ensino de ciências é de fundamental importância para a formação do ser humano, pois é através desse ensino que o aluno será capaz de compreender a sua realidade e estabelecer relações com os conceitos científicos. Sendo assim, aprender ciências é aprender uma forma de pensar como lidar com as coisas que acontecem em no cotidiano. Nesse sentido, o ensino de ciências “tem papel importante na vida das pessoas, pois traz aos alunos conhecimentos mínimos para garantir as necessidades humanas, bem como saúde e questões ambientais”. (SOARES; MAUER; KORTMANN, 2013, p.51).

Nessa perspectiva Blaszkó, Ujii e Carletto (2014, p.152) destacam que:

O ensino de ciências aborda conteúdos articulados com a realidade, com o meio ambiente, com o desenvolvimento do ser humano, com as transformações tecnológicas dentro de outros temas. A reflexão e a ação sobre o meio natural, físico e social possibilitam que a criança desde a primeira infância possa observar, manusear, explorar, investigar e construir conhecimentos científicos.

Desse modo, se faz necessário que o professor promova em sua sala de aula essas vivências que possam possibilitar aos alunos desde pequenos a compreenderem melhor o mundo em sua volta. Nesse caso, não basta os alunos só se apropriar do conhecimento, eles precisam também aprender a articular essa aprendizagem quantas vezes for necessário. Sendo assim, o ensino de ciências deve ser apresentado às crianças desde cedo, para que os alunos possam desenvolver o interesse de conhecer e interpretar os fenômenos naturais em que estão inseridos.

De acordo com Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) “A alimentação e nutrição constituem-se em requisitos básicos para a promoção e a proteção da saúde, possibilitando a afirmação plena do potencial de crescimento e desenvolvimento humano, com qualidade de vida e cidadania”. (BRASIL,2013 p, 10)

Diante disso, é fundamental que o professor use em suas aulas de ciências uma metodologia que possam chamar a atenção do aluno a respeito do conteúdo abordado, para que lá na frente essas crianças não tenham nenhuma deficiência relacionada ao ensino de ciências. Por isso, o professor precisa cada vez mais aperfeiçoar a sua metodologia de ensino e explorar mais a curiosidade do aluno, fazendo com que a sua aprendizagem aconteça de maneira significativa. Dentre esses conteúdo que poderá ser trabalhado de forma significativa, pode-se trabalhar a Alimentação Saudável uma vez que, sabe-se que “ Incorporar o tema da



alimentação e nutrição no contexto escolar, com ênfase na alimentação adequada e saudável e na promoção da saúde, é um grande desafio”(BRASIL, 2018, p.8) na educação infantil.

A infância é um período singular do desenvolvimento humano. O desenvolvimento integral da criança é resultado de uma série de interações que envolvem processos biológicos, afetivos, cognitivos e sociais. O meio em que a criança vive interfere nas oportunidades de ela atingir seu potencial de desenvolvimento. Nessa perspectiva, a promoção da alimentação adequada e saudável é um elemento central nesta fase do curso da vida.(BRASIL, 2018, p.5)

Quando fala-se em alimentação, não se pode esquecer da importância do Reino Plantae, ou seja, reconhecer a importância das plantas não só na cadeia alimentar, como também pela sua importância no dia a dia dos seres humanos, uma vez que depende-se direta ou indiretamente das plantas.

O nome da ciência que estuda as plantas denomina-se de Botânica, apesar de saber da importância das mesmas, constata-se que estudos envolvendo o Reino Vegetal na Educação Básica vem sendo necessário devido a falta de interesse tanto dos alunos, como dos professores, sem contar que existe uma escassez de trabalhos e abordagens em sala de aula da Educação Infantil.

Quanto a falta de interesse pelo ensino e aprendizagem dos conteúdos de Botânica, segundo Silva (2008, p.27):

o ensino da botânica desenvolvido nos dias atuais é possível dizer que este é, em sua grande parte, feito por meio de listas de nomes científicos e de palavras totalmente isoladas da realidade, usadas para definir conceitos que possivelmente nem ao menos podem ser compreendidos pelos alunos e pelos professores. Soma-se a isso a confirmação desta especialização impressa nos livros didáticos, com conteúdos teóricos específicos e complexos, cada vez mais distantes da realidade de alunos e professores.

ARTICULANDO O ENSINO DE BOTÂNICA COM A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabe-se que o ensino de Ciências é de fundamental importância para que se compreenda a articulação que ocorre entre que fenômenos bióticos e abióticos que acontecem na natureza. Porém, verifica-se que no currículo escolar, o ensino de ciências tanto na Educação Infantil, quanto na Educação básica, apresenta muitos entraves, constatando-se uma carência muito grande principalmente quando diz respeito ao ensino da Botânica, percebe-se que muitos professores encontram dificuldades para abordar os conteúdos de Botânica e desenvolver atividades que despertem a curiosidade dos alunos e os levem a relacionar o assunto as suas atividades cotidianas. Segundo Silva (2008, p.43) “isso ocorre devido à dificuldade de estabelecer uma relação direta do ser humano com as plantas”. Sendo assim, pode-se



compreender que esse ensino com enfoque nas plantas, quase não são trabalhados pelos professores. Apesar dos vegetais estarem diretamente relacionados à sobrevivência de outros seres vivos. Nesse caso, o conteúdo escolar ainda está distante da realidade do aluno.

Acredita-se que através do ensino da Botânica com enfoque nas partes das plantas, o professor poderá explicar em suas aulas sobre a diversidade do uso das plantas na alimentação bem como, a possibilidade alimentar através do consumo das sementes, raízes e caules, ou até mesmo a ingestão de fruta ou as folhas. Correlacionando as plantas com o cotidiano das crianças, também é possível abordar através desses exemplos, a origem dos alimentos no qual os alunos poderão entender e compreender que todos os alimentos provêm diretamente ou indiretamente das plantas.

Salles e Kovaliczn (2007, p.106) afirmam que “a leitura é uma das estratégias de ensino para diversificar a apresentação dos conteúdos científicos para os alunos não alfabetizados”, demonstrando assim a importância da contação de história na educação infantil.

Segundo Ramos, Panozzo e Zanolla (2011) a contação de história também possui uma função muito importante no processo de ensino-aprendizagem. Além de ser uma atividade comunicativa capaz de impelir a formação do cidadão, ela pertence à área das ciências humanas e da educação. Portanto, a contação de história deve ser algo mágico, onde transforme o narrador e o ouvinte, é onde os personagens ganham vida gerando suspense, emoção e surpresa, enriquecendo seu vocabulário melhorando sua interpretação.

Assim afirma Máximo-Esteves (1998, p.125) que “o prazer que a criança tem de ouvir e contar histórias é um claro indicador de que a fantasia e a imaginação são muito importantes para ela conhecer e compreender”.

Desse modo, a contação de história na educação infantil é de fundamental importância, por ser uma prática que deve ser estimulada todos os dias. Nesse caso, ela é vista como uma atividade que transmite conhecimentos e valores, sua atuação possibilita a formação e o desenvolvimento do aluno. Sendo assim, a contação de história desperta a curiosidade, as emoções, o interesse e as expectativas dos seus ouvintes, estimular a imaginação e desenvolver conhecimento e autonomia na criança de forma significativa.



ARTICULANDO A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COM AULAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Realizar aulas práticas com as crianças é um processo muito importante para estimular a criatividade, a curiosidade e o gosto pela aprendizagem das Ciências, segundo Salles e Kovaliczn (2007, p.1002) são as “aulas práticas que permitem que a criança tenha contato direto com os fenômenos variados, manipulando materiais e equipamentos e observando diferentes organismos”. Por sua vez Porto, Ramos e Goulart (2009, p. 43) destacam que a experimentação favorece os questionamentos e a busca pelo conhecimento, permitindo a inter-relação do aprendido com o que é visto na realidade. Corroborando esses pensamentos, Arce, Silva e Varotto (2011, p.21) ressaltam que “a criança pequena está a iniciar sua jornada no mundo, a ela tudo encanta, tudo é novidade seu desejo e conhecer o mundo que a cerca”.

Diante do exposto, o objetivo geral deste projeto de intervenção foi estimular o conhecimento dos alunos da Educação Infantil com enfoque sobre a importância do consumo das partes das plantas através da alimentação saudável. Já os objetivos específicos dessa pesquisa foram baseados em despertar o interesse pelas plantas, através da leitura do livro paradidático intitulado “O que Ana sabe sobre... Alimentos Saudáveis”; Identificar as preferências alimentares dos alunos; Explicar diferenciando o que são alimentos saudáveis de alimentos não saudáveis; Explicar quais são os alimentos que fazem parte das plantas que são usadas na alimentação que podem ser trabalhados em sala de aula nas turmas da Educação Infantil

METODOLOGIA

Esse projeto de intervenção realizou-se por meio de uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação por ser uma pesquisa que está sendo pesquisada dentro de uma problemática social. Nesta perspectiva, Barbier (2007) destaca que o pesquisador detecta um problema e em seguida, organiza e interpreta os dados de observação, procurando a intervenção futura para sua solução. Como técnica de coleta, realizou-se a observação e em seguida aplicou-se o projeto de intervenção intitulado “**Conhecendo as Partes das Plantas que são Usada na Alimentação.**”

O referido projeto de intervenção realizou-se na Escola Municipal, localizada no Município da Aliança/PE. Apresentou como público alvo, uma turma multisseriada da Educação Infantil I e II, composta por 20 alunos com a faixa etária de 4 a 5 anos e idade, a



professora pesquisadora Edsandra Maria da Silva, professores, gestor e os pais. Sob a orientação da professora Dra Maria do Socorro Souto Braz.

A escolha do tema “**Conhecendo a Importância das Plantas na Nossa Alimentação**” surgiu a partir das inquietações observadas pela professora pesquisadora no horário do recreio em relação aos lanches levados pelos alunos para escola, onde se constatou que a grande maioria destes levava produtos industrializados prevalecendo os salgadinhos, pirulitos, refrigerantes e bolachas doces.

Os procedimentos metodológicos desenvolveram-se por meio de uma sequência didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Segundo esses autores, a sequência didática é um conjunto sistematicamente organizado de atividades escolares. Sempre que possível, as sequências didáticas devem ser desenvolvidas a partir de um “projeto de classe”. De acordo com os autores, uma sequência didática pode ser representada pelas seguintes etapas: apresentação da situação referente ao conteúdo abordado; seguida da sondagem em relação aos conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo, denominada de produção inicial; posteriormente as intervenções realizadas são denominadas de módulos e, por fim, tem-se a produção final que demonstra a evolução na aprendizagem do aluno em relação ao conteúdo proposto.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Iniciou-se a pesquisa com a apresentação da situação que teve como objetivo apresentar a proposta do projeto de intervenção a Gestora, Professores e os Pais através de uma reunião pedagógica. Nesse momento a professora pesquisadora apresentou o tema do projeto e a sua relevância, o problema encontrado, os conteúdos que seriam abordados, os objetivos, a duração do projeto e por fim os tipos de atividades que seriam desenvolvidas.

A etapa de produção inicial, teve como objetivo despertar o interesse pelas plantas, através da leitura do livro paradidático intitulado “O que Ana sabe sobre... Alimentos Saudáveis” (MARINKOVI, 2010), em uma roda de conversa com os alunos, no qual a professora pesquisadora apresentou o livro paradidático.

Nesse momento a professora mostrou a capa do livro, o título e em seguida fez algumas perguntas tais como: O que tem na capa do livro? Esse livro fala sobre o que? Vocês sabem o que são alimentos saudáveis?



Dando continuidade à atividade em uma roda de conversa com os alunos a professora pesquisadora fez algumas perguntas referentes à história para observar a compreensão dos alunos sobre o conteúdo abordado tais como: Quais eram os alimentos preferidos deles? O que era um alimento saudável? Porque deveriam comer? O que eles mais gostam de comer, e seriam frutas, verduras ou legumes? Se eles preferiam suco ou refrigerante?

Dando início as intervenções que compuseram os módulos, foram distribuídos em 2 momentos.

O módulo 01 que teve como objetivo identificar as preferências alimentares dos alunos. A aula teve início com a apresentação de uma árvore, com o tema “As partes das plantas e seus Alimentos”. Esse momento teve como propósito incentivar os alunos desde pequenos a terem hábitos alimentares saudáveis e aprofundar os seus conhecimentos prévios sobre os tipos de alimentos que as partes da planta nos oferecem.

Nesse momento, a professora apresentou as imagens dos seguintes alimentos: sementes de feijão, de arroz e grãos de milho; raízes como a cenoura, macaxeira, inhame; batata-doce; caules como a cana de açúcar, cebola, batata-inglesa; folhas consumida como: alface, repolho, couve e as frutas que eram consumidas como: abacate, laranja, maçã, goiaba. Após a apresentação dos alimentos, a professora realizou a distribuição dos alimentos ao longo das partes da planta e na árvore.

O módulo 02 teve como objetivo explicar quais eram os alimentos que faziam parte das plantas, que eram usadas na alimentação. Essa atividade realizou-se por meio de uma aula exploratória dialogada, com apresentação de alguns alimentos expostos sobre uma bancada, alimentos esses que são comercializados em feiras ou supermercados como: batata-doce, macaxeira, inhame, cenoura, feijão, milho, arroz, batata-inglesa, cana, cebola, alface, couve, repolho, melancia, laranja, maçã, pera, banana, uva. Após a apresentação dos alimentos foi apresentado um cartaz com o tema “As plantas são importantes em nossa alimentação”, e uma caixa mágica, que dentro possuía informações em papel sobre os benefícios que correspondia às partes da planta, na continuidade da aula, a professora solicitou que um aluno por vez retirasse um papel da caixa mágica, devendo o aluno correlacionar com as partes da planta e os alimentos expostos.

Por fim, o momento de produção final, contou com a culminância do projeto. Este momento iniciou-se através da exposição de todos os materiais utilizados e confeccionados durante a realização do projeto desenvolvido em sala de aula.



Materiais utilizados : livro paradidático, xerox colorida, papel 40 k, hidrocor preto, caixa de papelão(tamanho médio) , cartolina, papel guache, papel ofício A4 ,pincel piloto, cola de papel, quadro, fita dupla face, imagens das partes da planta, material botânico frescos tais como: cenoura, macaxeira, inhame, batata-doce, cana de açúcar, cebola, batata-inglesa; alface, repolho, couve , abacate, laranja, maçã, goiaba , uva e sementes de feijão, arroz e grãos de milho., isopor, tinta guache nas cores verde e marrom, cabo de vassoura, papel colaset dupla face; caixa menor tamanho e caixa de sapato. papel dupla face e EVA de cor preta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

As análises da sequência didática, trabalhada no projeto de intervenção foram organizadas de acordo com as atividades realizadas em sala de aula.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

No momento que a professora pesquisadora apresentou o tema do projeto e a sua relevância diante do problema encontrado, além dos conteúdos que seriam abordados, os objetivos a serem trabalhados , bem com a duração do projeto e por fim os tipos de atividades que seriam desenvolvidos, foi possível constatar que muitos professores e pais ficaram surpresos com o tema e também indagaram como poderiam trabalhar o tema botânica devido sua inexperiência com o tema selecionado, percebendo que alguns achavam o tema complicado. Tal resposta foi positiva para garantir a adesão de todos e a conscientização sobre o tema proposto.

Sobre essa reunião pedagógica, Torres (2007, p. 47) explica que as reuniões pedagógicas devem ser um encontro “para se dar avisos, distribuir materiais, informar diretrizes da empresa, discutir materiais, discutir problemas de caráter geral, ou mesmo do prédio da escola”.

APRESENTAÇÃO DO LIVRO PARADIDÁTICO, LEITURA E EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA

Quando indagou-se aos alunos sobre o que tinha na capa do livro , sobre o que o livro falava e se eles sabiam o que eram alimentos saudáveis?

Diante das perguntas realizadas , a professora pesquisadora observou-se que conseguiu explorar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito das informações levantadas, verificou



que a maioria dos alunos foi bem participativa expressando o seu entendimento, como também e ouvido as respostas dos colegas. De acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.143), “a leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não é o seu”.

Para que a história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções, estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações, reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que perturbam. (BETTELHEIM, 2009, p. 11) .

Nesse sentido, Coelho (1999, p.26) explica que “a criança que ouve histórias com frequências educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário e principalmente aprende a procurar nos livros novas histórias para o seu entretenimento”.

Após, a leitura e compreensão da história foi explicada qual a importância desses alimentos para a nossa alimentação, onde a pesquisadora relacionou alguns alimentos que estavam presentes na história com os alimentos que algumas partes das plantas nos oferecem referentes à semente, raiz, caule, folha e fruto.

Dando continuidade à atividade em uma roda de conversa com os alunos a professora pesquisadora fez algumas perguntas referentes à história para observar a compreensão dos alunos sobre o conteúdo abordado.

Nesse momento na roda de conversa foram realizadas as seguintes perguntas: Quais são seus alimentos preferidos? *O que é um alimento saudável? Porque temos que comer?* O que vocês mais gostam de comer, frutas, verduras ou legumes? Vocês preferem suco ou refrigerante?

A partir das perguntas feitas, verificou-se que os alunos mostraram interesse pelo conteúdo apresentado. Sendo assim, observou-se que a maioria dos alunos participaram expressando seus entendimentos e ouvido os colegas. Nas respostas dadas foi possível identificar os conhecimentos prévios dos alunos. Entre as respostas dadas pelos alunos sobre a primeira pergunta. Observou-se que alguns alunos apresentaram dificuldades em dizer qual é o seu alimento preferido e outros citaram que são: biscoito, feijão, pirulito, suco, arroz, refrigerante, melancia, bolacha, salgadinho, macarrão e coxinha.

Diante dessas respostas verificou-se que a maioria dos alunos relataram que estes alimentos são muitos gostosos. Quanto à segunda pergunta citaram nomes de alimentos como:



feijão, melancia, alface, cebola, leite e suco. Na terceira pergunta citaram que: para crescer e ficar forte. Na quarta pergunta a maioria citaram que preferem frutas como: melancia, banana, abacaxi e mamão, alimentos esses que são oferecidos pela escola na hora da merenda. Nesse momento observou-se que os alunos só responderam que gostavam de comer frutas, deixaram de lado as verduras e os legumes. Enquanto a quinta pergunta a grande maioria citaram que preferem refrigerantes como: coca-cola e guaraná. A partir das perguntas feitas observou-se que os alunos relacionaram as suas respostas à necessidade de ter uma boa alimentação. Desse modo, verificou-se que os alunos foram bem participativos expressando suas ideias a respeito do seu entendimento sobre a história lida pela professora e também observou-se que os alunos estão acostumados a comer alimentos industrializados e preferem refrigerantes a suco natural, demonstrando uma alimentação pobre em nutrientes.

CONHECENDO AS PREFERÊNCIAS ALIMENTARES DOS ALUNOS E CONHECENDO AS PARTES DAS PLANTAS USADAS NA ALIMENTAÇÃO

Para identificar as preferências alimentares dos alunos, apresentação de uma árvore, com o tema “As partes das plantas e seus Alimentos”. Esse momento teve como propósito incentivar os alunos desde pequenos a terem hábitos alimentares saudáveis e aprofundar os seus conhecimentos prévios sobre os tipos de alimentos que as partes da planta nos oferecem. Desse modo, verificou-se que esse momento foi bastante rico, os alunos participaram ativamente, mostrando interesse pela atividade.

No segundo momento da aula, a professora pesquisadora realizou uma sondagem sobre as preferências alimentares dos alunos, através dos alimentos que foram apresentados na história da aula anterior e dos alimentos que foram apresentados e distribuídos na árvore. Nessa atividade, verificaram-se os hábitos alimentares dos alunos em relação as suas preferências o que gostam de comer e o que não gostam de comer, com essa sondagem foi realizada a construção de um cartaz coletivo tendo a professora como escrita.

Para explicar quais são os alimentos que fazem parte das plantas que são usadas na alimentação, realizou-se por meio de uma aula expositiva dialogada com apresentação de alguns alimentos *in natura* expostos sobre uma bancada. Nesse momento os alunos manipularam, como também alguns chegaram a sentir o cheiro do alimento despertando a curiosidade deles.



Em seguida, foi organizado um cartaz sobre as preferências alimentares da turma e foi utilizada uma caixa mágica. A proposta dessa atividade foi fazer com que o aluno correlacionasse essas preferências e aprendessem sobre sua importância.

Concluída essa atividade, a professora pesquisadora realizou perguntas sobre quais são os alimentos presentes no cartaz que vocês não gostam? E quais são os que vocês mais gostam?

A partir das perguntas feitas observou-se que alguns alunos envolveram-se nessa atividade se interagindo e ajudando os colegas na sua escolha. Entre as respostas dadas pelos alunos foi possível verificar a empolgação dos alunos ao dizer quais alimentos eles gostam e os que não gostam. Em relação à primeira pergunta citaram que: a banana, cebola, mamão, cenoura, batata-inglesa e alface. Já em relação à segunda pergunta citaram: feijão, arroz batata-frita, refrigerante, salgadinho, maçã, macaxeira e laranja. Nesse momento, observou-se que alguns alunos mostraram interesse pela atividade expressando o seu entendimento em relação a sua preferência alimentar e ouvido os colegas

Nesse momento, observou-se que alguns alunos conseguiram identificar os nomes das frutas sem nenhum problema, enquanto outros disseram apontando para a figura que a cereja era acerola, pêsego era laranja, pera era abacate, melão era mamão. Durante a aplicação dessa atividade verificou-se que alguns alunos têm uma maneira ou tempo diferente para aprender. Diante disso, Santos (2008, p.16) explica que:

Cada criança tem um nível maturacional diferente, tem uma bagagem de experiências diferente, tem uma forma de interagir com o meio que lhe é própria, possui maneiras distintas de desequilibrar-se consequentemente o estímulo que possibilita a construção do conhecimento é absolutamente individual.

Dessa forma, foi possível compreender e perceber que cada aluno tem uma forma única para aprender e demonstrar o seu entendimento sobre algo. Dando continuidade a aula, a professora solicitou que os alunos citassem os nomes das frutas presentes no jogo os que eles não comeram e as que já comeram. As frutas que foram citadas pelos alunos as que eles não consumiram foram: morango e o pêsego. Já as frutas que eles consumiram citaram: maçã, laranja, goiaba, uva, acerola, banana, melancia, pera e melão.

Logo após, foi feita a leitura em voz alta. Após a leitura, com o auxílio da professora e de alguns colegas os alunos conseguiram identificar a que parte da planta correspondia o benefício lido pela professora. Nesse momento, os alunos foram orientados a fazer a distribuição dos alimentos no cartaz através dos critérios utilizados pelos comerciantes, ou seja, de acordo com os alimentos que corresponde à raiz, semente, caule, folha e fruto.



Durante o desenvolvimento dessa pesquisa constatou-se que é possível trabalhar conteúdos de Ciências, especificamente Botânica com os alunos da Educação Infantil, uma vez que, eles demonstram interesse em conhecer novas metodologias, fazendo correlações com as atividades do seu cotidiano. Verificando-se o que Arce, Silva e Varotto (2011, p. 21) ressaltam que “ao aprender, compreender, descobrir e descobrir-se neste mundo em que vivemos, por meio do ensino das ciências, estamos formando indivíduos que possuem um pensamento imaginativo, disciplinado e investigativo”. Por sua vez, Salles e Kovaliczn (2007, p. 096) afirmam que “O ensino de Ciências na educação infantil requer a combinação entre fenômenos naturais e sociais, proporcionando ao aluno a “passagem” do senso comum para o senso científico. Ainda nesse sentido Rosa, Perez e Drum (2007, p. 362) enfatizam que :

Ao ensinar ciências às crianças, não devemos nos preocupar com a precisão e a sistematização do conhecimento em níveis da rigorosidade do mundo científico, já que essas crianças evoluirão de modo a reconstruir seus conceitos e significados sobre os fenômenos estudados. O fundamental no processo é a criança estar em contato com a ciência, não remetendo essa tarefa a níveis escolares mais adiantados.

PRODUÇÃO FINAL

Como produto final do projeto de intervenção, organizou-se Culminância do Projeto de Intervenção, para que a comunidade escolar e os pais participassem da culminância do projeto. Diante disso, Martins (2003, p. 18), diz que “os projetos são formas de organizar o trabalho escolar, pela busca de conhecimentos por meio de atividades desenvolvidas pelos alunos, estabelecendo, dessa maneira, a relação entre a teoria e prática de aprendizagem”..

Após, a exposição das diversas atividades, realizou-se uma dramatização feita pelos alunos do Pré II com tema “Vamos comer frutas”, nessa atividade os alunos se fantasiaram de frutas, confeccionadas de TNT e nas fantasias foi colada a imagem da fruta que os alunos representavam.

Para finalizar a aula, todos os alunos receberam máscaras confeccionadas em cartolina guache em forma de verduras, frutas e legumes, Nesse momento, observou-se que todos os alunos estavam empolgados e interessados ao participar da aula.

Com o objetivo de reforçar a importância de uma alimentação saudável em seguida convidou-se os alunos e as professoras para degustação de um lanche saudável, com frutas, suco de laranja e um bolo de cenoura, onde os alunos comeram e conheceram as diversidades dos alimentos saudáveis. onde foi possível verificar que todos os alunos gostaram dos alimentos oferecidos principalmente do bolo de cenoura.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos nesse projeto de intervenção constatou-se o envolvimento e participação dos alunos nas atividades propostas. Além disso, foi possível desenvolver novas habilidades, tal como: trabalhar conteúdos de botânica com enfoque nas partes das plantas que são utilizadas na alimentação, despertando a curiosidade dos alunos sobre o Reino Plantae;

Conclui-se afirmando que através do tema abordado sobre a interação da Alimentação Saudável com o ensino da Botânica, os alunos compreenderam a importância da alimentação de forma adequada, correlacionando as partes das plantas, percebendo a importância das plantas e os seus benefícios desconstruindo assim, a imagem que eles têm: “a planta não serve para nada”.

AGRADECIMENTOS

As autoras do projeto de intervenção agradecem a Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte, ao Curso de Pedagogia, a Coordenação do Curso do PARFOR, a Capes (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), e a comunidade da Escola da Rede Municipal.

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; SILVA, D. A. S. M.; VAROTTO, M. **Ensinando ciências na Educação Infantil**. 1 ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2011.

AUGUSTO, T. G. A Formação de professoras para o ensino de ciências nas séries iniciais: análise dos efeitos de uma proposta inovadora. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, SP: [s.n.], 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000707427>. Acesso em: 16 de jan. 2020.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trat. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2007.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009.

BLASZKO, C. E.; UJIE, N. T.; CARLETTO, M. R. Ensino de ciências na primeira infância: aspectos a considerar e elementos para a ação pedagógica. In: UJIE, N. T.; PIETROBON, S. R. G. **Educação, infância e formação**: vicissitudes e que fazeres. Curitiba: CRV, 2014, p. 152.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3, p.143.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Básica. – 1. ed., 1. reimpr. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013.84 p.



BRASIL. Ministério da Saúde. **A creche como promotora da amamentação e da alimentação adequada e saudável**: livreto para os gestores [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018. 36 p. : il.

COELHO, B. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999, p.26.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Trad: Roxana Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Mercado das Letras. Campinas, 2004.

DUTRA, E. S. et al. **Alimentação saudável e sustentável**. Módulo 11. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

MARINKOVIC, S. **O que Ana sabe sobre... Alimentos Saudáveis**. São Paulo. Nova Alexandria, 2010. Disponível em: <http://valdecaamcriancas2013.blogspot.com.br/2013/09/o-que-ana-sabe-sobre-alimentos.html>. Acesso em: 09 de maio de 2018.

MARTINS, J. S. **O trabalho com projetos de pesquisa**. 3. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MÁXIMO-ESTEVES, L. **Da Teoria a Prática**: educação ambiental com as crianças pequenas ou o fio da história. Porto, Portugal: Porto Editora Ltd., 1998.

PARREIRAS, N. **Confusão de línguas na literatura**: o que o adulto escreve, a criança Lê. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PORTO, A.; RAMOS, L.; GOULART, S. **Um olhar comprometido com o ensino de Ciências**. Belo Horizonte: Ed. FAPI, 2009

RAMOS, F. B; PANOZZO, N. S. P; ZANOLLA, T. Imagem e palavra na leitura de narrativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 01, p.245-262, jan/jun. 2011.

RIBEIRO, G.N.M.; SILVA, J.B.L. A alimentação no processo de aprendizagem. **Revista Eventos Pedagógicos**. v.4, n.2, p. 77 -85, ago –dez.2013.

ROSA, C. W.; PEREZ, C. A. S.; DRUM, C. **Ensino de física nas séries iniciais**: concepções da prática docente, 2007. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/465/269>> acesso em 8 fev. 2020.

SALLES, G. D.; KOVALICZN, R. A. O “mundo” das ciências no espaço da sala de aula: o ensino como processo de aproximação. In: NADAL, B. G. **Práticas pedagógicas nos anos iniciais**: concepção e ação. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

SANTOS, L. A. As Brincadeiras no Âmbito Escolar: um estudo sobre o papel do brincar no desenvolvimento cognitivo de crianças da educação infantil de uma escola privada do Paranoá-DF. Brasília: 2008. Centro Científico Conhecer, Goiânia, **Enciclopédia Biosfera** N.07, 2009, ISSN 1809-0583511 Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/43986527/as-brincadeiras>. Acesso em: 12 de jan. de 2020.

SILVA, P. G. P. **O Ensino da Botânica no Nível Fundamental**: um enfoque nos procedimentos metodológicos. 2008. 146 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2008.



SOARES, A. C.; MAUER, M. B.; KORTMANN, G. L. Ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidades e desafios em Canoas-RS. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 18, n.1, 49-61, 2013.

TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V.M. N. S. (Orgs). **O Coordenador pedagógico e o espaço de mudanças**, 6ª edição. São Paulo: Loyola, 2007.



CAPÍTULO 18

BRINCAR, COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE CRIANÇAS COM TDAH

[Maria Thalita Cardoso Rezende](#), Graduanda em Psicologia, Universidade Federal da Paraíba

[Tatiane Cardoso Rezende](#), Graduada em Pedagogia, Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu

[Suelho Lourenço Diniz](#), Graduado em Pedagogia, Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu

RESUMO

Este trabalho de revisão busca a fornecer informações sobre uma perspectiva de apresentar a brincadeira como indispensável para a vida das crianças portadoras do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), fundamentada nos conceitos de renomados pesquisadores como Vygotsky e Leonteiv que entenderam o brincar como um recurso usado pela criança para a aprendizagem e socialização. E apresentando atividades usadas por especialistas em TDAH para o desenvolvimento educacional que priorize o brincar como essencial a vida da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar. TDAH. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O motivo do tema está vinculado à importância do brincar como recurso didático, para acrescentar no ensino de crianças com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Na perspectiva e concretização de uma aprendizagem para a criança com TDAH específica seja no âmbito escolar, familiar e social e assim encontrar na brincadeira uma forma de aprender com a habilidade correspondente a cada indivíduo. O lúdico tornou-se o objeto de estudo, pois, possibilita ao aluno com TDAH uma oportunidade de viabilizar momentos em que o prazer é um ótimo relaxante. E com o objetivo de melhorar na vida social, priorizando uma flexibilidade de episódios em que a fantasia da brincadeira é algo produzido de uma forma a conectar-se com elementos da realidade, mas produzindo aprendizado à criança.

O método de utiliza a brincadeira torna-se na atualidade importante, ao possibilitar aos alunos com TDAH, um ensino desse recurso, com prazer e é sabido que a brincadeira move a vida de todos os indivíduos desde as fases iniciais da vida e as seguintes. Outras concepções mais ultrapassadas na contemporaneidade, visíveis em várias unidades de ensino



e a busca de recursos atrativos para o aluno com TDAH são fatores importantes para os educadores, agirem. As atividades lúdicas despertam na criança motivação ao estimular a autoestima considerando que a criança ao brincar utiliza todas capacidades possíveis de habilidade, compreensão, criatividade, orientadas por um recurso já evidentemente natural, o ato de brincar. A sua conduta é estimulada, o prazer da brincadeira viabiliza bem estar da criança. Ao brincar esta conhece o mundo, socializa-se e produz idéias e concepções despertando também a criatividade pelo prazer e satisfação.

Para o aluno com TDAH o lúdico fornece a participação em uma atividade saudável correlacionada com a educação infantil e dinamizando o cuidado com fatores de diagnóstico pois a brincadeira ou o recurso tem que provocar prazer ao aluno e ser correspondente a sua habilidade. Todas as leis que asseguram a criança na escola visam a brincadeira como indissociável a vida e ao ensino. Nesse presente artigo observando o dinamismo da brincadeira para alunos com TDAH.E as idéias de autores que priorizam a brincadeira como recurso essencial para o uso integrado a educação de crianças nas unidades de ensino.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A CREDIBILIDADE DO BRINCAR:

Segundo Froebel (2001) a brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem. O ato de brincar desde a fase infantil reside dentro de qualquer ser humano e as situações reais são importantes assim como as imaginárias à partir do momento em que correlacionadas influenciam imediatamente no desenvolvimento de solução de problemas no cotidiano da criança. Para Vygotsky (1998) e Leontiev (1998), o brinquedo potencializa a capacidade cognitiva da criança, especialmente em idade pré-escolar, considerando a criança com o brinquedo: um dominador de conhecimentos relacionadas a sua integralidade cultural. A criação de uma situação imaginaria, ocorrendo diversas formas de papéis como de membros da família, palhaços, dentistas utilizando assim, elementos reais do cotidiano em sua imaginação e distanciando de um comportamento habitual e progredindo para um nível superior.

Na visão de Vygotsky, a brincadeira tem uma função para o desenvolvimento da criança na concepção “Zona de desenvolvimento proximal”, que é a relação entre o desenvolvimento real no qual a criança consegue realizar sozinha essa atividade sem interferências e o desenvolvimento proximal em que o referido constata processos mentais em construção na criança, a imaturidade. E essa relação de extrema importância, a brincadeira é a forma imediata de aquisição de conhecimento ou a complementação dos processos em formação. Segundo



Leontiev (1998), a criança que domina as regras do jogo é capaz de dominar seu próprio comportamento, controlando-o e subordinando-o a um propósito definido.

Na defesa da situação imaginária o incentivador de uma utilização do faz de conta para mudanças positivas nos índices de aprendizado é o renomado teórico nesta área, Vygotsky, afirmando que a criança utiliza o brinquedo, ela domina o mundo externo, conseguindo refazer fatos, não obviamente mudando-os, mas adequando-os a uma compreensão única da mesma. Para Vygotsky, a criança que não brinca, tem sua preparação para a vida comprometida.

Quando uma criança brinca, ela não interrompe sua compreensão do mundo real, pelo contrario a espontaneidade da brincadeira ocorre. Mecanismos de diferenciação ajudam a criança a dominar a autonomia da brincadeira e também a diferenciar o real da fantasia. Por isso, aprende com a vida cotidiana, com a família. Como existe o ar para respirar e quando retirado todo ser humano sucumbe, assim é a criança que é restringida por fatores diversos como estrutura física da escola, da participação da família, esta sem brincar, desfalece. A criança que com o brinquedo é estimulada, cria situações inevitáveis de estruturação cognitiva, pensa com o outro, vive realidades diversas correlacionadas com um dinamismo inerente ao caminho inovador de criatividade e mudanças importantes para a formação de seu caráter.

A criança que brincando desenvolve sua imaginação, forma pontos de integração com varias possibilidades para criar, através da realidade individual com requintes de outras realidades afirmam a credibilidade da brincadeira como fonte inesgotável porem se conduzida de um pensamento não retrogrado, para alguns educadores, enquanto outros permitem e ao constatar com veemência o recurso inerente a criança, o brincar, formulando suas próprias regras, a criança, na espontaneidade e conduzindo de preliminar consciência a um amadurecimento aonde consiga propor modificações na sua concepção de realidade e imaginação. A brincadeira uma atividade dominante na infância, a criança ativa sua imaginação, concretizando o aprender com um recurso prazeroso.

E para Vygotsky, o brinquedo permite a criança entender a sua relevância na realidade, parecendo maior do que realmente é, potencializando mudanças de consciência. No meio da sala uma criança brinca ou em qualquer ambiente, sem importa-se com as conseqüências dessa atividade, pois, ao mesmo tempo cria, executa o pensamento, modifica-o para enquadra-se nas possibilidades existentes, prioriza a melhor situação até encontrar a melhor satisfação, esta diante de uma conotação de entusiasmo, auto-estima e motivação. A criança brinca livre e cria sua própria autonomia imaginativa e uma concepção do mundo da realidade.



Crianças com TDAH não diferem das outras crianças, essas por serem portadoras de um transtorno que as conduzem a uma ausência de atenção imediata ao comando dado seja de comunicação verbal ou mesmo corporal. A criança com TDAH brinca como as demais crianças. Pessoas leigas no assunto podem apresentar um pensamento errôneo ao viver a experiência com o portador de TDAH, para esses a lei 8.069, de 13 de Julho de 1990, denominado ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) que afirma o direito da criança de brincar, praticar esportes e divertir-se.

O TDAH, O QUE É?

TDAH é um transtorno neurobiológico que acomete em sua maioria, meninos, mas, ocorrendo também em meninas que dificulta ou compromete a atenção, o comportamento e o controle de impulsos e emoções do grupo de portadores. A influência genética, segundo Mattos (2011) é muito forte para o aparecimento desse transtorno, cerca de 80% a 90%. E o transtorno é chamado de poligênico (poli=muitos), pois são vários os genes em conjunto somados que acarretam o TDAH. O diagnóstico para o portador de TDAH é feito pela uma equipe de médicos e psicólogos porém o tratamento pode ser acompanhado por pedagogos e fonoaudiólogos. Para alguns casos o tratamento é feito através de medicamentos de uso controlado e de eficácia comprovada, mas geralmente em períodos de férias da escola o medicamento pode ser suspenso.

As principais características da criança portadora de TDAH são a inquietude, baixa auto-estima, falta de persistência, dificuldade de manter a atenção, surdez fictícia entre outros, mas, se com constância a falta de atenção é a característica mais determinante para o diagnóstico. De acordo com Cabral (1994) são três os aspectos para conhecer o aluno com TDAH, o transtorno acompanhado da hiperatividade. O primeiro é necessário que apresente sinais como desatenção, hiperatividade e impulsividade sejam constantes. O segundo aspecto é relacionado ao aparecimento desde a infância e o terceiro aspecto mostra se estes sintomas tenham uma intensidade e constância que atrapalhe na sua vida diária e nas suas atividades diversas.

BRINQUEDO PARA O APRENDIZADO DO ALUNO COM TDAH:

A proposta de brincadeira como forma de aprendizado para as crianças com TDAH tem a finalidade de assumir uma fonte de atração educativa com um caráter de socialização presente, sem esquecer, do intuito da brincadeira, espontânea, induzindo a uma previa constatação de um aprendizado prazeroso. Na perspectiva de Vygotsky, a brincadeira fornece diferentes pontos de vista em que a criança procura entender seu próprio mundo e o do outro, ocorrendo vantagens



afetivas, cognitivas e sociais. A educação de portadores com TDAH, o planejamento tem que ter um caráter a atendimento, buscando sempre o bem-estar, o cuidado com a segurança e a saúde. Os momentos de brincar não podem ser separados do aprendizado. Para uma proposta centrada nos métodos de aprendizagem os recursos lúdicos são diversificados e totalmente seguros e tem como meta garantir uma autonomia ao usuário desses métodos. Brinquedos com a finalidade de atribuir ao seu usuário concentração, os jogos de quebra-cabeça podem ser um ótimo recurso para os portadores de TDAH, como estes tem imediato desconforto com atividades muito extensas o brinquedo pode ser confeccionado em uma conjuntura menor de peças, mas, com a defensiva oportunidade de aprender com a concentração.

O livro também assume o papel de brinquedo quando segundo Cunha (1994, p.17), os profissionais usam o lúdico como método para um ensino dinâmico, a preparação do ambiente para o acolhimento possibilita a afetividade e o aconchego. A motivação surge. Quando é lida uma história, contada ou vista; o portador de TDAH e os outros participantes podem interagir imediatamente contando e podendo com a sua curiosidade formatar outras ideias no contexto da brincadeira. O professor como mediador em sala de aula poderá apresentar em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, capítulo V, um tratamento específico do direito do aluno com necessidades educacionais especiais que no processo de ensino seja adequado como dever da instituição assegurar esse processo.

Especialistas na área de pesquisas indicam aos educadores jogos de competição em grupo, impulsionadores de uma educação motivadora e socializante. Jogos virtuais devem ser usados com moderação, pois, em alguns casos essa atividade torna-se a mais atraente deixando de realizar as outras atividades. Como o jogo tem uma relação com regras estimulando a concentração. O quebra-cabeça é um jogo que possibilita o pensamento lógico, composição e decomposição de figuras, discriminação visual, atenção e concentração. Jogos de memória estimulam o pensamento, memorização, identificação de figuras estabelecimento do conceito diferente e igual, além do conceito de orientação espacial. Geralmente crianças com TDAH tem dificuldades de completar tarefas, à longo prazo, podem sentir-se frustradas. Brinquedos de montar ou de construção úteis como fáceis de usar e tem poucas peças, ajuda as crianças a criar em um tempo curto uma estrutura única. Pinturas e argila podem provocar nos jovens, confiança.



Os pais devem escolher escolas com espaços para brincadeiras, espaços com brinquedos e livros educativos, teatro de fantoches que ajudam a ter mais confiança ao elaborar suas próprias concepções de diálogo e convivência com os demais, sendo indicado o uso de música clássica que permite a calma e tranquilidade para o ambiente. Brincadeiras de correr, pega-pega são exemplos de atividades em grupo, que ajudam a tomar decisões, assim como o xadrez e jogo de memória e o já citado quebra-cabeça. Para que haja um desenvolvimento satisfatório a criança com TDAH deve ser estimulada pela família, na escola, a brincadeira garante prazer para que o brinquedo seja o foco mediato e mesmo com outras atividades ou acontecimentos ao redor, o brincar seja o diferencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda a vida os seres humanos estão dispostos a reviver nas atividades lúdicas a inesquecível experiência de um prazer educativo, o lúdico permanece como indispensável para sentir o quanto a vida é prazerosa. Estimular o uso da brincadeira no desenvolvimento do portador com TDAH é a prioridade desse artigo, favorecendo o uso do método na vida, estimulando um aprendizado, com imagem positiva de si mesmo e de seu corpo para todas as pessoas que utilizam. Os valores conquistados privilegiam a vivência com sua família e a comunidade em que vive e também na escola. Considerando as características do portador de TDAH, o brinquedo, o jogo e a brincadeira são fundamentais para o aprendizado reafirmado pelos conceitos psicológicos, pedagógicos e sociais dos pensadores citados no artigo. A utilização pedagógica do recurso lúdico prioriza o aprendizado relacionado com a diversão.

Devido à relevância do tema abordado, que haja a ampliação dos estudos a propósito dos recursos lúdicos como referências para o trabalho de profissionais da educação, da saúde, mas também no acompanhamento da família que tem que posicionar-se em busca dos direitos, como discordar se não houver procedência do uso da brincadeira como essencial para o desenvolvimento cognitivo da pessoa com TDAH, assim, ocorrendo um dinamismo no aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais, n 9.394/ 96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n 8.069, de 13 de junho de 1990



CABRAL, S. B. Déficit de Atenção-hiperatividade (DDA ou TDAH) em adultos. Disponível em [HTTP:// WWW.mentalhelp.com/hiperatividade.htm](http://WWW.mentalhelp.com/hiperatividade.htm). Rio de Janeiro. Acesso em 13 de Abril de 2021.

CUNHA, N. H. S. Brinquedoteca: Um mergulho no brincar. São Paulo: Maltese, 1994.

FROEBEL, F. A Educação do Homem: Tradução por BASTOS, M. H. C. São Paulo: Editora UPF, 2001.

MATTOS, P. No mundo da lua- Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. São Paulo: Editora ABDA, 2011.

LEOTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. 1988.

VYGOTSKY, L. S. et. al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 1998.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. Ed. ; São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.



CAPÍTULO 19

IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA

[Aline Fernanda Pedroso](#), Graduada em Pedagogia, UNAR
[Nathália Hernandes Turke](#), Doutoranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática, UEL
[Hemilyn da Silva Meneguete](#), Mestranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática, UEL
[Marinez Meneghello Passos](#), Doutora em Educação para a Ciência, UNESP, Professora Sênior da UEL

RESUMO

Esta pesquisa traz informações acerca da importância da utilização da leitura infantil no processo de leitura e escrita na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de apontar a importância da literatura infantil no processo de aquisição da leitura e da escrita. Com o intuito de atingir o objetivo proposto, foram elaboradas duas questões norteadoras: (1) A utilização da literatura infantil como recurso didático é importante no processo de alfabetização e letramento de crianças? (2) De que maneira o professor pode utilizar a literatura infantil em sala de aula? Foi possível constatar que é necessário que as crianças, além de aprenderem a ler e escrever consigam contar e reconstruir histórias, bem como compreender, contar, recontar e reconstruir histórias. Desta forma, a leitura de histórias literárias mostra-se um importante recurso na formação de indivíduos letrados.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Histórias Literárias. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte da premissa que o processo de alfabetização e letramento de crianças encontra-se relacionado com a formação de leitores. Atualmente, não basta formar indivíduos que consigam realizar leitura e escrita de palavras e frases isoladas, descontextualizadas, mas capazes de compreender o que está sendo lido e escrito. Ou seja, é necessário que sejam formados cidadãos críticos e reflexivos.

Neste contexto, a literatura infantil, a qual abarca livros de contos de fadas, de fantasia, ficção e assim por diante, é uma ótima opção de leitura a ser trabalhada na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Por possuir imagens ao invés de apenas histórias, esta literatura é capaz de ampliar a imaginação e criatividade das crianças desde à Educação Infantil,



criando um hábito por leitura, o qual irá influenciar seu processo de ensino e aprendizagem. Portanto, ao utilizar estes livros no processo de alfabetização e letramento, é importante que o professor os selecione de acordo com a faixa etária dos alunos, respeitando seu desenvolvimento.

Desta forma, esta pesquisa possui o objetivo de apontar a importância da literatura infantil no processo de aquisição da leitura e da escrita. Com o intuito de atingir o objetivo proposto, buscou-se responder as seguintes questões norteadoras: (1) A utilização da literatura infantil como recurso didático é importante no processo de alfabetização e letramento de crianças? (2) De que maneira o professor pode utilizar a literatura infantil em sala de aula?

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca dos seguintes temas: direitos das crianças referentes à educação; alfabetização e letramento; leitura e escrita; e literatura infantil. De acordo com Gil, a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (2007, p. 44). Assim sendo, esta pesquisa foi dividida em quatro capítulos teóricos além das considerações finais, sendo: Educação e Letramento: direitos das crianças; Desenvolvimento da criança e a literatura infantil: descobrindo um novo mundo; Leitura e escrita: uma contribuição da literatura infantil; Formas de utilizar a literatura infantil em sala de aula.

EDUCAÇÃO E LETRAMENTO: DIREITOS DAS CRIANÇAS

Antes de falar sobre o processo de alfabetização de crianças, é importante destacar os seus direitos relacionados à educação. Desde a Constituição de 1988, toda criança desde seu nascimento possui direito à educação gratuita em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988), além de “acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, art. 208, inciso V).

Até o ano de 2006 crianças frequentavam creches e pré-escolas até os seis anos de idade, seguindo para o Ensino Fundamental com sete anos. Esta organização foi alterada pela Lei 11.274/2006, a qual dispôs sobre a “duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 2006, *caput*). Portanto, a partir do ano supracitado, houve ampliação da “possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização ao letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos” (BRASIL, 2007, p. 8).

Dando sequência nas alterações legais ocorridas, em 2013 a Lei 12.796/2013 estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos quatro anos de idade na



Educação Básica (BRASIL, 2013). Assim, crianças com quatro e cinco anos de idade irão frequentar a Educação Infantil e crianças de seis a dez anos irão frequentar os anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disto, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), é necessário pensar na criança como sujeito ativo no momento de elaborar as práticas pedagógicas, o que pode ser percebido no trecho a seguir:

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, s.p.).

Ainda, faz-se necessário que sejam elaboradas práticas pedagógicas que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2009, p. 4). Desta forma, o processo de alfabetização deve ocorrer desde a Educação Infantil, sendo importante que as crianças tenham contato com livros desde seu nascimento, respeitando-se a indicação para determinada faixa etária, sendo responsabilidade dos pais (ou responsáveis) e dos professores garantir que isto aconteça (KLUNCK; PASCHOALI, 2015). A partir do momento em que a criança passa a ter contato com livros, seja a partir de visualização de imagens, contação de histórias ou leitura, inicia-se o processo de formação de leitores (PAIM, 2000).

DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E A LITERATURA INFANTIL: DESCOBRINDO UM NOVO MUNDO

A criança ao chegar na escola traz conhecimentos prévios e experiências vivenciadas em casa, na rua, e assim por diante. Todo este conhecimento não pode ser ignorado, ou seja, cabe ao educador verificá-lo, de modo a estruturar suas aulas de acordo com a necessidade dos alunos. Dentre estas necessidades encontra-se o livro de histórias, os quais são essenciais, uma vez que “as crianças experimentam a escrita, por si, observando o mundo a sua volta” (MARAFIGO, 2012, p. 5).

Partindo-se da premissa que a utilização de livros como recurso didático deve levar em consideração a faixa etária de cada aluno, a literatura infantil é aliada ao processo de ensino e aprendizagem de crianças. De acordo com Brito (2013), a literatura infantil, em sua essência, possui a mesma natureza da literatura em geral, a qual pode ser caracterizada como uma “linguagem específica capaz de atuar sobre as mentes e proporcionar ao homem a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida” (BRITO, 2013, p. 16).



Contudo, possui uma diferença com relação ao destinatário, ao receptor, ao leitor, que no caso é a criança (BRITO, 2013). De acordo com Coelho (2000):

A literatura infantil é antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização [...] (COELHO, 2000, p. 27).

O adulto quando realiza uma leitura possui uma visão mais crítica, principalmente no que tange ao seu cotidiano, ao mundo real; já a criança encontra-se ligada à fantasia e à ficção, ou seja, a um mundo criado a partir de sua imaginação (SCANTAMBURLO, 2012). Por meio da literatura infantil, a criança é capaz não apenas de ouvir uma história, mas de modificá-la, contá-la a sua maneira, adaptando-a de acordo com sua criatividade. Desta forma, “a criança desenvolve sua imaginação, o raciocínio lógico, cria situações, inventa histórias, ou seja, apesar de viver o mundo da fantasia, aos poucos a mesma internaliza vários conceitos importantes para sua vida em sociedade” (CUNHA, 2012, p. 14).

Apesar de na Educação Infantil, muitas crianças não saberem ler e escrever, é possível que haja contato com livros de histórias a partir da linguagem visual e oral. Marafigo corrobora ao afirmar que “o estímulo precoce é muito eficaz, tendo em vista que levam as crianças a foliar os livros, despertar o desejo de ler a praticar com maior assiduidade à narrativa de histórias e a leitura oral” (2012, p. 6). De acordo com Bernardinelli e Carvalho:

Ouvir histórias é um acontecimento tão prazeroso que desperta o interesse das pessoas em todas as idades. Se os adultos adoram ouvir uma boa história, um “bom caso”, a criança é capaz de se interessar e gostar ainda mais por elas, já que sua capacidade de imaginar é mais intensa. [...] Neste sentido, é fundamental para a formação da criança que ela ouça muitas histórias desde a mais tenra idade (BERNARDINELLI; CARVALHO, 2011, p. 457).

O primeiro contato oral, normalmente ocorre por intermédio da família, a partir da contação das mais diversas histórias (BERNARDINELLI; CARVALHO, 2011), sejam elas advindas de livros, de experiências vividas ou de histórias passadas de geração em geração. O contato visual ocorre por intermédio de livros, revistas, quadrinhos, etc., os quais possuem, além da história propriamente dita, imagens que a descrevem, as quais despertam interesse e afloram a imaginação das crianças, haja visto que “eles não sabem ler, então fazem a leitura das imagens” (ANJOS; SILVA, 2014, p. 152).

Além disto, ao ouvir histórias as crianças passam a sentir importantes emoções e lidar com “problemas existenciais típicos da infância como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda” (ABRAMOVICH, 1997 *apud* SILVA; MORAES, 2017, p. 9). Portanto, além de sua importância para a expansão da imaginação e criatividade, os livros são



capazes de desenvolver “prontidão para a imitação de virtudes, [e] cultivar sentimentos altruístas [...]” (FERNANDES, 2003, p. 10).

Com o passar dos anos, “a criança passa a interagir com as histórias, acrescenta detalhes, personagens ou lembra-se de fatos que passaram despercebidos pelo contador” (BERNARDINELLI; CARVALHO, 2011, p. 457), bem como passa a escolher qual parte da história quer ouvir. Aos poucos, a criança começa a ser capaz de contar a história, tanto da forma como ouviu como a partir da leitura das imagens, criando uma nova narrativa. Desta forma:

No início da vida escolar, já na Educação Infantil, é necessário o trabalho com textos que circulam socialmente, dando maior importância à Literatura Infantil. O contato da criança com materiais de leitura deve ser constante para que desperte o gosto por esse ato, tornando-se um hábito e não um momento esporádico (BERNARDINELLI; CARVALHO, 2011, p. 456).

Quando inicia-se o processo de alfabetização e letramento da criança, a literatura infantil é uma aliada no tanto no processo de leitura como de escrita. Durante as atividades de ensino, com o intuito de alfabetizar letrando, é necessário que os alunos, em qualquer faixa etária, ouçam, falem, leiam e escrevam muito, havendo diversificação dos textos (CAFIEIRO, 2005). Estas questões serão abordadas no próximo capítulo.

LEITURA E ESCRITA: UMA CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL

Historicamente, o conceito de alfabetização encontrava-se relacionado com a aquisição de leitura e escrita de palavras, de forma mecânica e memorizada, sem possuir como objetivo a “formação de um leitor pensante, capaz de fazer reflexões sobre o meio que o cerca” (BRITO, 2013, 35). De acordo com Soares (2004), a partir dos anos 80, o “construtivismo” trouxe “[...] significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita” (SOARES, 2004 *apud* OLIVEIRA; SANTOS; CAVALCANTI, 2018, p. 11). Para Mortatti:

De fato, ainda é preciso aprender a ler e escrever, mas a alfabetização, entendida como aquisição de habilidades de mera decodificação e codificação da linguagem escrita e as correspondentes dicotomias analfabetismo x alfabetização e analfabeto x alfabetizado não bastam mais (MORTATTI, 2004, p. 34).

Assim sendo, muitos indivíduos ‘alfabetizados’, ou seja, que sabiam ler e escrever passaram a ser considerados ‘analfabetos funcionais’, uma vez que, apesar de serem capazes de decodificar os signos linguísticos, não conseguiam compreender o que estavam lendo (OLIVEIRA; SANTOS; CAVALCANTI, 2018). Atualmente, é preciso “também saber utilizar



a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, e esse algo mais é o que se vem designando de letramento” (MORTATTI, 2004, p. 34). O letramento pode ser definido como:

[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. (BRASIL, 2008, p. 11).

Apesar de alfabetização e letramento serem distintas, é imprescindível que na escola elas ocorram de forma conjunta. Para que isto seja possível faz-se necessário “ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se [torne], ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. (SOARES, 2004, p. 47). Ou seja, a criança durante o processo de alfabetização e letramento deve conseguir se apropriar do sistema ortográfico e alfabético da língua, e ao mesmo tempo conseguir utilizar esta língua, este aprendizado, “nas práticas sociais de leitura e escrita” (CAFIEIRO, 2005, p. 14).

Este processo não deve ocorrer apenas de forma mecânica a partir da leitura e escrita de trechos descontextualizados – muito pelo contrário. Desta forma, é de fundamental importância o incentivo aos hábitos de leitura (BRITO, 2013) durante o período de alfabetização da criança. Ainda de acordo com a autora, “trabalhar a leitura literária na escola é essencial para desenvolver o letramento literário” (BRITO, 2013, p. 38).

De acordo com o Glossário Ceale, o “letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem” (COSSON, 2014, s.p.), sendo papel de a escola formar um leitor literário a partir da aprendizagem por meio da literatura (RODRIGUES; FERRETE; MARTINS, 2018). Paulino e Cosson afirmam que:

[...] considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. Depois, trata-se de apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura. [...] Por fim, trata-se da apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos. (PAULINO; COSSON, *apud* BRITO, 2011, p. 38).

Para que isto ocorra é importante que os alunos pratiquem a leitura em diversos tipos de textos, escritos e organizados de diferentes maneiras (SOARES, 2011). Dentre estes tipos de textos, quando se pensa no processo de aprendizagem de leitura e escrita por crianças, destaca-



se a literatura infantil, a qual é capaz de “auxiliar na comunicação, na escrita e no prazer que cada ser humano possa ter pela leitura, e com isso o leitor se adapta à realidade vendo as coisas com novas perspectivas” (SCANTAMBURLO, 2012, p. 14).

Com relação à leitura e escrita, o contato com a literatura infantil é de “suma importância no processo de construção e reconstrução do conhecimento das crianças” (BRITO, 2013, p. 82), uma vez que é capaz de ampliar seus conhecimentos, bem como dar subsídios para apropriação “dos mecanismos da leitura e da escrita” (BRITO, 2013, p. 82). Além disto, a partir da leitura de livros infantis, os quais possuem inúmeras gravuras, a criança pode adentrar em um livro fantástico, a partir do qual é possível imaginar, criar e recriar novos personagens, enredos e histórias.

Portanto, é necessário que a leitura literária seja trabalhada rotineiramente em sala de aula (BRITO, 2013), em especial durante o processo de alfabetização e letramento, visando não apenas aperfeiçoamento na leitura e na escrita propriamente dita, mas na compreensão do que de fato está sendo lido e escrito. Ou seja, não basta as crianças aprenderem a ler e escrever frases isoladas, fora do contexto, se tornando um analfabeto funcional; é necessário que se tornem cidadãos críticos, capazes de compreenderem o contexto em que as histórias encontram-se inseridas. Conforme destacado por Brito (2013), é fundamental que:

[...] a escola crie um ambiente onde à narração de textos literários e o contato rotineiro das crianças com os livros de literatura seja efetivado, pois isto amplia o acervo pessoal de histórias, poesias etc., pelos quais as crianças começam a perceber e se apropriar dos diferentes modelos de escrita (BRITO, 2013, p. 82).

Ao utilizar a literatura infantil em sala de aula, a qual é uma mediadora entre o mundo e a criança, além de propiciar o alargamento do domínio linguístico e ortográfico, preenche-se o espaço da ficção, do fantástico, da aquisição do saber (PAIVA, 2005). Nesta perspectiva, “a produção literária para criança – o livro de imagens inclusive – não tem fronteiras. Ela desvela o maravilhoso, o ilimitado, o maleável, o criativo universo infantil, explora a poesia, suscita o imaginário” (PAIVA, 2005, p. 46).

Desta forma, a criança que possui contato com a literatura desde cedo irá se interessar pela leitura, levando-a a aprender mais facilmente, tornando-se um leitor assíduo (BERNARDINELLI; CARVALHO, 2011). Apesar disto, nem sempre os pais irão estimular seus filhos a lerem, cabendo “ao professor desempenhar um importante papel: o de ensinar a criança a ler e a gostar de ler”. (BERNARDINELLI; CARVALHO, 2011, p. 460). Destarte, a escola possui importante influência no desenvolvimento do hábito de leitura pelas crianças,



hábito este que é capaz de aperfeiçoar o processo de alfabetização e letramento, aprimorando a leitura e a escrita.

FORMAS DE UTILIZAR A LITERATURA INFANTIL EM SALA DE AULA

Há diversas maneiras de utilizar a literatura infantil em sala de aula, sendo necessário respeitar a faixa etária dos alunos. Primeiramente, é de suma importância que todos os livros que forem trabalhados sejam lidos previamente pelo/a docente, bem como tenham provocado alguma relação significativa (PAIVA, 2005). Conforme a autora:

Se isto é verdade para nós, leitores-adultos, o que dirá para o leitor-criança, pois é na fase inicial do processo de alfabetização, é através dos sentidos, das sensações apreendidas, que a criança compreenderá o mundo ao seu redor, e os livros de literatura, em especial de imagens, vão possibilitar-lhe recontar histórias e reinventá-las. A criança, frente ao objeto livro, se de boa qualidade, é estimulada a criar roteiros, cenários, personagens, cenas e espaços e prepara-se, como numa brincadeira, para a construção de significados e para a compreensão do real (PAIVA, 2016, p. 46).

Percebe-se, portanto, que histórias que não foram lidas ou não tiveram um significado não devem ser trabalhados em sala de aula, uma vez que não irão envolver as crianças durante a leitura e atividades realizadas. Além disto, o professor deve diversificar os estilos literários trabalhados, caminhando através de livros de histórias, quadrinhos, poesias, letras de músicas, etc (PAIVA, 2005).

Esta ampliação do repertório, juntamente com a reflexão acerca das práticas culturais de leitura e escrita, irá “surtir melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem” (PAIVA, 2005, p. 47). Com relação à faixa etária, Bamberger (*apud* SILVA, 2016) destaca cinco fases de leitura, sendo que neste trabalho serão descritas as duas primeiras, as quais abarcam crianças de 02 a 08 anos de idade.

1ª fase (02 a 05 anos) – idade dos livros de gravuras e dos versos infantis: esta fase encontra-se marcada pela mentalidade mágica e a literatura irá ajudar a criança a distinguir o “eu” e o mundo, diferenciando o mundo interno e externo. Neste período, “o interesse volta-se mais para as cenas individuais do que para a ação de uma história, para o jogo de ritmo e som dos versos” (BAMBERGER *apud* SILVA, 2016, p. 25).

2ª fase (05 a 08 anos) – idade dos contos de fadas: nesta fase a criança é suscetível ao faz de conta, à fantasia, sendo importante a leitura do realismo mágico (fábulas, lendas, mitos, contos de fadas), os quais “podem oferecer mudança imaginativa” (BAMBERGER *apud* SILVA, 1991, p. 25).



A partir destas fases, constata-se que ao trabalhar literatura na Educação Infantil, o professor deve se atentar que a criança ainda não sabe ler e escrever, sendo importante utilizar livros com grande quantidade de imagens. A partir disto é possível levar a criança a desenvolver a criatividade e imaginação através da fantasia, resultando em novos desenhos, novas colagens, desenhos, e assim sucessivamente (BARROS, 2013). Logo, por intermédio da literatura infantil as crianças serão capazes de imaginar a história que está sendo contada, bem como ampliá-la de acordo com sua criatividade, podendo a literatura ser utilizada a partir da contação de histórias, atividades lúdicas e artísticas.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental a criança estará em processo de alfabetização e letramento. Nesta fase, algumas crianças já conseguirão ler e escrever algumas palavras e/ou frases, tanto por conta de atividades realizadas na Educação Infantil como por intervenção dos pais ou responsáveis. Neste sentido, Ferreiro aponta que:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO, 1999, p. 23).

A autora ainda evidencia que a escola deve considerar estes conhecimentos que as crianças já possuem, bem como estimular a evolução destes (FERREIRO, 1999). Para que esta estimulação ocorra, os professores devem utilizar diferentes recursos didáticos, dentre os quais destaca-se a leitura e escrita de histórias literárias. Nesta fase, além da contação de histórias, os alunos devem ser estimulados a realizar leituras sem emitir som, em voz alta; escrever histórias parecidas ou distintas do que leu/está lendo; compartilhar sua opinião e visão acerca da história com os colegas e professora.

Além da faixa etária, o professor não pode esquecer-se de “adaptar seu ponto de vista ao da criança. Uma tarefa que não é nada fácil” (FERREIRO, 2000, p. 61). Para tanto, são inúmeras as atividades que podem ser realizadas. A partir da releitura da pesquisa de Brito (2013), algumas destas atividades foram elencadas, sendo: roda de conversa com leitura de diferentes estilos literários; leitura e escuta de músicas; leitura e reescrita da narrativa; construção de história a partir das imagens; atividades lúdicas, como dramatização, confecção de origâmis, cartazes.

Além disto, pode-se levar as crianças a conhecerem a biblioteca da escola e a biblioteca municipal (quando possível), bem como estimular a leitura de livros em casa (BRITO, 2013), não apenas por obrigação, mas por prazer. De acordo com a autora, “o contato constante da



criança com materiais de leitura é necessário para que assim desperte o gosto pelo hábito de ler e não para que a leitura se torne algo que se faz esporadicamente” (BRITO, 2013, p. 74).

Atualmente, por vivermos em uma era tecnológica, em que informações e notícias podem ser encontradas a qualquer hora e em qualquer lugar, histórias podem ser visualizadas através de vídeos e filmes, há quem ache que livros são coisas do passado (BERNARDINELLI; CARVALHO, 2011). Contudo, a literatura permanece importante na vida das pessoas e “não há tecnologia no mundo que substitua o prazer de tocar as páginas de um livro e encontrar nelas um mundo repleto de encantamento” (BERNARDINELLI; CARVALHO, 2011, p. 460). Assim sendo, cabe ao professor mostrar para a criança que os livros além de ensinar, instruir e informar, podem dar prazer (BERNARDINELLI; CARVALHO, 2011), instigando a leitura, buscando formar não apenas indivíduos alfabetizados, mas leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa bibliográfica realizada foi possível alcançar o objetivo proposto e responder as questões levantadas. A utilização da literatura infantil como recurso didático é importante no processo de alfabetização e letramento de crianças. É necessário que as crianças, além de aprenderem a ler e escrever, compreendam o que estão lendo e escrevendo, conseguiram recontar e reconstruir histórias, bem como concordar ou discordar do que foi escrito/lido. E a leitura de histórias literárias mostra-se um importante recurso na formação de indivíduos letrados.

Apesar da importância da leitura, é necessário que o/a docente a utilize de acordo com a faixa etária de cada aluno. Ou seja, ao trabalhar literatura infantil na Educação Infantil deve-se utilizar livros com grande quantidade de imagens, uma vez que a maioria das crianças ainda não sabem ler e escrever. A partir da contação das histórias e leitura das imagens, as crianças são capazes de imaginar, criar e recriar histórias, adicionar detalhes, desenhar algo referente ao que foi lido, e assim por diante. Conseqüentemente, eleva-se a criatividade da criança, bem como o interesse pela leitura.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental algumas crianças já saberão ler e escrever algumas coisas e outras não. Por conta disto, o/a professor/a deve verificar o conhecimento prévio dos alunos, ajudando-os a aperfeiçoá-lo, tal como acrescentar novas informações. Nesta fase, é possível realizar leitura e escrita individual, em conjunto, passar tarefas para casa, ou seja, utilizar os diferentes livros da literatura infantil para organizar diversas aulas. Desta forma,



será possível formar não apenas indivíduos alfabetizados, mas letrados e, quiçá, leitores capazes de compreender, concordar e refutar o que foi lido e escrito.

REFERÊNCIAS

ANJOS, A. M. T.; SILVA, A. C. Literatura infantil e sua interface com o desenvolvimento da leitura e da escrita na Educação Infantil: um olhar reflexivo. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n. 13, 2014.

BARROS, P. R. P. D. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura**. 2013. 54 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium*, Lins, 2013.

BERNARDINELLI, L. L.; CARVALHO, V. M. G. A importância da literatura infantil. **Universitári@ - Revista Científica do Unisalesiano**, Lins, a. 2, n. 5, ed. especial, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 6 de Fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Congresso Nacional, 2006a.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica: Brasília, 2007.

BRASIL. **Pró-letramento**: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização e Linguagem. Ministério da Educação. Brasília: SEB, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União: Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de Abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2013.

BRITO, R. S. A. **Literatura infantil no processo de aquisição da leitura e da escrita**. 2013. 142 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2013.

CAFIEIRO, D. Conhecimentos e capacidades envolvidos nos processos de alfabetização e letramento de crianças de seis anos. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. **Alfabetização e Letramento na Infância**. Boletim 9. Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC/SEB, 2005.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.



COSSON, R. Letramento literário. In: **GLOSSÁRIO CEALE**: termos da alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE, 2014 Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

COSTA, M. M. da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. 12. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

CUNHA, A. **Literatura infantil**: imaginação e Educação Infantil. 2012. 16 p. Artigo (especialização em Educação Infantil) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

FERNANDES, D. L. **A literatura infantil**. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KLUNCK, A. T.; PASCHOALI, D. R. Literatura infantil e a formação de leitores: um olhar para a contribuição escola e família. In: Seminário de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia, 6, 2015. **Anais...** Itapiranga: Faculdade de Itapiranga (FAI), 2015.

MARAFIGO, E. C. **A importância da literatura infantil na formação de uma sociedade de leitores**. 2012. 13 p. Artigo Científico (Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais) – Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba, São Joaquim, 2012.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, J. B.; SANTOS, A. L. F.; CAVALCANTI, C. S. Avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização: analisando a prática de professoras alfabetizadoras. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 4, n. 1, 2018.

PAIM, J. M. **Da sedução do professor pela literatura à sedução do aluno**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

PAIVA, A. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Alfabetização e Letramento na Infância**. Boletim 9. Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC/SEB, 2005.

RODRIGUES, M. R.; FERRETE, T. H. S.; MARTINS, M. V. R. Concepções e práticas pedagógicas em relação a literatura infantil: os relatos das professoras do Primeiro Ano do Ensino Fundamental. In: Seminário Latino-Americano, II, 2018. **Anais...** Belo Horizonte, 2018.

SCANTAMBURLO, S. C. **A literatura infantil como instrumento para o desenvolvimento do hábito da leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. 44 p. Monografia (Especialista em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

SILVA, J. L. T. **Literatura infantil**: o desenvolvedor da aprendizagem em crianças na escola Anayde Beiriz. 2016. 39 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SILVA, E. D.; MORAES, C. R. C. Era uma vez... A importância pedagógica da literatura infantil e seus encantamentos. **Revista UNIABEU**, Belford Roxo, v. 10, n. 26, 2010.



SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, 2004.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs). **Escolarização da leitura literária**. 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



CAPÍTULO 20

ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabrizio Baldo, Licenciado em Música, FURB, Pós-graduado em Educação Musical, Faculdade Única, Professor de Bandas e Fanfarras

Priscila Andrade Baldo, Graduada em Turismo e Lazer, FURB, Graduanda em Pedagogia, Faculdade Única

Murilo Andrade Silva, Licenciado em Ciências Biológicas, FURB, Auxiliar de Serviços Administrativos

Daniela Cristina Horst Pereira Metz, Graduanda em Química – Licenciatura, FURB

Geovana Nascimento Cavalcante, Graduada em Pedagogia, UEL

Hemilyn da Silva Meneguete, Mestranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática, UEL

Nathália Hernandes Turke, Doutoranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática, UEL

RESUMO

Este trabalho irá abordar sobre a importância do Ensino de Música na Educação Infantil, buscando verificar o que dizem os artigos científicos publicados na última década (2009-2019) acerca do tema proposto. Nesta perspectiva, buscou-se responder as seguintes questões norteadoras: Qual a importância de se trabalhar Ensino de Música na Educação Infantil? O que dizem os artigos científicos publicados na última década acerca do Ensino de Música na Educação Infantil? Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo a partir do levantamento bibliográfico, no Portal de Periódicos CAPES, de artigos científicos publicados na última década acerca do tema proposto. Para análise e discussão dos dados foi utilizado o método da Análise de Conteúdo (AC). Após realizar a leitura e exploração dos 06 artigos selecionados para análise, os mesmos foram agrupados em duas categorias, de acordo com os assuntos abordados: C1 – Contribuições da Música para a criança estudante da Educação Infantil; C2 – Formação docente para Música e Educação Formal. Foi possível concluir que é de suma importância que a Educação Musical seja trabalhada nas escolas desde a Educação infantil, uma vez que, atrelada ao ensino lúdico, contribui para o desenvolvimento integral da criança. Contudo, é imprescindível que sejam respeitadas as especificidades de cada faixa etária.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Educação Musical. Lúdico. Crianças. Professor.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho irá abordar sobre o Ensino de Música na Educação Infantil, buscando enfatizar a legislação brasileira que garante o direito da criança à educação pública de qualidade e a importância da música no desenvolvimento físico, motor e cognitivo das crianças. Apesar da importância de a Educação Musical ser trabalhada na Educação Infantil, não



há uma matéria acerca deste tema, tampouco todos os docentes possuem formação específica. Desta forma, o desenvolvimento desta pesquisa partiu da motivação de buscar trabalhos acadêmicos que abordem sobre a relação entre Educação Musical e Educação Infantil, com o intuito de levantar informações acerca deste tema.

Nesta perspectiva, levantaram-se as questões norteadoras desta pesquisa: Qual a importância de se trabalhar Ensino de Música na Educação Infantil? O que dizem os artigos científicos publicados na última década acerca do Ensino de Música na Educação Infantil?

À vista disto foi traçado o seguinte objetivo: apontar a importância do Ensino de Música na Educação Infantil, bem como verificar o que dizem os artigos científicos publicados na última década (2009-2019) acerca da Educação Musical na Educação infantil. Com o propósito de atingir o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, a partir do levantamento bibliográfico, no Portal de Periódicos CAPES, de artigos científicos publicados na última década acerca do tema proposto: Ensino de Música na Educação Infantil.

Para fundamentação teórica foi utilizada a legislação brasileira (BRASIL, 1988; 1990; 1996; 2006; 2008; 2009; 2017); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017); as considerações dos autores: Sekeff (2007), Dias (2013), Queiroz (2012); e as discussões trazidas nos trabalhos selecionados para análise: Gohn e Stravracas (2010), Sarat (2011), Bünchen e Ormezzano (2011), Eugênio, Escalda e Lemos (2012), Penza e Souza (2015), Medina (2017).

EDUCAÇÃO MUSICAL E A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO

Ao abordar sobre Educação Musical, sua importância como arte lúdica e suas possibilidades, se faz necessário apresentar conceitos sobre Educação em si, ou seja, como ela é vista por alguns relevantes pesquisadores da área e como a compreendemos. A partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), sabe-se ligeiramente que Educação é um dever do Estado e da família, e deve ser garantida a todos os indivíduos. Nos sentido formal, Educação (do latim *educations*) é todo o processo contínuo de formação e ensino aprendizagem que faz parte do currículo dos estabelecimentos oficializados de ensino, sejam eles públicos ou privados, tendo por “finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2, *caput*). De acordo com Libâneo (1998):

A Educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. “Escola



prepara, instrumentaliza e proporciona condições para construção da cidadania para a formação do cidadão crítico, sujeito de sua própria história”. (LIBÂNEO, 1998, p. 33).

Paulo Freire e Horton (2003, p. 40) sintetizam, brevemente, que “a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]”. Em outro momento, revela-a como “um ato político”, sobretudo considera-a como “processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 40). Neste sentido, os autores afirmam que a educação “é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 40).

A concepção de educação de Paulo Freire (2019) percebe o homem como ser autônomo. Esta autonomia encontra-se presente na definição de vocação antológica de “ser mais”, que está associada com a capacidade de transformar o mundo. Do mesmo modo, o pedagogo Schmied-Kowarzik (1983) coloca sua concepção acerca do que entende por educação, considerando-a como uma função “parcial integrante da produção e reprodução da vida social, que é determinada por meio da tarefa natural e, ao mesmo tempo, cunhada socialmente da regeneração de sujeitos humanos, sem os quais não existiria nenhuma práxis social” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 16).

Sobretudo, a educação escolar se constitui no processo de formação e organização humana, visando, assim, a construção e reprodução de visão de mundo, do senso crítico e da formação de indivíduos que pratiquem o exercício de cidadania; ela é responsável pela transmissão dos bens culturais construídos pelos homens através de um saber sistematizado.

Dessa forma, compreendemos que a educação se caracteriza como uma ação social, posto sua intrínseca relação com a formação política, capacitação científica e formação do cidadão em meio à sociedade. Sobretudo, o processo educativo é sempre contextualizado social e politicamente, uma vez que há subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina, objetiva e lhe prove condições e meios de ação.

Desde a Constituição de 1988, a criança possui direito à educação básica e gratuita do nascimento aos seis anos de idade (BRASIL, 1988). Direito este que foi reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (BRASIL, 1990), pela lei LDB (BRASIL, 1996; 2006) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009). Além disto, a Educação Infantil é obrigatória para todas as crianças a partir dos quatro



anos de idade (BRASIL, 2009), devendo ser necessário considerar, durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas:

[...] que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, art. 4º).

Conforme dispõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao adentrarem na educação básica (creches e pré-escolas), as crianças são separadas, pela primeira vez, “dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (BRASIL, 2017, p. 36). Neste sentido, é de suma importância que estas instituições de ensino atuem de maneira complementar a educação familiar, ampliando o universo de habilidades, conhecimentos e experiências destas crianças, levando-as ao desenvolvimento de habilidades como comunicação, autonomia e socialização (BRASIL, 2017). Dentre as maneiras de promover estas habilidades, destaca-se a importância do ensino lúdico, o qual é capaz de auxiliar no “desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem de uma criança” (DIAS, 2013, p. 3).

Nesse viés, a utilização da música no processo educacional tem por objetivo fazer do indivíduo um ser de comunicação; um ser de criação; e um ser de pensamento operativo, ou seja, a psicomotricidade leva em conta o aspecto comunicativo do ser humano, do corpo e da gestualidade (CRUVINEL, 2005).

Desta forma, a ludicidade é capaz de estimular a criatividade e imaginação, levando as crianças a desenvolverem “capacidades de atenção, memória, percepção, sensação e todos os aspectos básicos referentes à aprendizagem” (FONTERRADA, 2008, p. 133). Ainda em se tratando do lúdico, sua utilização pode ser compreendida, portanto, como uma “uma aliada do ensino e aprendizagem” (RAU, 2013, p. 59). Assim, torna-se válido elucidar que todas as atividades lúdicas propiciam a experiência completa do momento, associando o ato, o pensamento e o sentimento.

Dentre as atividades lúdicas que podem ser utilizadas em sala de aula, destacam-se os jogos, os brinquedos, as brincadeiras e a música, sendo esta de extrema importância sua abordagem na Educação Infantil, visto ser capaz de auxiliar no desenvolvimento integral da criança (MEDINA, 2017).

Neste âmbito, os jogos e brincadeiras, envolvendo a musicalização surgem como uma necessidade social do indivíduo. Para Vigotski (1998) a musicalização é parte geradora do



desenvolvimento psíquico da criança, uma vez que neste ato a criança representa, no simbólico, aspectos de seu entorno real, e por efeito, a mesma vai modificando o mundo e se constituindo à medida que vai exercitando suas funções de afetividade, de linguagem, de memória, de imaginação e de percepção, dentre outros aspectos.

Portanto:

[...] pontuar música na educação é defender a necessidade de sua prática em nossas escolas, é auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas; é auxiliá-lo a interpretar sua posição no mundo; é possibilitar-lhe a compreensão de suas vivências, é conferir sentido e significado à sua condição de indivíduo e cidadão (SEKEFF, 2007, p. 120).

O ensino de música na educação básica passou a ser obrigatório desde 2008, a partir da Lei nº 11.769, a qual altera a LDB (BRASIL, 1996), dispondo que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo” (BRASIL, 2008). Ao pensar na Educação Infantil, o ensino de música é:

[...] um estímulo significativo por excelência, na medida em que o sistema motor é o primeiro a se desenvolver no feto. Como a atividade motora precede à sensorial, é natural que a música (ritmo musical) seja tomada como um estímulo (motor) que vem de dentro para fora e não de fora para dentro, desempenhando assim forte ação sobre o indivíduo (SEKEFF, 2007, p. 144).

Assim sendo, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), são inúmeros os objetivos de aprendizagem relacionados à Educação Musical para crianças, os quais se encontram descritos no Quadro 1.

Quadro 1: Objetivos de aprendizagem: traços, formas, sons e imagens

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 6 anos e 2 meses)
Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente	Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons

Fonte: Adaptado da BNCC (BRASIL, 2017, p. 48)

Apesar da obrigatoriedade de este conteúdo ser trabalhado em todas as etapas da educação básica, não há uma matéria específica para música em todas as escolas brasileiras, sendo a mesma trabalhada, inúmeras vezes, dentro da disciplina de Artes (QUEIROZ, 2012). Desta forma, Queiroz (2012, p. 35) destaca a necessidade de uma “disciplina específica de



música, ministrada por professores especialistas na área, portanto formados em curso de licenciatura em música”.

Contudo, não há necessidade de impedimento de docentes generalistas, atuantes na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, atuarem com o ensino de música caso possuam preparação mínima voltada às “especificidades dos conhecimentos musicais” (QUEIROZ, 2012, p. 35).

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, uma vez que considera que “as subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa” (FLICK, 2009, p. 22). Como estratégia para alcançar os objetivos traçados, foi realizado o levantamento de dados a partir da pesquisa bibliográfica, sendo “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2007, p. 44).

Portanto, foi realizado um levantamento bibliográfico em artigos científicos publicados na última década (2009-2019), os quais abordaram sobre o tema proposto: Ensino de Música na Educação Infantil. Inicialmente três passos foram seguidos:

(1) foi selecionada a plataforma de busca de periódicos, optando pelo ‘Portal de Periódicos da CAPES’;

(2) foi estabelecido um recorte temporal, priorizando os artigos publicados na última década, ou seja, entre os anos de 2009 e 2019;

(3) foram selecionados os descritores a serem utilizados na busca, sendo: ‘Educação Musical AND Educação Infantil’.

Estando a plataforma de busca, o recorte temporal e os descritores selecionados, foi realizada uma primeira busca, encontrando 198 resultados. Posteriormente foram descartados os livros e recursos textuais, bem como os artigos publicados em inglês e espanhol, uma vez que esta pesquisa buscou investigar apenas os artigos científicos publicados em português. Desta forma, a busca resultou em 63 artigos, dos quais, após leitura do título, resumo e palavras-chave, 06 foram selecionados para análise, os quais se encontram apresentados no Quadro 2.



Quadro 2: Artigos científicos selecionados para análise

Ano	Código	Autores (as)	Título
2010	A1	GOHN, M. G.; STRAVACAS, I.	O papel da música na Educação Infantil
2011	A2	SARAT, M.	A infância e a formação de Mozart: contribuições à Educação Infantil
2011	A3	BÜNCHEN, A. L.; ORMEZZANO, G.	Professoras de educação infantil: experiências, vivências e significações musicais
2012	A4	EUGÊNIO, M. L.; ESCALDA, J.; LEMOS, S. M. A.	Desenvolvimento cognitivo, auditivo e lingüístico em crianças expostas à música: produção de conhecimento nacional e internacional
2015	A5	PENDEZA, D. P.; SOUZA, T. M. F.	A Educação Musical como instrumento psicopedagógico no atendimento a crianças com transtorno do espectro do Autismo
2017	A6	MEDINA, A.	As escritas corporais da caixinha de música: Educação Infantil

Fonte: o próprio autor

É importante destacar que para seleção dos artigos, foram utilizados os seguintes critérios: abordagem acerca de aulas de Educação Musical desenvolvidas com estudantes da Educação Infantil; formação e perfil docente dos e das professoras que trabalham música na Educação Infantil. Estando os trabalhos selecionados, os mesmos foram lidos e analisados, conforme apresentado no tópico a seguir.

ANÁLISE DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS

Para análise e discussão dos dados foi utilizado o método da Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bardin (2011). De acordo com a autora, a AC é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a 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).

Para sua utilização são seguidas três fases: I – Pré-análise; II – Exploração do Material; III – Tratamento dos resultados – interpretação e inferência (BARDIN, 2011).

Na primeira fase é realizada uma leitura flutuante do material, selecionando o que será utilizado para análise de acordo com os objetivos traçados (BARDIN, 2011). Esta fase foi feita durante a seleção dos 06 artigos científicos que serão analisados - denominado *corpus* da pesquisa.



Na segunda fase o material é codificado, agrupado, categorizado (BARDIN, 2011). Para tanto, os artigos foram codificados por meio da letra A (artigo), seguido de um número, ou seja, foi utilizado o seguinte código: A1; A2, A3, A4, A5 e A6, conforme apresentado no Quadro 2. Posteriormente, fora agrupados e categorizados, levando-se em consideração as características identificadas por Bardin (2011): homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade, produtividade e exaustividade. Conforme afirmado pela autora, os temas que possuem as mesmas características são recortados “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (Bardin, 2011, p.100).

Finalmente, na terceira fase, é realizada a interpretação dos resultados encontrados (BARDIN, 2011). Acerca desta fase, Câmara (2013) afirma que “calçado nos resultados brutos, o pesquisador procurara torná-los significativos e válidos”.

Ao realizar a leitura e exploração dos 06 artigos selecionados para análise, foi possível agrupá-los em duas categorias, denominadas C1 e C2:

C1 – Contribuições da Música para a Criança Estudante da Educação Infantil: Nesta categoria foram agrupados 04 artigos, sendo: A1, A4, A5 e A6.

A1 abordou sobre a importância da música na Educação Infantil por meio de atividades diversificadas (GOHN; STAVRACAS, 2010). A4 sobre a importância da música no desenvolvimento de crianças com desvio fonológico (EUGÊNIO; ESCALDA; LEMOS, 2012). A5 sobre as possibilidades de utilizar música no atendimento educacional às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (PENDEZA; SOUZA, 2015). A 6 sobre expressão corporal baseada na escuta musical (MEDINA, 2017).

A partir dos resultados encontrados em A1 e A6, é possível afirmar que “o papel da música na pré-escola apresenta-se como elemento fundamental na formação integral da criança, objetivo fundamental da educação da primeira infância” (GOHN; STAVRACAS, 2010, p. 101). Isto se dá pelo fato de que a aprendizagem musical pode “contribuir de maneira indelével como reforço no desenvolvimento cognitivo/ linguístico, psicomotor e sócio-afetivo da criança” (BARRETO, 2000 *apud* GARCIA; SANTOS, 2012, p. 1). Além disto:

[...] ao contemplar a livre expressão do corpo infantil, ao se expressar, a criança poderá se desenvolver de forma mais plena e alegre, possibilitando relacionar a dimensão externa com os estímulos apresentados e com a dimensão interna, ou seja, o que ela é a partir dos sentidos e significados de sua identidade, ampliando seu senso de pertencimento. (MEDINA, 2017, p. 267).



De acordo com Antero (2010), em sala de aula há possibilidade de utilizar a música de diversas formas, com utilização da voz, do corpo, de objetos sonoros, instrumentos musicais; e em diferentes momentos, como projetos, teatros, brincadeiras, apresentações musicais, utilização de paródias, e assim por diante, desenvolvendo uma forma prazerosa de aprendizagem, não apenas de forma eventual, mas em vários momentos na aula.

Com relação às crianças que necessitam de terapia fonoaudiológica, apresentado em A4, a música pode ser uma aliada, uma vez que possui influência no desenvolvimento de habilidades linguísticas, cognitivas e auditivas (EUGÊNIO; ESCALDA; LEMOS, 2012). Conforme apontado por Lins (2006), para que a criança desenvolva a fala é necessária a escuta de sons e música, de modo a desenvolver a aprendizagem. Assim, na iniciação da fala, “a criança costuma brincar com sons para criar novas palavras, balbuciar, gorgolejar, realizando emissões vocais em diferentes situações, imitando o fraseado rítmico e melódico de adultos e de outras crianças” (LINO, 2006, p. 73). Além disto, a música é capaz de promover o desenvolvimento motor e rítmico, “pois a música é movimento e desperta o desenvolvimento da escuta na criança” (ANTERO, 2010, p. 38).

Já para crianças que possuem TEA, discutido em A5, a utilização de atividades lúdicas atreladas ao brincar e à musicalização, além de proporcionar prazer, alegria, harmonia e felicidade, ajuda na atenção, socialização, comunicação, concentração, expressão, motricidade, estabilidade emocional, participação das aulas e desenvolvimento cognitivo (PENDEZA; SOUZA, 2015).

C2 – Formação Docente para Música e Educação Formal: Nesta categoria foram agrupados dois artigos, sendo: A2 e A3.

A2 abordou sobre educação formal centrada na preparação da criança para a vida adulta (SARAT, 2011) e A3 sobre formação e docência musical para a Educação Infantil (BÜNCHEN; ORMEZZANO, 2011).

Infelizmente, no Brasil a Educação Musical apesar de obrigatória nas escolas é limitada, sendo restrita a aulas extraclasse (BÜNCHEN; ORMEZZANO, 2011), inclusive na Educação Infantil. Uma das razões para que isto ocorra, conforme apresentado em A3, encontra-se ligada à falta de formação docente voltada ao preparo musical nos cursos de Pedagogia, sendo necessária “adaptação na grade curricular dos cursos que capacitam pedagogas de educação infantil para contemplar a música, a fim de cultivar a cultura e o desenvolvimento pessoal que essa área pode trazer”. (BÜNCHEN; ORMEZZANO, 2011, p. 83).



Assim, para que haja melhores resultados na educação e no desenvolvimento da criança, é preciso investir na formação musical dos professores que irão atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (KASTEIN, 2018). Além da compreensão da importância da linguagem musical para crianças, de acordo com Girard (2004), é necessário que o professor planeje sua aula, verificando qual o momento mais adequado para inserir a música.

Neste sentido, ao pensar na Educação Musical na infância, é de suma importância que os docentes percebam as particularidades e especificidades de cada criança. Esta questão deve ser levada em conta ao refletir sobre a ‘adultização’ da criança, amplamente abordada em A2, que ocorre com:

[...] inúmeros meninos e meninas que na infância tornam artistas e sustentam a família [...], [sendo] obrigadas a cumprir longas horas de ensaios e treinos, para apresentações de canto, dança, concursos de beleza, representação teatral, enfim um universo de atividades artísticas que exigem talento, mas principalmente preparação, estudo e disciplina, de modo que as crianças acabam sendo sujeitas a essas rotinas (SARAT, 2011, p. 100).

Portanto, é de suma importância que a Educação Musical seja trabalhada nas escolas desde a Educação infantil, contudo de maneira a respeitar as especificidades de cada faixa etária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações trazidas neste trabalho, é possível perceber que a obrigatoriedade da Educação Musical na educação básica encontra-se assegurada legalmente. Apesar disto, na maioria das escolas não há uma matéria específica, sendo a música trabalhada de forma isolada, na matéria de Artes ou como atividade extraclasse.

No que tange os artigos científicos analisados, publicados na última década, foi possível verificar que abordaram, de forma geral, sobre as contribuições da música para a criança estudante da Educação Infantil, bem como sobre a formação docente para música e educação formal. Especificamente, apresentaram as seguintes discussões: importância da música na Educação Infantil por meio de atividades diversificadas (A1); educação formal centrada na preparação da criança para a vida adulta (A2); formação e docência musical para a Educação Infantil (A3); importância da música no desenvolvimento de crianças com desvio fonológico (A4); possibilidades de utilizar música no atendimento educacional às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (A5); expressão corporal baseada na escuta musical (A6).

Alicerçado nos artigos científicos analisados, afirma-se que a Educação Musical atrelada ao ensino lúdico é de suma importância no desenvolvimento integral das crianças, tanto



física como motora e cognitivamente. Contudo, há necessidade de respeitar as particularidades e especificidades de cada criança, de acordo com sua faixa etária.

Por conseguinte, faz-se indispensável que os currículos dos cursos de graduação de Pedagogia, bem como dos cursos de nível médio, na modalidade Normal, abarquem a Educação Musical, formando profissionais com conhecimento específico para trabalhar o Ensino de Música com as crianças.

REFERÊNCIAS

ANTERO, R. R. **Música na Educação Infantil**: considerações a partir da Lei 11.769. 2010. 41 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciada em Pedagogia) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1990.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Lei nº 11.274**, de 6 de Fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Congresso Nacional, 2006.

_____. **Lei nº 11.769**, de 18 de Agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Congresso Nacional: Brasília, 2008.

_____. **Resolução nº 5**, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União: Brasília, 2009.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2017.

BÜNCHEN, A. L.; ORMEZZANO, G. Professoras de educação infantil: experiências, vivências e significações musicais. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 18, n. 1, 2011.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Uberlândia, v. 6, n. 2, 2013.

CRUVINEL, F. M. **Educação Musical e Transformação Social**. Goiânia: Unesp, 2005.



DIAS, E. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Educação e Linguagem**, Campo Mourão, v. 7, n. 1, 2013.

EUGÊNIO, M. L.; ESCALDA, J.; LEMOS, S. M. A. Desenvolvimento cognitivo, auditivo e lingüístico em crianças expostas à música: produção de conhecimento nacional e internacional. **Rev. CEFAC**, Campinas, v. 14, n. 5, 2012.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e Fios**: um ensaio sobre música e educação. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GARCIA, V. P.; SANTOS, R. dos. A importância da utilização da música na Educação Infantil. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, ano 17, n. 169, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRARD, G. **Música para aprender e se divertir**. São Paulo: Nova Escola, 2004.

GOHN, M. G.; STRAVACAS, I. O papel da música na Educação Infantil. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 12, n. 2, 2010.

KASTEIN, V. R. B. A formação musical na educação infantil: a questão docente e as possibilidades da musicalização. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 18, n. 38, 2018.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** – novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LINO, D. L. Música é... cantar, dançar... e brincar! Ah, tocar também. *In*: CUNHA, S. R. V. da. (Org.). **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. 6. ed Porto Alegre: Mediação, 2006.

MEDINA, A. As escritas corporais da caixinha de música: Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, 2017.

PENDEZA, D. P.; SOUZA, T. M. F. A Educação Musical como instrumento psicopedagógico no atendimento a crianças com transtorno do espectro do Autismo. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 10, n. 13, 2015.

QUEIROZ, L. R. S. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Recife, v. 20, n. 29, 2012.

RAU, M. **A ludicidade na Educação**: uma atitude pedagógica. 2. Ed. São Paulo: Ibepex, 2013.

SARAT, M. A infância e a formação de Mozart: contribuições à Educação Infantil. **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, v. 25, n. 1, 2011.



SEKEFF, M. L. **Da Música: Seus Usos e Recursos**. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

SCHIMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



CAPÍTULO 21

RELATO DE EXPERIÊNCIA: DE ONDE VEM O PAPEL?

DOI 10.47402/ed.ep.c202166821028

Paula Cristina de Carvalho Gonçalves, Pedagoga graduada, UNEB e Pós graduada em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, UFT-TO, servidora pública municipal atuante no Centro Municipal de Educação Infantil no município de Palmas – TO

RESUMO

O trabalho versa sobre um projeto desenvolvido em instituição pública com crianças na faixa etária de cinco anos de idade. É uma intervenção pedagógica construída diretamente por três professoras e os pais de trinta crianças de uma sala de aula da turma Pré-escolar II, da Educação Infantil. Ele oportunizou as crianças a serem protagonistas de todo o processo que levou a descoberta de onde vem o papel. Construíram hipóteses, pesquisas e experiências relacionadas aos 3 Rs: reutilizar, reciclar e reduzir. Mostraram dentro das rotinas de sala de aula as possibilidades de utilização desses conhecimentos em casa com as famílias e em todos os locais de convivência da criança. O projeto proporcionou ao longo de todo o seu desenvolvimento os eixos interações e brincadeiras das Diretrizes Curriculares em uma abordagem reflexiva da prática, conforme o documento preliminar da BNCC – Base Nacional Comum Curricular. As ações trouxeram o cuidado e oportunizou uma aprendizagem diferente, que desenvolveu a autonomia em ações simultâneas de trabalho, de brincadeiras e interações com os pares e com adultos; do corpo, gestos e movimentos; de traços, sons, cores e formas; do convívio com diferentes manifestações culturais; da escuta, fala, pensamento e imaginação; dos espaços, tempos, quantidades, relações nas diferentes dimensões. Proposta que traz o cuidado e oportuniza uma aprendizagem diferente, que desenvolve a autonomia em ações simultâneas de trabalho, de brincadeiras e interações com os pares e com adultos; o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; o convívio com diferentes manifestações culturais; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações em diferentes dimensões.

PALAVRAS-CHAVE: Papel, 3 Rs, Atividade, Socialização.

INTRODUÇÃO

PLANEJAMENTO

O tema surgiu em meio a uma aula em que as crianças realizariam um desenho livre. Como trabalhávamos sempre na perspectiva de economizar material, nesse dia como em tantos outros entreguei somente meia folha. Nesse dia a minha aluna Laura me indagou: “porque só isso”, respondi que era porque tínhamos que economizar o papel para não ser necessário matar mais árvores. E é claro minha resposta não foi suficiente naquele momento, pois, Laura quis saber de onde vinha o papel e porque teria que matar árvores, ou seja, o que tinha haver árvores com papel.



Parei e pensei: - “Como responder a esse questionamento?”. Então entendi naquele momento que precisaria acalmar aquela criança com uma resposta real. Na semana seguinte sentamos para planejar e junto com a nossa coordenadora pedagógica fizemos o levantamento de recursos materiais e de pesquisa que seriam base para o trabalho. Aproveitamos também para pensar e escrever a ideia que tínhamos para desenvolver com as crianças, chegando ao projeto De Onde Vem o Papel.

DIAGNÓSTICO

A cada passo que as ações do projeto aconteciam, eram realizadas rodinhas para compreensão do que as crianças conheciam a respeito e uma conversa informal para exposição do que faríamos. Nestas conversas ficou claro que as crianças estavam ansiosas para explorar cada dia mais o tema. Citavam o tempo todo vivências que tinham em casa e foi nesse momento que também sentimos que a família seria parceiras dentro do projeto.

O fato era que as crianças não sabiam de onde vinha o papel e que a curiosidade e a vontade de aprender abriu uma porta para explorar o conteúdo e desenvolver nesta instituição uma atividade que trouxesse mais profundidade no assunto. Concluímos também que demandaria um tempo maior para elaboração, estudo e experiências práticas a serem vividas pelas crianças na sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

As ações do projeto “De Onde Vem o Papel” aconteceram por etapas no ano de 2017 com trinta crianças pequenas, regularmente matriculadas.

LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES

Após o questionamento da criança Laura, sentamos na rodinha e começamos a colocar em pauta o tema: De onde vem o papel?, no qual fiz uma sondagem para saber o que eles pensavam a respeito. E é claro que as respostas foram várias, desde que não sabiam de onde vinha, até que, “vinha do mercado”, o que é parcialmente verdade, pois compramos papel neste local também. Aproveitei esta rodinha para lançar perguntas mais profundas para compreender melhor a visão do grupinho envolvido. Perguntei: alguém sabe me dizer o que é Reciclar? Reutilizar? Reduzir? Estas perguntas causaram uma chuva de ideias como: “minha mãe usa duas vezes a sacola do supermercado”. “A caixinha do leite está no nosso mercadinho da sala”. E o Joaquim finaliza dizendo de forma bem cômica: “nunca vi isso”.



Percebemos naquele momento que a rodinha para discussão do tema seria fundamental em todo o desenvolvimento do projeto, pois a empolgação para falar sobre o assunto era tamanha que eu tinha que fazer uma mediação de oportunidades para conseguir cumprir com o tempo de aula.

PESQUISA

Encaminhamos para casa uma atividade em que as crianças junto com seus pais iriam fazer uma pesquisa para descobrir informações sobre os 3Rs. As crianças e seus familiares poderiam pesquisar na internet, ou trazer um livro a respeito ou colher informações tipo fazendo uma entrevista com pessoas do seu meio social a respeito do assunto. No dia seguinte, a chegada à sala de aula virou festa, pois as crianças já chegavam pegando o caderno da bolsa querendo mostrar o que tinham descoberto.

Colocamos as crianças em roda para socialização das pesquisas e surgiram as seguintes colocações: “descobrimos muitas coisas, inclusive que podíamos fabricar o nosso papel” (fala do Enzo), “as plantas respiram como nós, as pessoas” (fala da Manuela), “minha mãe disse que não fazemos os 3Rs certo”(fala do Joaquim), “ meu pai disse que agente usa uma coisa muitas vezes”(fala da Mariana), “temos que estragar menos a comida”(fala do Pedro). Depois que os ânimos se acalmaram com tantas informações trazidas de casa pedimos o livro, “Os 3 erres – Reutilizar, Reduzir, Reciclar” de Núria Roca, que Ana Beatriz trouxe de casa para lermos a todas as crianças da sala. Foi um momento muito gratificante, pois, percebemos o quanto contribuiu para a compreensão mais ainda daquelas crianças quando nos referimos a redução, reutilização e a reciclagem. O trabalho seguiu nesta perspectiva a cada dia. A ideia era compartilhar a cada momento informações sobre o tema e para isto utilizamos leitura de variados livros, histórias da turma da Monica que tratam deste contexto, vídeos do portal Manual do Mundo, informações oriundas da família, entre outros recursos que a cada dia deixavam mais claros o processo dos 3Rs para as crianças.

LAPTOP NA SALA DE AULA

Levei um laptop para sala de aula e durante a rodinha com as crianças efetuamos uma pesquisa na internet de como poderíamos produzir o papel reciclado ali no CMEI. Eu lia um pouco e deixava as crianças lerem também, mesmo não sendo uma leitura convencional, pois, eu queria que elas sentissem que estavam pesquisando e participando ativamente do processo. Depois eles foram citando o que lemos e eu como escriba de suas falas fui listando na lousa os materiais necessários para realizar o experimento que descobriram após as leituras no laptop.



Entenderam que precisaríamos de coisas simples e que poderíamos encontrar no dia a dia de nossas casas como: bacias, óleo, barbante, canetinha, jornal, folhas A4 e A3 usadas, liquidificador, peneira e suporte para secar. De posse da lista conversei com a gestão sobre todo o processo do trabalho bem como o apoio no desenvolvimento do projeto. Naquele momento tínhamos que conseguir os materiais necessários para o experimento. Junto com a gestão chegamos à ideia de que envolveríamos os pais em todo o processo, portanto, resolvemos solicitar doações de materiais como jornal, bacia, peneira, restos de tecidos, pote de vidro entre outros materiais que utilizaríamos. Lembramos que adaptamos em vários momentos materiais para que a experiência acontecesse, pois não encontramos, por exemplo, a tela silk screen que é o instrumento recomendado para escoar a água e secar o papel. Combinamos com as crianças que iríamos fazer o teste numa mesinha de centro trazida por uma das professoras da sala. Esta mesa era de palha de coco o que fazia com o escoamento da água fosse facilitado. Foi muito engraçado perceber aquela sensação de suspense com todas as adaptações que estávamos combinando. Agora era só esperar para ver o resultado diante de tudo que construímos ao longo do projeto.

LABORATÓRIO

Para explorar os 3Rs, propus na rotina com as crianças o uso do Mercadinho, que é um espaço fixo montado na sala de aula. Nesta rotina as crianças eram recomendadas a reduzirem as compras. Achei muito interessante quando o Pedro disse que a mãe dele gostava de margarina e o pai de manteiga, mas, que ele só compraria a manteiga para reduzir as compras. Percebi neste momento que as crianças estavam construindo conceitos que iam além do planejado.

Isso foi muito importante, pois apreciamos mudanças de comportamento das crianças em sala como em casa com suas famílias, fatos relatados pelos pais, como a mãe do Enzo que disse: O Enzo toda vez que eu preciso ir ao mercado, me diz pra fazer a lista e que não é para comprar nada a mais. E o pai da Manoela que falou que não podia jogar o leite fora.

Para enfatizar a reutilização usei também o mercadinho em que as crianças selecionaram todos os potes de sorvete e transformamos em potes de guardar lápis. Pedimos a secretária da escola que guardasse todos os rascunhos que seriam descartados para que as crianças reutilizassem nas atividades para desenho livre e dobradura. Assim as crianças aprenderam na prática a dar utilidade a qualquer material até esgotar as possibilidades, além de incentivar as suas famílias.



Quando as crianças foram pegar os potes de sorvetes para construir os de guardar lápis já pedimos para irem selecionando os outros frascos de variados objetos que existiam no mercadinho para colocarmos nas lixeiras de coleta seletiva existentes na nossa instituição. As crianças já sabiam do processo que se seguia que era o fato de existir uma empresa habilitada em recolher este material e conduzir até a reciclagem.

CONHECENDO AS ÁRVORES

Esta etapa surgiu ao longo do desenvolvimento do projeto porque as crianças começaram a questionar sobre o desmatamento das árvores para a confecção do papel. Então resolvemos dar uma atenção maior a esta temática. Outra coisa que chamou a atenção das crianças foi descobrir que as plantas são responsáveis pela liberação de oxigênio, retendo gás carbônico. Foi necessário neste momento mudarmos um pouco nosso planejamento para darmos uma atenção maior ao ciclo de transpiração das plantas como forma de enfatizar a sua necessidade no meio ambiente.

Resolvemos fazer um experimento sobre a transpiração das plantas, separamos todos os materiais necessários e fomos para rodinha para fazê-lo. Pegamos um pote de vidro e enchemos de água, colocamos o óleo, fizemos a marca com caneta e régua. Pegamos a planta e fizemos a marca no seu caule e a colocamos no pote amarrada delicadamente com um saco plástico.

Foi muito interessante à ansiedade deles de ver logo aquela planta transpirar. Iam durante a aula várias vezes no cantinho da sala ver se a planta estava respirando ou se alguma coisa tinha mudado no saco. Era uma sexta-feira e finalizou a aula e ainda não tinham conseguido ver diferença nenhuma na plantinha. Foram para casa e quando chegaram na segunda-feira foram surpreendidos com a mudança. Os olhares para aquele saco embaçado e cheio de gotas de água demonstravam que realmente as plantas respiravam. Fala da Antônia Lara: “Está embaçado”. Fala do Cauã: “Tem gotículas de água”. A Laura respondeu: “A planta está respirando”. Ouvi hipóteses e vivi tantas emoções que seria impossível expressar somente nas linhas de um papel.

MÃO NA MASSA

Reunimos tudo que precisávamos para o experimento e chegamos à sala com uma caixa cheia de materiais para realizar a reciclagem do papel. As crianças já sabiam que aquele dia seria desenvolvido a experiência por isso quando entrei com a caixa na sala foi àquela animação. Para começarmos a fazer papel reciclado explicamos que naquele dia iríamos fazer a primeira etapa que era colocar os jornais de molho e esperarmos por três dias, tempo necessário para



amolecer bem e dar a consistência para bater no liquidificador. Assim foi feito e durante estes três dias as crianças já iam chegando olhando como estava o jornal, sem falar naqueles que traziam os pais para entrarem na sala e olharem também. Quando finalizaram os três dias, colocamos no liquidificador que a mãe da Debora tinha trazido e batemos até ficar bem triturado. Depois colocamos para tirar o excesso de água em uma peneira grande. Aí estava a grande mágica e o momento mais esperado pelas crianças, pois não havíamos encontrado a tela silk screen, que é a recomendada para produzir o papel. Assim utilizamos uma mesa de centro feita com palha de coco para dar a firmeza e por obter espaços onde escorreria a água. Amarramos um pano com um barbante para ficar bem firme e o mais plano possível, despejamos o papel batido e colocamos ao ar livre para secar. Utilizamos também dois escorredores de macarrão de alumínio, que também amarramos com pano e barbante e depois colocamos para secar.

A ansiedade para ver como ficou, era imensa. Depois de sete dias busquei o material na área externa do Cmei. Adentrei a sala, sentamos em roda e começamos a retirar o papel do pano. Os olhares foram encantadores para o experimento porque os papéis haviam tomado formas diferentes em virtude da adaptação dos utensílios para a produção do papel. A exemplo, tivemos papéis tipo vulcão com um formato de “buraco”, - “meio estranho, porque papel não é assim” (disse logo Cauã). No entanto alguns realmente ficaram planos e semelhantes à folha de A4 como a de uso habitual das crianças.

Todos queriam pegar aquele objeto e ver o papel que havia se transformado, até que Cauã se adiantou aos demais e foi logo testar o papel escrevendo seu nome. “É papel de verdade gente!”. “Eu posso escrever nele de verdade.”, disse Cauã. Isso foi lindo. E logo todos da turma começaram a passar o papel reciclado de mãos em mãos e escrever seu nome com canetinha.

BERÇO DE TALENTOS

Berço de talentos é um evento promovido pela Secretaria Municipal de Educação em que as crianças da educação infantil têm a oportunidade apresentar experiências científicas desenvolvidas em sala de aula para as famílias.

No Berço de Talentos uma comissão constituída por profissionais habilitados seleciona um projeto para ser apresentado em outro evento, também promovido pela secretaria que é a Feira de Ciências.

Chegou o dia do Berço de Talentos e minha turma estava lá para mostrar de onde vinha o papel. Ambiente lotado de pais, mas, eles não se intimidaram, queriam mesmo era falar, falar



e falar tudo que tinham aprendido e construído durante o projeto. Diante disso o resultado não foi outro a comissão de avaliação passou e se encantou, sendo o nosso trabalho o selecionado para representar a escola na Feira de Ciências.

O estande De onde vem o papel foi movimentadíssimo e a cada visita as crianças explicavam com muita autonomia ao seu modo, mediante sua linguagem, suas percepções e emoções tudo que vivenciou durante o projeto.

Retornando a sala de aula a emoção já era outra: Apresentar em um evento ainda maior que era a Feira de Ciências do município. Elas ficaram eufóricas, pois, tinham um sentimento de vencedoras por terem sido escolhidas para o evento.

FEIRA DE CIÊNCIAS

A Feira aconteceu em um auditório de uma universidade bem distante da nossa instituição fato que levou o uso de um ônibus para o traslado o que causou muitas emoções. Quando as crianças chegaram ao local da Feira os olhares brilhavam vendo aquele ambiente tão grande e diferente de tudo que eles viviam todos os dias na escola.

Quando o evento começou o estande De onde vem o papel virou festa. Muitas fotos e muitas argumentações de tudo que envolvia a temática do papel. Foi muito engraçado que eles começaram a pedir autógrafo das pessoas que passavam pelo estande invertendo os papeis, pois, naquele dia eles eram as estrelas. No entanto não intervimos, pois, eles estavam se divertindo muito naquele evento. Outra coisa que eles gostaram muito foi o fato de apresentar “para os grandes”, assim como afirmou João Pedro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

A apresentação do tema aos alunos, as conversas dirigidas na roda, as interpretações, opiniões sobre o meio ambiente, apresentações de vídeos, estudos dos 3Rs, reciclar, reaproveitar, reutilizar, coleta seletiva, criação e recriação de histórias, experimentação de reciclagem, a transpiração das plantas, foram ações do projeto que contemplaram de maneira significativa as aprendizagens das crianças, lhes proporcionando conhecimentos e vivências, as quais lhe ocasionaram mudanças de comportamento no cmei e em casa com seus familiares.

Ao ouvir relatos de pais sobre como as crianças se comportavam diante de situações que envolvia aprendizagens relacionadas aos 3Rs, denunciavam que as crianças estavam levando mudanças para a rotina de suas casas mudando as realidades, e assim concluímos que a pergunta



de Laura foi fundamental para um desencadeamento de conteúdos e metodologias que proporcionaram aprendizagens que foram além dos muros da sala de aula.

O objetivo de despertar na criança o interesse pela preservação da natureza, a partir de práticas como reuso, reciclagem e o replantio, lhes proporcionaram a compreensão de que estamos inseridos na natureza e que não vivemos separados dela, mas, que precisamos do meio ambiente, e que, portanto, devemos desempenhar cada qual o seu papel neste contexto de preservação. Conheceram a origem do papel e como se dá o processo de fabricação caseira e industrial, como também puderam compreender a sua reutilização no contexto escolar e a importância dessa ação, e de vários materiais de uso familiar. Conheceram como acontece a respiração e transpiração das plantas e como isso se faz importante no meio ambiente para os seres vivos. E assim proporcionar através de cada etapa do projeto os direitos de aprendizagem de acordo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

As atividades de interação entre as crianças e as atividades de registro se mostraram tão significativas quanto tantas outras, não só pelo que iríamos conhecer, mas pelas relações e interações ali estabelecidas entre todos os envolvidos.

No decorrer do projeto com as atividades desenvolvidas em consonância com a rotina através de conversas informais na hora da rodinha e em outras atividades específicas como assistir vídeos sobre a temática, confecção de cartaz, realização de experimentos e produção artística, as crianças puderam perceber o processo de absorção e transpiração das plantas e que elas respiram retirando as impurezas do ar.

Durante todo o desenvolvimento do projeto ficou claro que o planejamento e replanejamento são parte reflexiva da prática de sala de aula do professor. Notou-se que, essa flexibilidade alcançou os alunos e eles se perceberam participantes ativos no processo.

AUTOAVALIAÇÃO

Falar naquele exato momento sobre a origem do papel parecia simples se apenas dissesse que originava das árvores, ou poderia não responder a pergunta da Laura. Mas notei que quando paramos para refletir e planejar cuidadosamente nossa prática de sala nos permitiu avançar, valorizar e aprofundar conhecimentos no dia a dia de sala. Foi está sensação de profissionalismo que nos levaram a elaborar o projeto buscando responder aquelas perguntas que me foram feitas.



Ao passo que o projeto foi acontecendo, observei o quanto aquele assunto acrescentava na minha vida e das crianças, na rotina do CMEI, pois a cada ação uma nova aprendizagem se apresentava e as alegrias se faziam presentes. Visualizamos uma engrenagem perfeita, pois, a cada descoberta despertava nas crianças e nos educadores a vontade de ir além. .

Percebi nesse projeto que as ações planejadas e executadas com o olhar e a voz das crianças tornaram as aulas mais prazerosas, as alegrias se tornaram constantes, e o conhecimento acontecia de forma autônoma e desafiador. Senti realizada com esse projeto, pois, colaborarei com o desenvolvimento de cada criança que fazia parte da turma, e mais ainda, por presenciar e ouvir resultados vindos das famílias em seus relatos.

Esse projeto acrescentou de maneira positiva na vida das passando a olhar de forma mais responsável para o meio ambiente, executando o uso diário dos 3Rs em suas rotinas na escola e em casa com as famílias. Trouxeram um direcionamento diferente ao uso do papel e de outros materiais com o reutilizar. Uma ação mais consciente na compra de materiais, reduzindo conseqüentemente a quantidade, buscando aquilo que realmente precisariam, e o entendimento de como acontecia o processo de reciclagem desses materiais e o impacto que no meio ambiente.

Pensando assim parecia difícil imaginar crianças de 5 anos aprendendo tudo isso e desenvolvendo em suas praticas do dia a dia, mas quando tudo acontece com a participação delas nada é impossível, pelo contrário deixa de ser impossível e passa a ser real, por ser significativo a elas. E o nosso projeto tomou proporções diferentes a planejadas anteriormente, ganhando a cara dos questionamentos feitos por elas a cada situação apresentada, como por exemplo, conhecer a transpiração e respiração das plantas.

Acredito que uma dificuldade a ser superada para realizar esse projeto ou qualquer outro é entender que tudo deve ser feito com as crianças e para elas. Não somente na perspectiva do professor. Portanto, podemos concluir que a escuta sensível dos profissionais que convivem com as crianças todos os dias em uma rotina escolar é um perfil indispensável nesta conduta.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 10 de set. 2020.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL. Disponível em:



<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-campos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-para-educacao-infantil>>. Acesso em 08 de Set de 2020.

TOCANTINS, Secretaria Estadual de Educação do. Documento Curricular do Tocantins - Educação Infantil. 2019. Disponível em: <<https://seduc.to.gov.br/publicacoes/publicacoes/documento-curricular-do-tocantins---educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>>. Acesso em: 14 de set



CAPÍTULO 22

FABLAB COM DESIGN THINKING PARA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Paulo Sérgio de Sena, Doutor Ciências Sociais PUC/SP. Docente Permanente PPG Mestrado Profissional Design, Tecnologia e Inovação, UNIFATEA

Maria Cristina Marcelino Bento, Doutora Pelo TIDD-PUC/SP e Coordenadora Professora no UNIFATEA

Marcílio Farias da Silva, Doutor em Educação Matemática PUC/SP. Docente do Curso de Pedagogia UNIFATEA e do Centro Paula Souza FATEC/Cruzeiro - SP

Joice Amaral Carvalho, Licenciada Pedagogia UNIFATEA

Ruth Lima Alves, Licenciada Pedagogia UNIFATEA

RESUMO

O trabalho propôs o uso da “metodologia do Design Thinking” em um modelo de FABLAB (*fabrication laboratory*), em sala de aula da educação infantil, para resolver um problema social que exigisse coordenação motora fina das crianças. Os resultados mostraram que houve empatia das crianças com a ferramenta e que após alguns ajustes de usabilidade do FABLAB, esta ferramenta mostrou-se um eficiente modelo pedagógico para ser incorporado ao acervo didático da educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Fablab; Design Thinking; coordenação motora fina; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

No Design Thinking há uma metodologia que alinha os processos de ENTENDER o problema, OBSERVAR os detalhes do problema, DEFINIR o problema, IDEALIZAR a partir de elementos conceituais as possíveis respostas, CRIAR UM PROTÓTIPO, isto é, um ‘objeto’ para responder ao problema e TESTAR o modelo, quanto à sua eficiência, seguindo as orientações de Melo; Abelheira (2015).

O conjunto de metodologias próprias do Design Thinking necessita de um lugar para se desenvolver, neste trabalho o lugar de desenvolvimento foi uma sala de aula de educação infantil adaptada para um FABLAB (*fabrication laboratory*), isto é, um laboratório que cria o acesso generalizado aos meios modernos de invenção. (PITKÄNEN; IWATA; LARU, 2019)

O espaço de sala de aula FABLAB se assemelhou a um laboratório de fabricação equipado com ferramentas de usabilidade das crianças para transformar suas ideias e conceitos



em realidade. O objetivo destes espaços pedagógicos (*Smartclass*) é que se possa fazer quase tudo para resolver os desafios do cotidiano individual ou da comunidade de entorno, balizado por uma leitura social, econômica e cultural do mundo. (NEVES, 2017)

A leitura de mundo que alimenta as *Smartclass* dialoga com a Avaliação diagnóstica, uma ferramenta usada para responder perguntas para diagnosticar, verificar e levantar os pontos fracos e fortes dos alunos em determinada área de conhecimento ou situação. (LUCHESE, 1990)

A relevância da proposta está vinculada ao comportamento motor fino que se deve diagnosticar, verificar e inventariar as potencialidades da criança, mas sem perder de vista a inserção desse movimento na sociedade local, sem exercer uma pedagogia de opressão e alienação de Paulo Freire. O FABLAB exige uma usabilidade da motricidade fina da criança, e por consequência, da progressiva integração e diferenciação de movimentos para resolver problemas concretos, com suas ideias infantis, que foram testadas e prototipadas pelo *design thinking*.

O desenvolvimento da motricidade é acompanhado ainda por aprendizagens que irão complementar e auxiliar habilidades finas, como: a distinção entre esquerda e direita, organização espaço-temporal, aumento dos lapsos de atenção concentrada, distinção do antes e depois, resistência a fadiga e a simbolização e reversibilidade do pensamento em suas relações com a linguagem (MARQUES, 1979).

Há um saber cognitivo em cada aluno e que é capaz de construir respostas para um problema escolar proposto é o SABER e o PENSAR das coisas de Samain (2012), transferido para a sala de aula que se torna uma sala inteligente (*Smartclass*).

O movimento deste trabalho se deu a partir do problema de pesquisa: Uma sala de aula da educação infantil transformada em FABLAB pode ao mesmo tempo desenvolver a motricidade fina de uma criança e inseri-la em seu cotidiano social? Apoiado na hipótese de que usando os conceitos de FABLAB associado ao Design Thinking, é possível propor problemas do cotidiano social do aluno que exija respostas construídas com motricidade fina.

O problema de pesquisa e a hipótese norteadoras deste trabalho concorreram para atender aos objetivos: 1. Proporcionar a geração de ideias, ao mesmo tempo em que aborda um problema e as possíveis soluções; 2. Aplicar o Design Thinking em consonância com o FABLAB para educação infantil; e 3. Ajustar a metodologia do Design Thinking e FABLAB para contribuir com as atividades pedagógicas para desenvolver a motricidades fina das crianças no ensino infantil.



REFERENCIAL TEÓRICO

Dentre os elementos centrais das habilidades básicas está a coordenação motora que pode ser definida como a ativação de várias partes do corpo para produção de movimentos que apresentam relação entre si, executados numa determinada ordem, amplitude e velocidade. Coordenação é a relação espaço-temporal entre as partes integrantes do movimento (CLARK, 1994). Segundo Turvey (1990), a coordenação envolve necessariamente relações próprias múltiplas entre diferentes componentes, definidas em uma escala espaço-temporal.

Um padrão “ótimo” de coordenação é estabelecido pelo controle da interação das restrições da tarefa, do organismo e do ambiente (NEWELL, 1986). Quanto maior a interação das restrições impostas ao executante, maior será o nível de coordenação necessário para um desempenho eficiente.

Para a execução de habilidades motoras cíclicas, como o pular corda ou tarefas de coordenação bi manual com toques repetitivos (Ex. Tarefa de FITTS, 1954), a coordenação requer que a criança desempenhe movimentos específicos, em série, rápida e de modo preciso. Os ritmos motores são manifestações voluntárias, que podem ser vistas em diversas tarefas que envolvam coordenação uni manual, bi manual ou Inter membros, como por exemplo na dança e atividades de acompanhamento musical. A tarefa rítmica requer do executante uma representação interna do padrão temporal do evento percebido (PARKER, 1992).

O *Design Thinking* é um conjunto de ideias que norteiam um olhar para o mundo e possui uma metodologia própria. Essa metodologia envolve momentos de ENTENDER o problema, OBSERVAR os detalhes do problema, DEFINIR o problema, IDEALIZAR a partir de elementos conceituais as possíveis respostas, CRIAR UM PROTÓTIPO, isto é, um modelo de resposta para o problema e TESTAR o modelo, quanto à sua eficiência. (CAVALCANTI e FILATRO, 2016)

O conceito de FABLAB começou na forma de um projeto de divulgação do Center for Bits e Atoms (CBA) do MIT, e se tornaram uma rede colaborativa e global. Nesses espaços é utilizado a metodologia da *Design Thinking* para resolver problemas oriundos do cotidiano social do entorno. (FABFOUNDATION, 2017)

O FABLAB pode se articular com o conceito de coordenação motora, isto é, a capacidade que se tem para usar e controlar de forma mais eficiente nossos músculos, é a capacidade de sincronizar os movimentos usando cérebro, músculos e articulações. Podendo ser classificada de duas formas: coordenação motora grossa e coordenação motora fina. Essa



articulação necessita ocorrer em ambiente propício. A conquista dessa articulação dependerá da interação dos fatores - tarefa, indivíduo e ambiente, durante o período de atividade prática. (FORTI et al, 1992; FANTUCCI et al, 1992; PELLEGRINI & DOIMO, 1989; CAVALLARO et al, 1985; PELLEGRINI, 1985)

MATERIAL E MÉTODOS

Criar uma sala de aula (Smartclass) com o modelo de FABLAB. As Smart class necessitam de um espaço pedagógico do tipo Smart classroom que são espaços de experimentação que permitem aos usuários criar seus protótipos de um jeito rápido e barato, o que muda não só os processos de produção, mas traz também novas e ricas oportunidades de aprendizado. Em geral, quando se pensa em FABLAB, o modelo que se apresenta tem uma cortadora a laser, uma impressora 3D e equipamentos de robótica. No entanto, o que se está pensando para esse projeto é um FABLAB para a Educação Infantil e que seja capaz de trabalhar pedagogicamente a coordenação motora fina dos alunos. Um modelo pode ser observado na Figura 1.

Figura 1: Modelo de Smart classroom



Fonte: adaptado de Blog sala virtual, 2013

Nesse espaço pedagógico foi possível trazer problemas extra escola (social) e propor, por meio de equipamentos simples, a ENTENDER o problema, OBSERVAR os detalhes do problema, DEFINIR o problema, IDEALIZAR a partir de elementos conceituais as possíveis respostas, CRIAR UM PROTÓTIPO, isto é, um objeto ou atividade como resposta para o problema e TESTAR o objeto, uma metodologia do *Desing Thinking*.

O equipamento (Figura 2) foi pensado e construído no Laboratório de Design Sustentável do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional de Design, Tecnologia e Inovação, Centro Universitário Teresa D'Ávila, Unifatea.



Prototipar uma aula para os alunos do infantil usando a cognição da sala de aula. Propor uma atividade lúdica para alunos do infantil como um problema a ser resolvido:

- Criar uma poça d'água ou uma "caixa" de terra, o que for mais viável para a sala de aula, para que as crianças atravessem sem sujar os pés com ou sem calçados.

- Uma "caixa de ferramenta" (50cmX50cm) com a tampa amarrada com uma fita larga e um laço será depositada na sala com os seguintes conteúdos

amarrados entre si por cadarços de sapato:

- a. Papeis coloridos enrolados em forma de tudo e amarrados.
- b. Jornais usados enrolados em forma de tudo e amarrados.
- c. Pisos de borracha e plástico enrolado em forma de tudo e amarrados.
- d. Toalhas para limpar ambientes, enroladas em forma de tubo e amarradas.

Figura 2: Caixa FABLAB para a Educação Infantil



Fonte: dos autores, 2020.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Usando a metodologia do Design Thinking para o uso do FABLAB e a resolução do problema de transpor um obstáculo, na sala de aula, com terra úmida sem sujar os pés.

Primeira fase: Entender o Problema.

Na sala de aula foi construído um obstáculo com terra úmida para ser ultrapassado pelos alunos, sem que houvesse a possibilidade de se sujarem.

Foi exposto, no centro da sala de aula uma caixa FABLAB (Figura 2) para que fosse utilizada pelos alunos



Segunda Fase: Observação do Problema e da Solução

A Caixa FABLAB começou a ser descoberta pelos alunos, observando e estudando o que havia dentro e como se apoderar de cada ferramenta. Cada papel, tapete e outros acessórios que compunham a caixa estavam presos por fios e diferentes nós. Essa estratégia exigiria dos alunos um desatar dos nós e contribuiria para o desenvolvimento da habilidade motora fina, um dos objetivos desse trabalho, um fator de restrições da tarefa proposto por Newell (1986) (Figuras 3 e 4).

Figura 3: CAIXA FABLAB com as ferramentas e um dos nós que prendia as ferramentas (em destaque)



Fonte: dos autores, 2020

Figura 4: Em detalhe o ato de desatar o nó que prendia a ferramenta à caixa FabLab.



Fonte: dos autores, 2020



Terceira Fase: Definição Das Tarefas

Cada aluno tomou para si uma ferramenta para a resolução do problema, o que era, na maioria dos casos, insuficiente para uma resolução individual. Dessa forma, uma solução coletiva foi desenvolvida, cobrir a terra úmida com os papéis e tapetes encontrados dentro da caixa.

Um fato interessante foi o uso dos dois tapetes que estavam enrolados dentro da caixa, seu uso foi imediato, mas de forma pouco eficiente quanto ao potencial dos tapetes, eles continuaram enrolados.

Quarta Fase: Idealização da solução

As ferramentas dentro da caixa FABLAB foram pensadas como uma forma de cobrir a terra úmida e servir de passagem com pés limpos. Essa tarefa apresentou-se como a ideia da tarefa rítmica de Parker (1992) que exigiu do aluno uma representação interna do padrão temporal do evento percebido.

Figura 5: Uso das ferramentas do FABLAB para cobrir a terra úmida



Fonte: dos autores, 2020

Quinta Fase: Teste da solução

Os alunos cobriram a terra úmida com todos as ferramentas do FABLAB e caminharam sobre a cobertura para testar a eficiência de atravessa e permanecer com os pés limpos. (Figura 6)



Figura 6:Uso das ferramentas do FABLAB para cobrir a terra úmida. Tarefa concluída



Fonte: dos autores, 2020

O uso do Design Thinking se mostrou adequado enquanto um conjunto de ideias que norteiam a forma de ENTENDER o problema, OBSERVAR os detalhes do problema, DEFINIR o problema, IDEALIZAR a partir de elementos conceituais as possíveis respostas, CRIAR UM PROTÓTIPO, isto é, um modelo de resposta para o problema e TESTAR o modelo, concordando com Cavalcanti e Fiasco (2016), mesmo aplicado à educação infantil. As crianças conseguiram resolver o problema proposto com as ferramentas DO FABLAB, bem como às recomendações da Fabfundation (2017).

O espaço pedagógico da sala de aula se transformou em uma smartclass que segundo Neves (2017) foi uma oportunidade para resolver desafios do cotidiano, neste caso, de forma coletiva e balizado pelas experiências sociais, econômicas e culturais vivenciadas com suas famílias e amigos.

Outro ganho com o FABLAB proposto foi a possibilidade de usar a técnica para uma Avaliação diagnóstica sobre os pontos fracos e fortes dos aluno em determinada situação sugerido por Luchesi (1990), por exemplo o nível de desenvolvimento da habilidade motora fina. Caso que dá relevância a este trabalho com a Educação Infantil.

Ainda sobre o desenvolvimento da habilidade motora fina, os resultados ratificaram algumas das propostas de Marques (1979) quanto:

a. Organização espaço-temporal (também considerado por Clark (1994); Turvey (1990)) para o desenvolvimento da tarefa de construir uma espécie de passarela sobre a terra úmida para não sujar os pés;



b. Exigiu concentração de cada sujeito para a resolução do problema e para a atividade coletiva;

Aprendizagens que complementaram o desenvolvimento motor da criança, num movimento de conquista de articulação proporcionada pela interação dos fatores: tarefa - indivíduo – ambiente que se deu na realização da atividade prática conforme Forti et al (1992); Fantucci et al (1992); Pellegrini e Doimo (1989); Carvalho et al (1985); e Pellegrini (1985).

Observou-se que houve uma transferência coletiva do saber cognitivo em cada criança, no sentido de contribuir para a construção da solução comum para um problema proposto. Como Samain (2012) entendeu como um SABER e um PENSAR contido nas coisas que se transfere para a sala de aula, tornando este lugar numa sala inteligente (Smartclass).

CONCLUSÃO

A construção da passarela sobre a terra úmida se deu de forma coletiva, todos os sujeitos participaram com uma das ferramentas do FABLAB conquistada durante o desenvolvimento da atividade. No entanto, as ferramentas passadeiras sintéticas não foram utilizadas de forma correta, permanecendo embaladas como foram encontradas na caixa, provavelmente era uma ferramenta desconhecida dos sujeitos.

Quanto aos nós, a maioria foi desfeita e atingiu o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da habilidade motora fina. No entanto, houve nós que não foram desatados, provavelmente pelo nível de complexidade da atividade.

Retomando o uso do Design Thinking se mostrou adequado enquanto um conjunto de ideias que norteiam a forma de ENTENDER o problema, OBSERVAR os detalhes do problema, DEFINIR o problema, IDEALIZAR a partir de elementos conceituais as possíveis respostas, CRIAR UM PROTÓTIPO, isto é, um modelo de resposta para o problema e TESTAR o modelo, com a novidade de ter sido aplicado à educação infantil. As crianças conseguiram resolver o problema proposto com as ferramentas do FABLAB transformando a sala de aula em laboratório de Design Thinking.

REFERÊNCIAS

FABFOUNDATION. Fab labs. Disponível em: < <http://www.fabfoundation.org/>> Acessado em: 13. jun. 2017.

NEVES, H. FAB LAB BRASIL. Disponível em: < <http://designlivre.org/fab-lab-brasil/>> Acessado em: 13. Jun.2017.



MARQUES, J. C. **Compreensão do comportamento:** ensaio de psicologia do desenvolvimento e de suas pautas para o ensino. Porto Alegre: Globo, 1979a.

MARQUES, J. C. **Psicologia e educação da criança.** Lisboa: Editorial Vega, 1979b.

CAVALLARO, G. A ., PELLEGRINI, A. M., FERRAZ, O. L ., SACAY, R. C. Evolução do padrão fundamental de movimento correr e lançar em crianças de 6 a 8 anos. In: IV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. **Anais do IV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte,** Muzambinho, MG, 1985.

CLARK, J. E. **Motor Development.** Encyclopedia of Human Behavior, v.3, 1994.

FANTUCCI, I., BARELA, J. A., PELLEGRINI, A. M. The walking pattern in different velocities: a topological analysis. In: **Conferência Anual da North American Society for Psychology of Sport and Physical Activity.** NASPSA, 1992, Pittsburgh, PA. p.50.

FITTS, P. M. The information capacity of the human motor system in controlling the amplitude of movement. **Journal of Experimental Psychology,** 47, p. 381-391, 1954.

FORTI, A. M ., PELLEGRINI, A. M ., BARELA, J. A . Restrições da tarefa no desempenho do padrão arremessar. In: Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa. **Anais do Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa.** Recife, 1992.

NEWELL, K. M . Constraints on the development of coordination. In : ADE, M .G.W; WHITING H.T.A. (eds.), **Motor development in children:** aspects of coordination and control. Dordrecht Martinus Nijhoff, 1986.

MELO, A.; ABELHEIRA, R. **Design Thinking & Thinking Design.** São Paulo: Novatec, 2015.

PARKER, H. Children's motor rhythm and timing: a dynamical approach. In: SUMMERS J.J. (ed.), **Approaches to the study of motor control and learning.** Advances in Psychology, v.84, 1992.

PELLEGRINI, A. M . O correr e o arremessar em crianças de 6 a 8 anos de idade In: IV Seminário Brasileiro de Pesquisa em Educação Física e Desporto. **Anais do IV Seminário Brasileiro de Pesquisa em Educação Física e Desporto,** Santa Maria, RS, 1985.

PELLEGRINI, A. M. D; OIMO, L . A . Desenvolvimento Motor: aquisição do padrão fundamental correr e lançar em crianças de 42 a 83 meses de idade. In : II Simpósio Paulista de Educação Física. **Anais do II Simpósio Paulista de Educação Física,** Rio Claro, SP, 1989. p.18.

PITKÄNEN K.; IWATA M.; LARU J. Supporting Fab Lab facilitators to develop pedagogical practices to improve learning in digital fabrication activities FabLearn Europe '19. **Proceedings of the FabLearn Europe 2019 Conference** v.1, n.6, p. 1–9, 2019

TURVEY, M. T. **Coordination.** *American Psychologist,* v. 45, n. 8, p.938-953, 1990.



CAPÍTULO 23

O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Mírian Virna Gurgel Linhares, Graduada em Pedagogia, UNICAP
Graziela Brito de Almeida, Mestra em Comunicação, UFRPE e Professora da UNICAP
Priscila Angelina Silva da Costa Santos, Doutora em Educação, UFPE e Professora da UNICAP

RESUMO

Apesar de ser um assunto muito comentado nos ambientes educacionais, alguns profissionais ainda não acreditam que seja possível desenvolver a inteligência emocional através da educação emocional na educação infantil por se tratar de crianças que ainda não desenvolveram completamente todas as estruturas do cérebro. Por isso, a motivação para a realização deste estudo se deu a partir da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2018, em que apresentou nas suas dez competências gerais objetivos voltados para o desenvolvimento socioemocional de todos os estudantes, mostrando então que a aplicabilidade da educação emocional na educação infantil como meio para desenvolver a inteligência emocional é possível. Buscamos no presente trabalho refletir sobre os conceitos de inteligência emocional, no intuito de compreender como essa inteligência emocional pode ser trabalhada em sala de aula. Também apresentamos alguns projetos voltados para o desenvolvimento da inteligência emocional em crianças da educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência Emocional. Educação Emocional. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A inteligência emocional já havia sido descoberta há muito tempo, porém apenas com a publicação de Daniel Goleman, onde novas formas de pensamentos começavam a ser aceitas que essa inteligência começou a ser popularizada. O referido autor defende que esta inteligência está voltada para nossas ações pessoais e sociais, tem a ver com a maneira como lidamos com nossos próprios sentimentos e com os das pessoas à nossa volta.

Conforme a reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, as escolas deveriam obter programas de educação emocional visando estimular o desenvolvimento da inteligência emocional em todas as etapas da educação básica até o ano de 2020. Alguns profissionais do âmbito escolar e pais de alunos ainda não demonstram interesse pelo conteúdo e até desacreditam que seja possível alcançar resultados em crianças tão pequenas.



Nesse sentido, buscamos compreender as especificidades da inteligência emocional, bem como da educação emocional, tendo em vista a educação infantil. Para isso, realizamos a análise da proposta de alguns programas de inteligência emocional que visam levar às escolas a possibilidade de um trabalho que permita desde cedo o desenvolvimento de competências que envolvam o manejo das emoções.

Realizamos, portanto, uma pesquisa bibliográfica, que também envolveu a análise documental, nos permitindo organizar o trabalho em duas partes: a primeira voltada para a definição da inteligência emocional a partir da percepção de Howard Gardner na teoria das inteligências múltiplas e de Daniel Goleman, considerado pai da inteligência emocional. E a segunda parte dedicada à descoberta da educação emocional como proposta para o desenvolvimento da inteligência emocional, a importância de sua aplicabilidade com respaldo na BNCC, apontando projetos que já atuam nessa área e apresentam significativos resultados.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: O QUE É?

Por muitos anos a inteligência do ser humano foi medida apenas pelo Quociente de Inteligência (QI) que é determinado a partir de um teste com diversas questões voltadas para as áreas de humanas e exatas. Porém, em 1980, Howard Gardner, psicólogo cognitivo e educacional estadunidense, ligado à Universidade de Harvard, publicou o livro “Estruturas da Mente – A Teoria das Inteligências Múltiplas” em que defendia a existência de sete inteligências: Inteligência musical, Inteligência corporal-cinestésica, Inteligência lógico-matemática, Inteligência linguística, Inteligência espacial, e as Inteligências interpessoal e intrapessoal, ao qual aprofundaremos nossos estudos por estarem ligadas ao desenvolvimento da inteligência emocional que é o assunto deste trabalho.



Figura 1 –As Sete Múltiplas Inteligências



Fonte: Pinterest, [S.I].

Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/305259680974333436/>

Segundo Gardner (1993):

A inteligência interpessoal está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial, contrastes em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções. Em formas mais avançadas, esta inteligência permite que um adulto experiente perceba as intenções e desejos de outras pessoas, mesmo que elas os escondam. (p.27).

O referido autor aponta como exemplo o caso da educadora estadunidense Anne Sullivan que apesar de ter nascido cega e possuir pouco treinamento formal em educação especial, assumiu a tarefa de instruir uma criança de 7 anos que além de cega e surda apresentava um comportamento violento desde os 6 anos de idade.

Sobre este fato, Gardner (1993) observa que “A chave para o milagre da linguagem foi o entendimento de Anne Sullivan da pessoa Helen Keller” (p.27), Sullivan foi capaz de notar que o mau comportamento da criança se dava por não conseguir se comunicar e por isso, após compreender o que desequilibrava Helen Keller, a educadora passou a trabalhar com ela em suas dificuldades e depois duas semanas, a criança já passava a demonstrar novos resultados.

Dessa maneira, compreendemos que a inteligência interpessoal está ligada à capacidade de perceber o outro, de ter e demonstrar empatia pelas pessoas que constituem a nossa sociedade, de modo que saibamos reconhecer e acolher as diferenças sem muita dificuldade e evitando qualquer tipo de conflito que possa vir a existir.



Já a Inteligência intrapessoal, está ligada ao “(...) acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento” (Gardner, 1993, p. 28). Ou seja, se refere à capacidade de fazer uma autoanálise, conhecer e respeitar a si mesmo de tal maneira que tenha clareza a respeito do que sente e de sua motivação. Por ser uma inteligência mais privada, se faz necessário o uso de outras inteligências para poder expressá-la, como no exemplo que Gardner (1993) traz em seu livro da autora Virgínia Woolf que descreve em seu texto *A Sketch of the Past* três lembranças específicas de sua infância. Dessa maneira notamos que “(...) a inteligência linguística é empregada para transmitir o conhecimento intrapessoal; ela corporifica a interação das inteligências.” (GARDNER, 1993, p.28).

Em suma, “(...) a inteligência interpessoal nos permite compreender os outros e trabalhar com eles; a inteligência intrapessoal nos permite compreender a nós mesmos e trabalhar conosco.” (GARDNER, 1993, p. 29).

Em 1990 no *The New York Times* foi publicada a primeira formulação do conceito de Inteligência Emocional definida por John D. Mayer, da Universidade de *New Hampshire*, e Peter Salovey, da Universidade de *Yale*. Na época, o QI ainda era muito utilizado como critério de excelência de vida, então a pesquisa não obteve o sucesso que deveria.

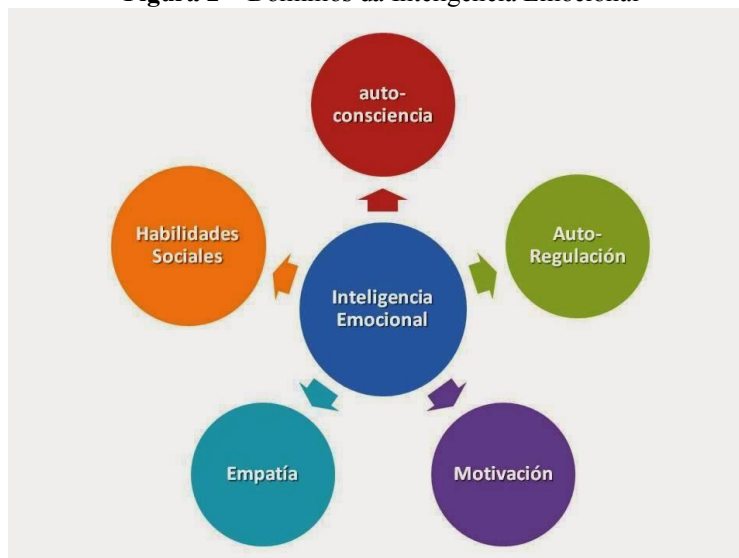
Já em 1995, quando uma nova forma de pensar estava sendo propagada no meio científico, Daniel Goleman, psicólogo formado pela Universidade de *Harvard*, utilizou o termo definido por Mayer (1990) e Salovey (1990) como título do livro que ele publicou em 1995: “Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente”, onde buscou abordar não só o que analisou do artigo publicado em 1990, mas também outros avanços científicos que apontam a maneira como as emoções são processadas pelo cérebro. A partir desta publicação de Goleman (1995), a Inteligência Emocional passou a ser reconhecida no meio acadêmico e popularizada como QE (Quociente Emocional).

Em uma entrevista para o canal do *YouTube Big Think*, Goleman (2013) define a Inteligência Emocional como “a maneira com que lidamos conosco de modo pessoal e com nossos relacionamentos.” (tradução nossa), portanto, a habilidade de ser emocionalmente inteligente se refere à maneira como lidamos com nossos conflitos e com as pessoas à nossa volta. No referido vídeo, Goleman (2013) aponta quatro domínios: autoconsciência, autogestão, empatia e habilidades sociais. Já em seu livro, o autor apresenta os domínios apontados por



Salovey (1990) e Mayer (1990) que são basicamente os mesmos, mas acrescenta o “motivar-se”.

Figura 2 – Domínios da Inteligência Emocional



Fonte: F.C.”Os Piratas de Creixomil”, 2014

Disponível em: <http://fcpreixomil.blogspot.com/2014/03/inteligencia-emocional-e-pratica.html>

Na entrevista, Goleman (2013) definiu a **autoconsciência** como “saber o que estamos sentindo, porque estamos sentindo, o que é o básico de, por exemplo, boa intuição e boas decisões. E, também, uma conduta moral.” (tradução nossa).

Já no livro, ele detalha mais essa visão, tomando como base os estudos de Salovey (1990) e Mayer (1990):

Autoconsciência, em suma, significa estar “consciente ao mesmo tempo de nosso estado de espírito e de nossos pensamentos sobre esse estado de espírito”, nas palavras de John Mayer, psicólogo da Universidade de New Hampshire que, com Peter Salovey, de Yale, é um dos cofundadores da teoria da inteligência emocional. A autoconsciência pode ser uma atenção não reativa e não julgadora de estados interiores. Mas Mayer acha que essa sensibilidade também pode ser menos equânime; os pensamentos que, em geral, revelam a autoconsciência incluem “Não devo me sentir assim”, “Vou pensar em coisas boas para me animar” e, numa autoconsciência mais restrita, o pensamento passageiro “Não pense nisso”, em relação a alguma coisa muito perturbadora. (p. 71)

E, para termos um melhor entendimento sobre este domínio, Goleman (1995) aponta como seria essa inteligência na prática:

Quando dizemos “Pare com isso!” a uma criança cuja raiva a levou a bater num companheiro de brincadeiras, podemos evitar o espancamento, mas a criança continua com raiva. Os pensamentos dela ainda estão fixados na causa da raiva – “Mas ele roubou meu brinquedo!” –, e a raiva continua do mesmo jeito. A autoconsciência tem um efeito mais potente sobre sentimentos fortes, de aversão: a compreensão “O que estou sentindo é raiva” oferece um maior grau de liberdade – não apenas a opção de não agir movido pela raiva, mas a opção extra de tentar se livrar dela. (p. 72)



Portanto, a autoconsciência é a nossa capacidade de reconhecer o sentimento desenvolvido em determinada situação. A partir desse reconhecimento se inicia o processo de **autogestão**, ou seja, saber “lidar com os sentimentos para que sejam apropriados” (GOLEMAN, 1995, p. 67), mas “o objetivo é o equilíbrio e não a supressão das emoções: cada sentimento tem seu valor e significado.” (GOLEMAN, 1995, p. 80).

Então, não se trata apenas de focar nos sentimentos positivos e evitar os negativos, mas de não permitir que esses sentimentos decidam o que irá acontecer. Não é sobre não sentir a raiva, mas saber controlá-la para que ninguém se machuque. É permitir a tristeza, porém sem deixar chegar ao ponto de uma depressão. É “lidar com os sentimentos angustiantes de modo efetivo para que eles não lhe prejudiquem, não atrapalhem o que você está fazendo” (GOLEMAN, 2013).

O terceiro domínio apontado por Goleman (2013) em sua entrevista é a **empatia**. Esta “é alimentada pelo autoconhecimento; quanto mais consciente estivermos acerca de nossas próprias emoções, mais facilmente poderemos entender o sentimento alheio” (GOLEMAN, 2013, p.118). A empatia, do grego *empátheia*, significa “entrar no sentimento”, saber se colocar no lugar do outro para entender o que ele está sentindo.

Em sua obra, Goleman (2013) aborda o termo “mímica motora” como primeiro sinal de empatia gerado pela criança e explica da seguinte maneira:

Crianças de um ano imitam a angústia de outras, possivelmente para melhor compreender o que elas estão sentindo; por exemplo, se outro bebê machuca os dedos, um bebê de um ano põe os seus dedos na boca, para ver se também doem. Ao ver a mãe chorar, um bebê enxugou os próprios olhos, embora não tivessem lágrimas. (p. 120)

Essa fase desaparece por volta dos dois anos e meio quando o bebê passa a ter consciência de si, compreendendo que o sofrimento é do outro e não seu e por isso não pode consolá-lo de maneira eficaz.

Para que a criança continue no exercício da empatia, é necessário que este domínio seja estimulado pelos pais através de uma educação que foque nas consequências de determinado ato para a outra pessoa e não no próprio ato em si como estamos acostumados a fazer. Por exemplo, se uma criança morde a outra, seria interessante usar frases como “Agora sua amiga está chorando porque você a machucou” ou “olha como ela ficou triste” e evitar frases do tipo “Você virou cachorro para estar mordendo?” e “Que coisa feia”.



Desse modo, a criança entenderá que seus atos geram consequências e de maneira independente deduzirá que morder a amiga não é uma conduta aceitável, além de, possivelmente, se disponibilizar para cuidar do machucado.

Essa capacidade de se relacionar com o outro se dá pelo desenvolvimento do quarto domínio: **habilidades sociais**. Para dominar esta inteligência, se faz necessário “o amadurecimento de duas outras aptidões emocionais: o autocontrole e a empatia.” (GOLEMAN, 1995, p. 133), do contrário, as pessoas podem apresentar dificuldade nos relacionamentos, ainda que apresente um QI elevado, pois são essas “aptidões sociais que nos permitem moldar um relacionamento, mobilizar e inspirar os outros, vicejar em relações íntimas, convencer e influenciar, deixar os outros à vontade.” (GOLEMAN, 1995, p. 134).

E, por fim, o quinto domínio, **motivar-se**, que nada mais é do que “pôr as emoções a serviço de uma meta” (GOLEMAN, 1995, p. 67). O referido autor aborda um estudo de C. R. Snyder, psicólogo da Universidade de Kansas onde ele constata que:

As pessoas com altos níveis de esperança têm certos traços comuns, entre eles poder motivar-se, sentir-se com recursos suficientes para encontrar meios de atingir seus objetivos, tendo a certeza, mesmo diante de uma situação difícil, de que tudo vai melhorar, de ser flexível o bastante para encontrar meios diferentes de chegar às metas, ou trocá-las se não forem viáveis, e de ter a noção de como decompor uma tarefa grande em parcelas menores, mais fáceis de serem enfrentadas. (p. 109-110)

Ou seja, de acordo com Goleman (1995), pessoas esperançosas apresentam maior facilidade em desenvolver esse domínio da motivação, pois a esperança não se apresenta apenas como uma visão otimista das coisas, mas também como uma crença de que as possibilidades existem.

O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO BNCC

Figura 3 – Logo da BNCC



Fonte: Brasil Escola, 2018.

Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/noticias/base-nacional-comum-curricular-bncc-sera-discutida-pelo-conselho/3123721.html>



A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é voltada para crianças de zero aos cinco anos de idade e tem por objetivo desenvolver habilidades sociais, afinal a escola é o um dos primeiros espaços onde as crianças passam a existir fora do convívio familiar. Além disso, é estimulado o desenvolvimento das habilidades de fala, coordenação motora fina e grossa, conhecimento sobre os conceitos básicos como pequeno e grande, grosso e fino, áspero e macio etc. Tudo isso consta no documento curricular mais atual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define o que deve ser desenvolvido ao longo do ano escolar. Salientamos que a BNCC norteia os currículos, mas não é currículo.

Para a educação infantil os eixos estruturantes são a interação e o brincar, experiências já características dessa fase como apontado na BNCC (2018):

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (p.37).

A partir desses eixos estruturantes, foram desenvolvidos os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, são eles: **conviver** com outras crianças e adultos; **brincar** cotidianamente de diferentes maneiras; **participar** ativamente das atividades propostas; **explorar** movimentos, gestos, sons, texturas etc.; **expressar** suas necessidades e emoções e **conhecer** sua identidade pessoal, social e cultural.

Além desses eixos estruturantes e dos seis direitos, a BNCC (2018) também apresenta as dez competências gerais da educação básica que devem ser aplicados desde a educação infantil até o ensino médio. As competências são:

- Conhecimento
- Pensamento científico, crítico e criativo
- Repertório cultural
- Comunicação
- Cultura digital
- Trabalho e projeto de vida
- Argumentação
- Autoconhecimento e autocuidado



- Empatia e cooperação
- Responsabilidade e cidadania

Chamaremos atenção para as **competências oito e nove**, pois apresentam semelhança direta aos domínios da inteligência emocional apontados por Goleman (1995). Anna Penido, diretora do Instituto Inspirare, explica em seus vídeos para o canal do youtube “Movimento Todos pela Base” que:

- A competência oito sugere o desenvolvimento da “capacidade dos estudantes de se conhecerem, de se apreciarem, de saberem lidar e cuidar da sua saúde e das suas emoções” (Penido, 2018).
- Sobre a competência nove, Penido (2018) explica que “trata da capacidade dos estudantes de exercitarem a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação para estabelecerem relações com o outro de maneira mais respeitosa, mais harmônica, sem preconceitos de qualquer natureza”.

A diretora afirma que o desafio para a implementação destas competências se dá por já ser algo trabalhado na escola, porém de maneira não intencional. Dessa maneira, ficou acordado que até 2020 todas as instituições de ensino da educação básica deveriam implementar as competências socioemocionais em seus currículos, pois o papel principal da escola é contribuir para a formação completa do estudante.

DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Diante da demanda da BNCC tornou-se necessário o entendimento acerca dessas competências socioemocionais.

Para desenvolver essas competências, Goleman (2018) menciona, em uma entrevista dada para o programa *Aprendemos Juntos, uma solução para o ensino dessas competências*: o SEL (*Social Emotional Learning*) ou Educação Socioemocional.

Na teoria, essa solução

utiliza os elementos da inteligência emocional: autoconsciência, autogestão, empatia e habilidades sociais e adiciona a capacidade de tomar boas decisões, praticar decisões sociais e apresentam uma série de lições para crianças, apropriada para cada idade. (tradução nossa) (Goleman, 2018)

Em 1972, o psicólogo Walter Mischel, da Universidade de *Stanford*, desenvolveu um teste para medir a capacidade de autocontrole nas crianças, o famoso teste do *Marshmallow* que ocorreu da seguinte maneira:



Um grupo de crianças recebia um prato com um delicioso “marshmallow” (um tipo de doce, muito apreciado por lá), com a seguinte explicação: “Você pode comer o doce a hora que quiser, mas se conseguir resistir por 15 minutos e não comê-lo, ganhará dois doces”. O pesquisador retirava-se da sala e deixava a câmera filmando as reações das crianças. (Mischel, 1972, *apud* Hennemann, 2013)

Figura 4: Teste do *Marshmallow*



Fonte: Contabilidade Financeira, 2017.

Disponível em: <https://www.contabilidade-financeira.com/2017/07/teste-do-marshmallow-em-camaroes.html>

Mischel (1972) notou que as crianças que conseguiam esperar os quinze minutos para comer os dois *marshmallows* desenvolviam técnicas para desviar a atenção da comida e focar em outras atividades como cantar, fechar os olhos ou ficar embaixo da mesa. Em um outro estudo realizado em 1989, o psicólogo observou que

As crianças que aos 4 anos de idade conseguiram atrasar a recompensa, durante seu crescimento, mostraram-se adolescentes mais competentes tanto cognitivo quanto socialmente, alcançaram maior desempenho escolar e evidenciaram lidar melhor com a frustração e o estresse. Também, observou-se que mais tarde, estas crianças foram mais bem sucedidas na escola, nas suas carreiras, nos seus casamentos e na vida. (Mischel, 1972, *apud* Hennemann, 2013).

Em sua obra *Inteligência Emocional*, Goleman (2012) também aborda essa pesquisa e afirma que

Agora é possível afirmar cientificamente: ajudar as crianças a aperfeiçoar sua autoconsciência e confiança, controlar emoções e impulsos perturbadores e aumentar sua empatia resulta não só em um melhor comportamento, mas também em uma melhoria considerável no desempenho acadêmico. (p.11)

Em sua entrevista para o “Programa Aprendemos Juntos”, o psicólogo defende que

A neuroplasticidade do cérebro se molda de acordo com as experiências repetitivas, então meu argumento é que devemos ensinar as crianças regularmente de modo sistemático: autoconsciência, autogestão, empatia e habilidades sociais. (Goleman, 2013) (tradução nossa)

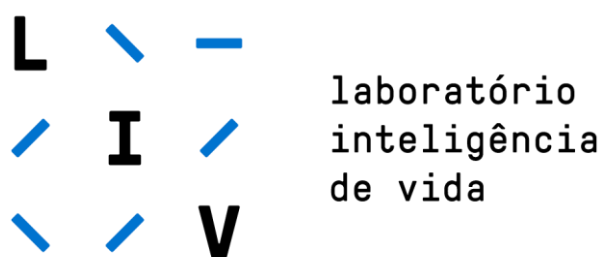
Por isso, hoje dispomos de vários projetos relacionados ao desenvolvimento da inteligência emocional, dentre eles o LIV e a *Inteligência Emocional*. Alguns oferecem formação continuada aos profissionais de cada escola e outros mandam seus próprios profissionais para mediar os momentos de educação emocional.

EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA PRÁTICA – LIV E INTELIGÊNCIA RELACIONAL

Dois programas valem ser ressaltados aqui, o LIV (Laboratório de Inteligência de Vida) e o programa **Inteligência Relacional**. Ambos são projetos pagos, mas podem ser contratados por qualquer escola que entrar em contato.

Para a educação infantil, o LIV apresenta embasamento teórico nos psicólogos Jean Piaget, Donald Winnicott e Paul Ekman. O trabalho se dá com crianças a partir dos três anos de idade, incentivando o reconhecimento dos sentimentos e emoções básicas por meio da contação de história e musicalização.

Figura 5 – Logo do LIV



Fonte: Congresso LIV 2019, 2019
Disponível em: <https://www.congressoliv2019.com.br/>

O material do projeto é moldado de maneira que atenda às especificidades de cada fase, por isso os livros apresentam formatos diferenciados e acompanham fantoches que ajudam na musicalização e contação de história. Além de promover formação para os professores da escola de maneira presencial e online, o LIV também disponibiliza material de apoio para a família, como livros e jogos, com o intuito de que eles também trabalhem esse lado do QE.

O programa de Inteligência Relacional também apresenta esse sistema de formação para professores, porém apenas o primeiro contato e os acompanhamentos pedagógicos se dão de maneira presencial. A formação continuada é feita através de plataformas digitais disponibilizadas pelo próprio projeto e proporcionam também contato com outros professores para que haja troca de experiência.

Figura 6 – Logo do Programa Inteligência Relacional



Fonte: Inteligência Relacional, [S.I.]
Disponível em: <https://www.inteligenciarelacional.com.br/>



Além de estar alinhado com as competências gerais da educação básica da BNCC, o programa apresenta como base os teóricos Rafael Bisquerra, Peter Salovey, John Mayer, Howard Gardner, Edgar Morin, Marshall Rosenberg e David Bohm. A aula se divide em cinco momentos:

- Momento das emoções: para identificar e compartilhar o que sente naquele momento.
- Práticas de quietude e atenção: para que o aluno consiga regular suas emoções de maneira independente e assim ter um maior foco nas atividades propostas.
- Grupos de diálogo: com intuito de estimular o desenvolvimento da escuta, comunicação, empatia e habilidades sociais.
- Desenvolvimento das atividades do livro: o programa dispõe de um material pedagógico específico para cada idade e com conteúdos a serem abordados em cada aula
- Despedida: além de ser um momento de finalização, é estimulada a gratidão por tudo o que foi vivenciado naquela aula.

No sistema da Inteligência Relacional também existe um sistema avaliativo, mas com o intuito apenas de avaliar quais foram os avanços apresentados pela criança desde o início do programa.

Os dois programas são bem reconhecidos entre as escolas e já marcaram presença em muitos congressos educacionais como o CONEDU e o Congresso de Tecnologia na Educação promovido pelo SENAC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo estudo realizado e documentado neste trabalho, fica evidente a importância do desenvolvimento da inteligência emocional na educação infantil devido a neuroplasticidade do cérebro.

Vimos que a BNCC expõe a necessidade de um trabalho que aborde as emoções e busque desenvolver competências e habilidades nas crianças desde o início da escolarização. Evidenciamos, nesse sentido, a presença de programas que têm buscado auxiliar escolas e professores a desenvolver esse trabalho. Destacamos o LIV e Inteligência Emocional, que já apresentam bons resultados na aplicabilidade de atividades que possibilitam aprendizagens



significativas relacionadas ao trabalho como as emoções e fornecem formação continuada para os profissionais da educação, bem como materiais lúdicos que podem ser utilizados como suporte em sala de aula.

É necessário que os professores compreendam melhor as especificidades da inteligência emocional e da educação emocional, para que possam, de fato, desenvolver ações pertinentes. Acreditamos na urgência de ações formativas, não só disponibilizadas por programas privados, mas pelo próprio Ministério da Educação, que contribuam com a (re)construção dessas importantes aprendizagens entre os educadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: caderno de práticas. **Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying#:~:text=e%20ao%20bullying-,Compet%C3%A2ncias%20socioemocionais%20como%20fator%20de%20prote%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20sa%C3%BAde%20mental%20e,envolve%20o%20estudo%20das%20emo%C3%A7%C3%B5es.&text=Na%20BNCC%2C%20as%20compet%C3%A2ncias%20socioemocionais,todas%20as%2010%20compet%C3%A2ncias%20gerais>. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRENNER, Wagner. **A incrível história de Hellen Keller e Anne Sullivan.** 2013. Disponível em: <https://www.updateordie.com/2013/08/19/a-incrivel-historia-de-hellen-keller-e-anne-sullivan/>. Acesso em: 21 nov. 2020.

DANIEL Goleman Introduces Emotional Intelligence | Big Think. [S.I.]: Big Think, 2013. (5 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y7m9eNoB3NU&t=2s>. Acesso em: 20 nov. 2020.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artmed, 1993. 256 p. Tradução de: Maria Adriana Veríssimo Veronese.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. 384 p. Tradução de: Marcos Santarrita.

HENNEMANN, Ana Lúcia. **Teste de Mashmallow.** 2013. Disponível em: <https://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/2013/03/teste-de-marshmallow.html>. Acesso em: 01 dez. 2020.

IBC, Equipe. **O QUE É Q.I.?** 2015. Disponível em: <https://www.ibccoaching.com.br/portal/artigos/o-que-e-q-i/>. Acesso em: 19 nov. 2020.



INTELIGÊNCIA RELACIONAL. **Inteligência Relacional**, [S. I.]. Programa. Disponível em: <https://www.inteligenciarelacional.com.br/programa/sobre-o-programa/>. Acesso em: 02 dez.2020

LABORATORIO DE INTELIGÊNCIA DE VIDA.**LIV**, [S.I.]. Programa. Disponível em: <https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/programa/>. Acesso em: 02 dez.2020

PENIDO, Anna. 8.AUTOCONHECIMENTO e autocuidado - A BNCC nos currículos. **Youtube**, 28 mai. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6JNYY19XMuA&list=PLiOKxVOLLQHxsv941zmg3Vo6Swgh2VKFw&index=8>. Acesso em: 27 nov. 2020.

PENIDO, Anna. 9.EMPATIA e cooperação - A BNCC nos currículos. **Youtube**, 28 mai. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kNefyJnIXt0&list=PLiOKxVOLLQHxsv941zmg3Vo6Swgh2VKFw&index=9>. Acesso em: 27 nov. 2020.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter; CARUSO, David R.. **Emotional Intelligence**: new ability or eclectic traits?. New Ability or Eclectic Traits?. 2008. Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/sites/default/files/attachments/1575/rp2008-mayersaloveycarusob.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020

SBIE, Equipe. **Inteligência Emocional**: entenda sua origem e sua importância para o mercado de trabalho. entenda sua origem e sua importância para o mercado de trabalho. 2018. Disponível em: <https://www.sbie.com.br/blog/inteligencia-emocional-entenda-sua-origem-e-sua-importancia-para-o-mercado-de-trabalho/>. Acesso em: 19 nov. 2020.

SILVA, Gabriele. **BNCC: conheça as 10 competências gerais da educação básica** 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/bncc-conheca-as-10-competencias-gerais-da-educacao-basica>. Acesso em: 27 nov. 2020.

THE Marshmallow Test | Igniter Media | Church Video. [S.I.]: **Youtube**, 2009. Son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QX_oy9614HQ. Acesso em: 01 dez. 2020.



CAPÍTULO 24

TECENDO TEIAS ACERCA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rafaela Belém Feitosa, Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais, FTP

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo geral: apresentar as concepções dos professores da rede pública de educação sobre os alunos com TEA na educação infantil da escola regular. Objetivando especificamente 1) Estudar sobre as características e diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista; 2) Conhecer o marco legal da educação inclusiva e do TEA e 3) Descrever o resultado da pesquisa acerca do conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os resultados apresentados foram a partir do questionário composto por com 6 questões aplicado para 5 professores, sendo 3 da rede estadual e dois da rede municipal de ensino no Estado do Tocantins. Tem como questionamento: Quais as concepções que os professores da rede pública de educação têm sobre os alunos com TEA na educação infantil da escola regular? A pesquisa é de cunho qualitativo e analisou a concepção dos professores sobre a inclusão desses estudantes, da educação básica da rede pública. A pesquisa aponta que os professores possuem conhecimentos básicos sobre o autismo, consideram importante a observação dos comportamentos e as fases do desenvolvimento infantil, e por fim, fica evidenciado o reconhecimento por parte dos professores à importância de serem profissionais capacitados.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. T E A. Professor. Educação pública. Educação infantil.

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre inclusão está cada vez mais ganhando espaço na educação, com isso, foram elaborados documentos que subsidiam a formulação de políticas públicas de Educação Especial no âmbito nacional, a saber: Lei nº 9.396/ 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Resolução CNE/CEB 2 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Da Educação Inclusiva.

Um documento importante que debate sobre a inclusão do sujeito com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é a Lei nº 12.764/2012, Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esta lei assegura ao sujeito com TEA acesso à educação e ao ensino profissionalizante, caso comprovado à necessidade, terá direito a um acompanhante especializado na classe de ensino regular.



Vale a pena ressaltar que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) abrange vários outros transtornos, a saber: autismo de kanner, transtorno de Asperger, autismo de alto funcionamento, autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo atípico, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação.

As principais características são danos na interação social e comunicação, além de um repertório marcante restrito de atividades e interesses. Em alguns casos pode ter fobias, disfunção do sono ou da alimentação, agressividade ou crises de birra.

Estas características são geralmente identificadas antes ou com 12 meses de idade e se os sintomas forem leves podem ser percebidos após os 24 meses de idade. Desse modo, quando o diagnóstico do TEA é precoce mais imediato possibilita uma intervenção visando um melhor prognóstico para o sujeito.

O presente artigo tem por objetivo geral: apresentar as concepções dos professores da rede pública de educação sobre os alunos com TEA na educação infantil da escola regular. Objetivando especificamente 1) Estudar sobre as características e diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista; 2) Conhecer o marco legal da educação inclusiva e do TEA e 3) Descrever o resultado da pesquisa acerca do conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir do resultado do questionário aplicado aos professores.

Este estudo se refere à pesquisa qualitativa, por analisar-se a teoria especificada nesta temática em questão. Segundo Menga apud Marconi & Lakatos (1986, p. 18) “estudo qualitativo é aquele que se desenvolve numa situação natural; é rico em dados descritivos, tem um plano aberto, flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Neste modo, considera ser um trabalho descritivo, que tem como objetivo de exibir um estudo detalhado do tema, podendo ser feito através da coleta de dados e a análise desses.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador apresenta-se como sujeito e objeto de suas pesquisas “objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações”. (DESLAURIERS apud GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 32).

Assim, esta pesquisa busca conhecer a realidade, de acordo com as percepções dos sujeitos participantes da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram 5 professores, sendo 3 da rede estadual e dois da rede municipal de ensino no Estado do Tocantins, o instrumento para coletar dados, foi um



questionário contendo 6 questões, organizadas em três categorias. Devido a Pandemia do Covid-19 e o isolamento social, o primeiro contato foi realizado através do WhatsApp. No total foi feito contato com 10 docentes, porém, 5 aceitaram responder o questionário.

Para a coleta de dados foi utilizado questionário aberto que era construído por um roteiro com questões referentes aos alunos com TEA no ambiente escolar.

O roteiro do questionário aberto foi desenvolvido por uma série ordenada de perguntas que foi respondida livremente, sem respostas pré-estabelecidas. O questionário coletou informações que visavam identificar os conhecimentos teóricos, perspectivas acerca da inclusão e avaliação escolar dos educandos com TEA.

Para análise de dados, foram utilizados os dados do questionário aberto, consecutivamente o estabelecimento de categorias de respostas. De acordo com Gil (1999, p. 168) “a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação”. Para isso, é necessário estabelecer categorias, tendo em vista que por meio desta se captura o sentido das explicações e os elementos do funcionamento dessa parcela da realidade.

As categorias foram definidas com base na leitura e análise do questionário, são elas: Conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA); Inclusão e adaptação dos alunos com TEA e práticas pedagógicas e avaliação escolar.

Foram realizadas pesquisas bibliográficas que identificam as características e os diagnósticos do autismo, e descreve as legislações educacionais que tratam sobre a inclusão escolar. Para embasamento bibliográfico tivemos como base teórica os autores: Fink (2018); Black e Grant (2015); Gadia, Tuchman e Rotta (2004); Gerhardt e Silveira (2009); Machado, Palladino e Bernabé (2016), Marconi e Lakatos (2009); Obadia (2016); Onzi e Gomes (2015); dentre outros.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 AS CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

De acordo com APA (2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) está entre os Transtornos do Neurodesenvolvimento, grupo de condições que aparecem no início do período do desenvolvimento (infância), acarretando prejuízos no funcionamento social, pessoal, profissional ou acadêmico; são considerados transtornos invasivos, comuns e com grande grupo



de variantes nos aspectos clínicos, apresentando interrupção precoce nos processos normais de desenvolvimento de sociabilização.

O TEA abrange diversos transtornos que eram nomeados de: autismo de kanner, transtorno de Asperger, autismo de alto funcionamento, autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo atípico, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação.

Segundo Fink (2018), a patologia manifesta-se mais em sujeitos do sexo masculino de que em sexo feminino. É importante destacar que os índices de prevalência apontam para possibilidade do aumento de sujeitos com TEA, mas, segundo Klin (2006, p.55) “[...] o aumento nos índices de prevalência do autismo significa que mais indivíduos são identificados como tendo esta ou outras condições similares. Isso não significa que a incidência geral do autismo esteja aumentando”.

De acordo com DSM-5 (APA, 2014) desde a infância o sujeito com autismo caracteriza-se pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, atividades ou interesses, danos persistentes na interação e comunicação social recíproca, aspectos esses que interferem e prejudicam o convívio com o contexto social no cotidiano. Em consonância com essa perspectiva Pereira et. al. (2015, p. 193) indicam que esse “transtorno se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente prejudicado na interação social e comunicação, além de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses”. Para Obadia (2016), pessoas com TEA têm um desenvolvimento diferenciado em relação aos sujeitos que não apresentam autismo.

Vale a pena evidenciar que o TEA apresenta grande variação na manifestação dos sintomas, com diferentes graus de severidade. Deste modo, Gadia, Tuchman & Rotta (2004, p. 83) consideram que ocorre “grande variabilidade no grau de habilidades sociais e de comunicação e nos padrões de comportamento”. O DSM – 5 apud Onzi e Gomes (2015, p.189), apresentam níveis de gravidade para o TEA, a saber: “no nível um, o indivíduo exige apoio; no nível dois, exige apoio substancial; e no nível três exige muito apoio substancial”. Entretanto, a mudança da gravidade depende do contexto e do tempo.

A respeito da variação dos sintomas, Gadia, Tuchman & Rotta (2004) descrevem sobre os Déficits em Linguagem e Comunicação afirmando que:

As dificuldades na comunicação ocorrem em graus variados, tanto na habilidade verbal quanto na não-verbal de compartilhar informações com outros. Algumas crianças não desenvolvem habilidades de comunicação. Outras têm uma linguagem



imatura, caracterizada por jargão, ecolalia, reversões de pronome, prosódia anormal, entonação monótona, etc. Os que têm capacidade expressiva adequada podem ter inabilidade em iniciar ou manter uma conversação apropriada. (GADIA, TUCHMAN & ROTTA, 2004, p. 584).

Com isso, aqueles que devolveram habilidades verbais ficaria com déficits em estabelecer conversação com os demais e durante a infância não apresentaria imitação social ou brincadeiras de faz-de-contas com conteúdo simbólico.

Há implicações na atenção compartilhada, em torno dos nove meses os bebês típicos apresentam habilidades de atenção compartilhada (apontar, imitar, seguir o apontar e o olhar da mãe), porém, em bebês com TEA o desenvolvimento destas habilidades está comprometido.

Segundo o DSM- 5 (APA, 2014,):

Um aspecto precoce do transtorno do espectro autista é a atenção compartilhada prejudicada, conforme manifestado por falta do gesto de apontar, mostrar ou trazer objetos para compartilhar o interesse com outros ou dificuldade para seguir o gesto de apontar ou o olhar indicador de outras pessoas. (APA, 2014, p. 54).

Percebe-se que crianças com TEA podem até aprender gestos funcionais, porém, seu repertório é menor em relação às crianças típicas. É importante ressaltar que essas habilidades são importantes para o desenvolvimento infantil.

Referentes aos movimentos e comportamentos estereotipados, DSM-5 (APA, 2014), considera como sendo inesperadamente frequentes e não direcionados para um objetivo, e uma motricidade não motivada, podem ser: morder-se, balançar o corpo, apertar as mãos ou abanar, andar nas pontas dos pés, estalar os dedos, entre outras características. Deste modo, percebe-se que grande parte dos indivíduos com TEA apresenta um comportamento motor perturbado, tendo em conta os contínuos movimentos repetitivos e complexos, em que o desenvolvimento de competências motoras está afetado. Gadia, Tuchman & Rotta (2004), ao dissertarem sobre o comportamento estereotipado afirmam que crianças com TEA demonstram resistência a mudanças, interesse excedente por movimento de peças (rodas ou hélices), apego excessivo em rotinas e objetos.

Além, dessas questões, os sujeitos com TEA também possuem dificuldades em interação social, podendo evidenciar-se pelo pouco contato visual; ausência de empatia emocional ou social; resistência em participar de atividades em grupo; indiferença afetiva ou demonstrações inapropriadas de afeto (GADIA, TUCHMAN E ROTTA, 2004), ou seja, apresenta incapacidade de se envolver com outras pessoas.

Contudo, crianças com TEA além de apresentar sintomas nas áreas de interação social, linguística e simbólica, movimentos e comportamentos estereotipados, apresenta também



fobias, disfunção do sono ou da alimentação, agressividade ou crises de birra. Nessa perspectiva Obadia (2016) considera que:

Dificuldades na interação social, interesses restritos, alteração na linguagem (prosódia/pragmática), baixa atenção, inquietação motora, humor depressivo, alteração na linguagem não verbal, dificuldades de coordenação motora, compulsão por rotinas, tiques (motores ou vocais) e agressividade (auto ou hetero agressividade) são itens que podem estar presentes no autista e devem ser observados para se facilitar o diagnóstico. (OBADIA, 2016, p.36).

Assim sendo, os primeiros sintomas apresentados pela criança geralmente são: atraso no desenvolvimento da comunicação e linguagem, pouco interesse em interações sociais e comportamentos repetitivos. Estes sintomas geralmente são identificados antes dos 12 meses de idade e se os sintomas forem leves podem ser percebidos após os 24 meses. Nesse contexto, Machado et al. (2015) defendem:

Pais de crianças com TEA frequentemente relatam que as preocupações com o desenvolvimento de seus filhos começaram por volta dos 12 meses de idade, embora o diagnóstico de TEA seja resolutivo apenas por volta dos 3 anos. (MACHADO et al., 2015, p. 02).

Com base nas pesquisas realizadas em autores como Machado et al. (2015), percebe-se que as crianças só terão diagnóstico definitivo de TEA na idade pré-escolar ou até mesmo escolar. O reconhecimento definitivo tem que seguir critérios determinados internacionalmente, com avaliação completa e uso de escalas aprovadas, devendo análise à criança no ambiente do seu cotidiano, como: observação do ambiente escolar, entrevistas com os pais, professores, etc. Desse modo, Obadia (2016) afirma que:

[...] existem diferentes instrumentos avaliativos que podem ser usados como recurso alternativo para se chegar ao diagnóstico de autismo, a exemplo da ADI-R, que é um tipo de entrevista semiestruturada e o M-CHAT, que se trata de uma escala avaliativa com base em observação dos pais, na hipótese do indivíduo em análise possuir transtorno global do desenvolvimento. (OBADIA, 2016, p. 36).

Nota-se que a identificação do TEA ocorre pela análise das características do comportamento da criança, tornando assim o processo difícil e lento. Porém, os sintomas não são iguais para todas as pessoas, ou seja, cada situação é singular, sendo que nenhuma criança com TEA é igual ao outro com o mesmo diagnóstico.

Nesse contexto, o diagnóstico de autismo deve ser feito por uma equipe multidisciplinar, incluindo psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos e pediatras; visando desencadear ações de intervenções, melhorar no prognóstico do sujeito e inclusão no sistema escolar brasileiro.

Antes de adentrarmos aos relatos das concepções dos docentes da educação básica da rede pública, é necessário fazer apontamentos sobre as legislações que consideram os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) como sujeitos de direitos.



2.2 MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DO TEA

O debate sobre inclusão está cada vez mais ganhando espaço na educação, com isso, o contexto escolar é local mais propício para esse fim, e, para garantir esse direito à inclusão, a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 1996, assegura que os estudantes da educação especial devem ser matriculados preferencialmente na rede regular de ensino:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]. (BRASIL, 1996).

Como já foi detalhado no primeiro tópico, o TEA é classificado como um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

Essa mesma lei 9.394/96, no capítulo V, que versa sobre a educação especial, o artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com Necessidades Educacionais Especiais:

[...] Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, [...] acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 40).

Observa-se que convém às unidades de ensino organizar-se para o atendimento aos educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), propiciando condições necessárias, às adaptações, para uma educação de qualidade e inclusiva. Deste modo, para efetivação das práticas inclusivas é preciso sair do campo abstrato e fazer-se efetivo o cumprimento do determinado em lei, para que assim, seja ofertada uma educação para condizente com a realidade da pessoa com NEE.

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, delimita no parágrafo único do artigo 1º que o atendimento escolar dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolar, assegurando os serviços de educação



especial. Conforme o artigo 5º, os discentes com necessidades educacionais especiais são aqueles que detêm:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001, p.02).

A resolução oficializa no artigo 7º que o atendimento escolar deve ser realizado em classes comuns do ensino regular. Deste modo, no artigo 8º aponta que as escolas devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; [...]

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade; VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série [...]. (BRASIL, 2001, p. 02 – 03).

Observa-se que para ocorrer inclusão é necessário que tenha profissionais com formação inicial e continuada para atuarem na inclusão escolar, ou seja, a inclusão escolar proporcionará um ambiente de diversidade social, ambiente rico para o desenvolvimento de todos que estão no meio escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, portaria nº 555/2007, prorrogada pela portaria 948/2007, tem como principal papel fundamentar a educação inclusiva na concepção de direitos humanos, é mais que pedagógica, social e cultural, uma ação política, causadora de uma educação de qualidade para todos os alunos.

De acordo com Buss, Andrade e Stoltz (2019) os documentos oficiais que debatem sobre Educação Especial começaram a usar manuais médicos para mencionar os estudantes com



autismo. Com isso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva inclui no grupo de transtorno global do desenvolvimento (TGD) três categorias, a saber: autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. No item V também considera que os alunos com TGD “são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (BRASIL, 2008, p. 15).

Porém, no ano de 2013 ocorreram mudanças no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, criada pela Associação Psiquiátrica Americana (APA), teve estabelecimento da categoria do Transtorno do Espectro Autista (TEA), passando a pertencer ao transtorno do neurodesenvolvimento, reunindo assim categorias anteriores, como: transtorno autista, transtorno de Rett, transtorno de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação. Antes disso, o autismo era classificado como transtorno global do desenvolvimento. Para Black e Grant (2015):

A mudança foi impelida por pesquisas que demonstraram que os transtornos não eram tão distintos e independentes quanto se pensava e que os clínicos tinham dificuldades para distingui-los. Todos os indivíduos previamente incluídos nessas categorias devem se encaixar nessa nova categoria, e suas sutilezas devem ser capturadas de forma adequada por especificadores de gravidade. (BLACK e GRANT, 2015, p. 31).

Nota-se que todos os transtornos citados anteriormente devem fazer parte do Transtorno do Espectro Autista e por isso, devem ser classificados de acordo com a gravidade. Por fim, houve mudanças no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, porém, no mesmo não ocorreu Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva determina que os educandos com TEA, além de estarem devidamente matriculados na escolar regular, têm que receberem Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno:

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, 2008, p. 16).



Observa-se que a inclusão escolar da criança com TEA deve ocorrer desde a Educação Infantil, com isso, a AEE do nascimento aos três anos deverá ocorrer por meio de serviços de intervenção precoce. É importante ressaltar que o AEE deve ser diferente das atividades realizadas na sala comum, sendo uma complementação a formação dos estudantes visando autonomia, independência na escola e interação social, por fim, este processo não deve substituir a escolarização.

Em 17 de Dezembro de 2012, no Brasil, foi sancionada Lei nº 12.764/2012, Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conhecida também como Lei Berenice Piana ou Lei do Autismo, assegurando reconhecimento e importância para pessoa com TEA na sociedade brasileira. No inciso 1º e 2º do art. 1º descreve que:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (BRASIL, 2012, p. 01).

Percebe-se que a Lei 12.764/2012 reconhece os sintomas clínicos e a pessoa com TEA como portadora de deficiência tem seus direitos garantidos por lei.

Além disso, no art. 3º da Lei Berenice Piana assegura ao sujeito com TEA acesso à educação e ao ensino profissionalizante, caso comprovado à necessidade, terá direito a um acompanhante especializado na classe de ensino regular. Porém, a lei não especifica a formação e quais as funções que deve ser realizada pelo profissional que acompanhará a criança em sala de aula.

No ano de 2015 foi aprovada a Lei nº 13.146/15, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) que fundamenta e reforça as ações afirmativas e inclusivas. Tem como principal objetivo a promoção da igualdade e o exercício dos direitos da pessoa com deficiência. No art. 3º, esse documento utiliza o termo “profissional de apoio”, em vez de “acompanhante especializado”. Salientando, com isso, a função do profissional de apoio escolar:

[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária,



em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (BRASIL, 2015).

Nota-se que o profissional de apoio escolar tem como objetivo assegurar acessibilidade às comunicações e atenção aos cuidados pessoais como alimentação, higiene e locomoção. Além disso, deve atuar ao lado professor da sala regular na promoção dos conteúdos curriculares, como ensino da leitura e escrita, dentre outros processos de ensino regular.

Para tanto, levando em conta as leis apresentadas, podemos afirmar que não pode apenas assegurar condições ao acesso da pessoa com deficiência no contexto escolar, mais também, garantir a permanência dessa pessoa no ambiente escolar. Desse modo, não pode incluir a criança no ensino regular sem pensar em adaptações, recursos, e participação ativa do indivíduo, para tanto, é necessário que todos os setores escolares interligam-se, promovendo uma inclusão escolar de acordo com a realidade da pessoa com deficiência.

3 ANÁLISE E DISCUSSÕES DO RESULTADOS ACERCA DO CONHECIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Neste tópico se encontra os resultados do questionário com seis questões que abordam sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA), que foi aplicado aos professores da rede pública de educação do Tocantins. Para melhor entendimento essas questões foram organizadas em categorias a saber:

A) conhecimento teórico sobre estudante com TEA; composto pelas questões um e dois, sendo que a primeira buscava saber se “o professor possuía conhecimento teórico a respeito de estudante com TEA”, enquanto a segunda questão objetivava “saber se é necessário o professor ter conhecimento teórico para lecionar para aluno com TEA”.

B) Inclusão e adaptação dos alunos com TEA, essa categoria foi constituída por duas questões, sendo estas as questões três e quatro do questionário, a saber: a terceira se referia a “adaptação do aluno com TEA na classe regular de ensino” e quarta sobre suas “perspectivas acerca da inclusão do autismo na classe”.

C) Práticas pedagógicas e avaliação escolar, essa categoria foi composta por duas questões, sendo a questionando as professoras sobre “as práticas pedagógicas adotadas para inclusão do aluno” e a sexta e última questão, abordando “de que forma é feita a avaliação do aluno com autismo”.



A) CONHECIMENTO TEÓRICO SOBRE ESTUDANTE COM TEA

Sobre a primeira questão dessa categoria os docentes A e B responderam que tem conhecimentos básicos sobre TEA. Referente ao segundo questionamento, a professora A respondeu que *sim* e complementou:

Já tive um bebê no berçário com TEA. Na época achei o comportamento dele diferente do de outros bebês, li um pouco sobre o assunto e chamei os pais para conversarmos sobre isso. Na conversa recomendei aos pais que procurassem um profissional que pudesse dar um diagnóstico mais preciso e ficou confirmado a suspeita de TEA. (PROFESSORA A).

Os sintomas como atraso no desenvolvimento da comunicação e linguagem, pouco interesse em interações sociais e comportamentos repetitivos, geralmente são reconhecidos antes de 12 meses de idade e se as manifestações forem leves podem ser percebidos após os 24 meses. Com isso, é de fundamental importância à observação dos professores no comportamento e nas fases do desenvolvimento infantil, este processo de observação facilita o diagnóstico de qualquer alteração na primeira infância. Ressaltando que o diagnóstico final deve ser feito por uma equipe multifuncional.

Sobre a segunda questão, a qual se referiu acerca da necessidade de se ter conhecimentos teóricos para lecionar para estudante com TEA, a professora “B” respondeu que:

Não. Apesar de não existe uma “receita” para ensinar crianças e adolescentes com TEA. Hoje, os especialistas em educação já sabem que para ensinar não precisa ser especialista no transtorno, mas é necessário que se procure conhecer todos os alunos de forma individual e se perceba como cada um aprende. Mais do que um conhecimento específico, a inclusão dessas crianças e adolescentes requer uma mudança no modo como a escola pensa e faz educação. (PROFESSORA “B”).

A afirmação da professora “B” está em conformidade com a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu art. 18, nos parágrafos e incisos diferencia o professor capacitado do professor especializado, ou seja, o professor da classe comum tem que ter noções básicas que não permita cometer “erros” no atendimento ao estudante com TEA.

Desse modo, um professor capacitado precisa estar apto em lidar com as diferenças, com singularidade e a diversidade dos estudantes, e não tendo um modelo de pensamento comum de todas elas, isto é, o professor de uma escola regular que tem um estudante com TEA não é necessário ser um especialista em autismo, mas, constituir-se um especialista em lidar com as particularidades dos educandos.

A professora “B” ressalta a importância da escola passar por mudanças e adaptações estruturais e pedagógicas, tendo um currículo flexível, com novas propostas pedagógicas e formação continuada.



Referente ao primeiro questionamento, as professoras “C” e “D” responderam que “sim”, porém, o professor “E” respondeu “não”. A respeito do segundo questionamento, é necessário ter conhecimentos teóricos para lecionar para aluno com TEA, as respostas foram:

Sim. Sem conhecer as características fica difícil compreender como atuar com esses alunos. (PROFESSORA “C”).

Sim, considerando a heterogeneidade das nossas salas de aulas e as políticas de acesso da pessoa com deficiência à escola é importante que estejamos sempre atualizados. Pois o embasamento teórico norteará nossa prática pedagógica. (PROFESSORA “D”).

Sim! Pois, é através do conhecimento teórico que o professor terá a oportunidade de efetivar a inclusão e promover o desenvolvimento dos alunos TEA em todos os seus aspectos: físico, afetivo, social e cognitivo. (PROFESSORA “E”).

As respostas enfatizaram que é necessário o professor ter conhecimentos teóricos sobre as características do TEA. Isto é, o desconhecimento acerca das potencialidades e particularidades dos educandos com autismo produz descrença sobre o seu desenvolvimento e da sua capacidade de aprender o conteúdo mediado pelo docente. Isto pode reforçar mitos, especificamente a concepção que o sujeito “vive em um mundo próprio”, alheio ao que acontece em sua volta.

Em vista disso, é fundamental que o professor tenha conhecimento a respeito do transtorno para promover uma mediação pedagógica de qualidade, traçando estratégias e ações que estimulem as habilidades do estudante, ou seja, o ambiente escolar deve ser construído por profissionais capacitados para atender os estudantes com TEA.

B) INCLUSÃO E ADAPTAÇÃO DOS ALUNOS COM TEA

A partir da questão de número três sobre “adaptação do aluno com TEA na classe regular de ensino”. Foi possível obter as seguintes respostas dos professores “A” e “C”:

Foi tranquilo. Talvez por serem bebês. (PROFESSORA “A”)

Normal, havia uma professora com formação em educação especial para auxiliar os alunos. (PROFESSORA “C”).

Observe-se que as professoras consideraram a adaptação dos estudantes com TEA como “normal”, porém, a professora “C” destacou que seu estudante com autismo era acompanhado por um profissional de apoio escolar. Este profissional atua ao lado dos estudantes e da professora no acesso, participação, permanência e ascensão dos conteúdos curriculares.

Além disso, o profissional de apoio escolar tem como objetivo garantir acessibilidade às comunicações e atenção aos cuidados das pessoas como alimentação, higiene e locomoção.

Quanto à questão quatro sobre “perspectivas das professoras acerca da inclusão do autismo na classe regular”. As respostas obtidas foram:



É preciso um preparo prévio, tanto dos profissionais da educação quanto das crianças. (PROFESSORA “A”).

São as melhores possíveis, além de permitir a eles um melhor desenvolvimento social cognitivo, também permite que os demais alunos percebam a diversidade do mundo. Ambos ganham com isso. (PROFESSORA “C”).

Referente ao quarto questionamento nota-se pelas respostas a importância de ter professores capacitados para poder acolher todos os alunos, visando uma sala de aula prazerosa para o desenvolvimento de aprendizagens. Dessa forma, a inclusão escolar possibilita um ambiente de diversidades sociais, tornando assim, um ambiente rico para desenvolvimento dos professores.

Continuamente, sobre as questões referentes adaptação e inclusão dos sujeitos com TEA, docentes D e B deram as seguintes respostas:

Meu aluno tem um grau leve de Autismo, porém apresenta outras comorbidades como esquizofrenia. Toma medicamento e dessa forma a adaptação se deu de forma tranquila. Como eu costumo dizer em minhas formações, não é meu aluno que tem que se adaptar a escola, pelo contrário, a escola é que tem que se adaptar às suas especificidades. Diante disso, minha proposta de trabalho enquanto professora de Sala de Recursos, para que a inclusão aconteça de fato no contexto escolar é preciso um trabalho de conscientização da nossa postura enquanto profissionais da educação, bem como da nossa postura enquanto ser humano. E dessa forma, com um corpo docente com práticas inclusivas, conseguiremos trabalhar essa proposta inclusiva e de respeito às diferenças com os demais alunos. (PROFESSORA “D”).

São as melhores. Desde que esse aluno possua habilidades de ensino. (comportamentos do tipo sentar, contato visual, atender pelo nome, despertar interesse pela voz e face humano). Isso é ter a chamada prontidão, ou seja, um nível suficiente de preparação e interesse para iniciar uma aprendizagem. (PROFESSORA “A”).

Para que a inclusão aconteça de fato, é necessário não se limite a incluir o aluno TEA apenas realizando sua matrícula em escola regular, diante disso, as minhas perspectivas são poucas, pois, as políticas públicas e a própria preparação dos docentes são limitadas, para que se veja uma boa perspectiva de inclusão, ainda nos falta superar muitos desafios. (PROFESSORA “E”).

As escolas devem propiciar condições necessárias e adaptações no currículo (pedagógicos) e eliminar barreiras arquitetônicas (físicas) para que aconteça uma educação de qualidade e inclusiva. Deste modo, para efetivação das práticas inclusivas é preciso sair do campo abstrato e levar o que está na lei para a realidade condizente com a pessoa com (NEE).

As respostas do Docente B sobre adaptação e inclusão foram as seguintes:

O consciente do estudante precisa ser trabalhado no sentido de explicar a este a importância de ocupar seu espaço em classe regular, afirmar para esse estudante que ele tem muito a contribuir em outros espaços é relevante para fortalecer seus objetivos. O autista é um ser carregado de saberes, e estes não podem ficar guardados em uma caixinha, por essa razão, quando esse aluno é inserido em classe regular este tende a acrescentar no desenvolvimento dos demais alunos, uma vez que terá oportunidade de compartilhar seus saberes. (PROFESSORA “B”).



Tendo como base a resposta da professora “B”, nota-se que os educandos com TEA não podem ser vistos como sujeitos que não tem competências e habilidades para serem desenvolvidas.

Todavia, a escola precisa possibilitar ao estudante com autismo oportunidades de conviver com outros estudantes da mesma idade, proporcionando incentivo às suas capacidades interativas e o desenvolvimento da competência social, oferecendo experiências socializadoras.

C) PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO ESCOLAR

Na quinta questão foi perguntado sobre as práticas pedagógicas adotadas para inclusão do aluno. As professoras “A”, “B”, “C” “D” e “E” responderam:

Deixávamos ele trabalhar no seu tempo e espaço e jeito próprio. (PROFESSORA “A”).

Diagnóstico; transmissão de segurança e confiança da parte do professor para o estudante e respeitando o tempo e espaço do mesmo. (PROFESSORA “B”).

Não houve prática específica para a inclusão desses alunos, mas sim um trabalho de reconhecimento de sua especificidade e as possibilidades de integrar suas características com o trabalho que foi desenvolvido. (PROFESSORA “C”).

Conhecer o aluno através da parceria com a família. E na minha realidade a proposta pedagógica orientada por mim é a seguinte: Trabalhar não só com o TEA, mas com todos os especiais, utilizando o DUA Desenho Universal Para aprendizagem. Onde a proposta é partir do aluno com TEA ou outra deficiência na hora do seu planejamento, onde as adaptações ocorram no âmbito das metodologias e recursos. Disponibilizando o currículo a todos. Pois ao planejarmos pensando no aluno especial, todos serão contemplados. (PROFESSORA “D”).

Deve-se desenvolver um planejamento contínuo e colaborativo. Ao mesmo tempo, deve valorizar os interesses e atender às necessidades do alunado com TEA. (PROFESSORA “E”).

A resposta da professora “D” sobre a questão das práticas pedagógicas adotadas para inclusão do estudante, ressalta a necessidade de ter uma parceria entre família e escola. Tendo em vista que os pais ou responsáveis têm informações privilegiadas sobre os educandos, sendo capaz de contribuir com informações para o planejamento pedagógico. Assim, a escola pode colaborar com informações de como agir em casa com o sujeito com TEA, inserindo a família no processo de inclusão.

Em relação a sexta e última questão, “de que forma é feita a avaliação do aluno com autismo” as professoras “A”, “B”, “C” “D” e “E”, realizaram as seguintes ponderações:

Na educação infantil, na qual vivi essa experiência, a avaliação é feita por meio de observação e registro em relatório semestral e não é usada como fim de progressão. (PROFESSORA “A”).

Deverá ser feita de duas formas: 1- diagnóstico, que ocorre quando se conquista a possibilidade de radiografar a realidade de forma mais exata, para se conseguir acompanhar o aluno de perto, com respeito as suas potencialidades e limites, envolvidos pelo melhor conhecimento avaliativo. 2-prognóstico, que é a ação, e ocorre sempre que o diagnóstico sugerir, perpassando pela obrigação ética e profissional de assegurar a aprendizagem do aluno. Para tanto, para se conquistar a



aprendizagem, é necessário que se faça um bom diagnóstico no âmbito de buscar os problemas e as possíveis soluções. (PROFESSORA “B”).

Da mesma forma que os demais alunos. Contudo, havia uma proximidade da professora da educação especial no desenvolvimento das atividades e tarefas. (PROFESSORA “C”).

Diagnóstica, hoje já temos essa avaliação inicial em nível de estado. Mas também é feita outra por mim na Sala de recursos. Pois é a partir desta que preparo o documento de orientação com características dos alunos para ser entregue aos demais professores. E a avaliação formativa (avaliação contínua na sala de aula) e com um peso menor, ainda temos a avaliação somativa que pode ser oral ou escrita. Essa metodologia de avaliação somativa é de acordo com a característica de aprendizagem do aluno. (PROFESSORA “D”).

Respeitando os limites que cada um apresenta. Portanto, deve-se ter um olhar minucioso quanto às habilidades e à percepção que os estudantes apresentam, sobretudo aqueles que manifestam TEA ou alguma outra deficiência. (PROFESSORA “E”).

De acordo com as ponderações da professora e com base no nível de inteligência e comprometimento cognitivo de cada criança, o diagnóstico TEA é o ponto de partida para o tratamento com estimulação adequada. Este é um marco importante para delimitações das intervenções que representa um elemento básico para um melhor prognóstico no desenvolvimento do aluno com TEA.

Por fim, observa-se pelas respostas dos profissionais da educação que a maioria não faz uma avaliação diferenciada, porém, é notável que todas realizam avaliação de forma cuidadosa, dando atenção às especificidades de cada aluno.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, buscou-se apresentar as concepções dos professores da rede pública de educação sobre os alunos com TEA na escola regular, foi possível evidenciar que os participantes da pesquisa têm conhecimentos básicos sobre autismo, reconhece a importância do profissional da educação básica observar os comportamentos e as fases do desenvolvimento infantil, este processo de observação facilita o diagnóstico de qualquer alteração na primeira infância, reconhecem ainda que o diagnóstico final deve ser feito por uma equipe multifuncional.

Além disso, conclui-se que os profissionais reconhecem a importância de serem capacitados, por entenderem que é por meio do processo de capacitação/formação continuada que estarão completamente aptos para lidar com as diferenças, com singularidade e a diversidade dos estudantes.

Ficou claro também, que o professora da escola regular que tem um estudante com TEA não é necessário ser um especialista em autismo, mas, constituir-se um especialista em lidar com as particularidades desses estudantes.



Diante disso, é imprescindível que os professores tenham conhecimentos sobre o autismo, a fim de promover uma mediação de qualidade, traçar estratégias e ações que possam estimular as competências dos estudantes. Com isso, as aulas serão prazerosas para o desenvolvimento de aprendizagens. Dessa forma, a inclusão escolar possibilita um ambiente de diversidades sociais, tornando assim um ambiente favorável para desenvolvimento não só do processo de ensino e aprendizado, como também de outras habilidades e competências dos estudantes.

Conclui-se, também, que os participantes da pesquisa consideram que as escolas têm que ter adaptações no currículo (pedagógicos) e eliminar barreiras arquitetônicas (físicas) para que aconteça uma educação de qualidade e inclusiva. Deste modo, para efetivação das práticas inclusivas é preciso sair do campo abstrato e se fazer materializar o que está determinado no conjunto de Leis e Normativas para que assim o processo de ensino, aprendizagem, inclusão e equidade sejam condizentes com a pessoa com (NEE).

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA, 2014). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.


BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº 9394/96. Brasília: Mec/SEF/COEDI, 1996.

_____, Presidência da República. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 01 de ago. 2020.

_____, Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em 21 de Jun. 2020.

_____. **Resolução Nº 2, De 11 De Setembro De 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso: 10 de ago. 2020.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-



[politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](https://www.scielo.br/pt/politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 10 de ago. 2020.

BLACK, W. D., GRANT, E. J. **GUIA para o DSM-5 complemento essencial para o manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed. 2015.

BUSS, J. G.; ANDRADE, L.M.; STOLTZ, T. **Transtorno do espectro autista e inclusão: à luz de profissionais da educação infantil**. Curitiba: Juruá, 2019.

FINK, I. C.. **Autismo e educação: possibilidades e estratégias de inclusão**. 2018. 43 f. Monografia Graduação – Universidade do Vale do Taquari, 2018.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**. Porto Alegre, Vol. 80, n. 2, Supl. p. 83 – 94, 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/56225#:~:text=S%C3%ADntese%20dos%20dados%3A%20Conforme%20dados,das%20doen%C3%A7as%20invasivas%20de%20desenvolvimento>. Acesso em: 23 Jul. 2020.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 27 de Jul. de 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev Bras Psiquiatr**. São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s3-s11. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-429853>. Acesso em: 23 Jul. 2020.

MACHADO, F. P.; PALLADINO, R. R. R.; BARNABÉ, L. M. W.; CUNHA, M. C. Respostas parentais aos sinais clássicos de autismo em dois instrumentos de rastreamento. **Audiol., Commun. Res.**, São Paulo, v. 21, e1659, 2016. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/2317-6431-2015-1659>. Acesso em: 23 Jul. 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

OBADIA, S. A.. Desvendando o autismo e a educação. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 6, n. 2, p. 33-41, maio/ago. 2016.

ONZI, F. Z.; GOMES, R. de F. Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Caderno pedagógico**. Lajeado, v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/979/967>. Acesso em: 23 Jul. 2020.

PEREIRA, A. C. d. S.; BARBOSA, M. O.; SILVA, G. G. d.; ORLANDO, R. M. Transtorno do Espectro Autista (TEA): definição, características e atendimento educacional. **Educação**, Batatais, v. 5, n. 2, p. 191-212, 2015. Disponível em: [https://periodicos.ufersa.edu.br > view > pdf](https://periodicos.ufersa.edu.br/view/pdf). Acesso em: 23 Jul. 2020.



CAPÍTULO 25

UMA CONVERSA ENTRE ADORNO E POSTMAN: REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA, AS INFLUÊNCIAS DA INDÚSTRIA CULTURAL E DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO FORMATIVO DAS CRIANÇAS¹⁶

Tatiani Pereira Rodrigues, Graduação em Pedagogia, UDESC
Roselaine Ripa, Doutora em Educação, Professora UDESC

RESUMO

Atualmente, devido às tecnologias digitais, conseguimos ter contato com uma quantidade surpreendente de conteúdos em apenas alguns segundos. A recepção desses materiais informativos, apresentados de maneira cada vez mais simplificada, não possui distinção de idade. Nesse sentido, esse trabalho tem o objetivo de tecer reflexões críticas sobre o desaparecimento da infância na sociedade administrada e seus impactos nos processos educativos. Para a realização desse objetivo, utilizamos as obras de Theodor W. Adorno e Neil Postman, que nos ajudaram a compor os eixos de análise: formação, semiformação, indústria cultural, infância e tecnologias digitais. Esperamos, assim, contribuir com os estudos sobre como a indústria cultural e suas mensagens vem mantendo e fortalecendo as relações de poder nesse contexto das tecnologias digitais.

PALAVRAS- CHAVE: Infância; Indústria Cultural; Neil Postman; Theodor Adorno.

INTRODUÇÃO

Essa produção textual está embasada em textos de Theodor W. Adorno e de outros autores que conversam com esse estudioso da chamada Escola de Frankfurt, como Neil Postman. Tem como objetivo geral tecer reflexões críticas sobre o desaparecimento da infância na sociedade administrada e seus impactos nos processos educativos. Sociedade esta que apesar de possuir aparatos tecnológicos, que poderiam possibilitar tanto uma melhora na qualidade de vida das pessoas que vivem na miséria, como também a nossa real e sonhada liberdade, se constitui e perpetua a lógica capitalista, que nos faz indiferentes diante o horror e naturaliza a barbárie que nos cerca.

Assim, acomodados na busca por uma falsa felicidade vinda dos bens materiais, não questionamos a ordem social na qual vivemos, sendo a educação emancipatória uma possibilidade para questionarmos a nossa realidade. Por isso, Adorno (2013) propõe uma educação contra a barbárie, uma educação com práticas educativas que busquem fortalecer a

¹⁶ Resultado da Pesquisa de Iniciação Científica, com bolsa PIC&DTI/UDESC.



memória para que não esqueçamos os horrores que aconteceram no passado, uma educação que critique e reflita sobre ela mesma, lutando contra a semiformação imposta pela indústria cultural.

Partindo das ideias desse autor e considerando o contexto atual tecnológico, em que temos acesso a um número indeterminado de informações em alta velocidade, valorizamos o acúmulo de informação em detrimento da reflexão. Diante dessa quantidade gigantesca de conteúdo sendo apresentado para nós de maneira simplificada por meio de imagens principalmente, sem diferenciar o que é direcionado ao adulto do que é infantil, acontece um fenômeno que Postman (1999) chama de “Desaparecimento da Infância”.

ADORNO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA PENSARMOS A EDUCAÇÃO

No livro “Adorno: o poder educativo do pensamento crítico” os autores Antônio Álvaro Soares Zuin, Bruno Pucci e Newton Ramos-de-Oliveira fazem uma retrospectiva, contextualizando as origens de Adorno e os acontecimentos em sua vida que o levou a produzir suas obras mais significativas, e com base nesses dados apresentamos aqui um pouco de sua biografia. Nascido no dia 11 de setembro de 1903, Theodor Wiesengrund Adorno seria posteriormente reconhecido por seus inúmeros feitos nas áreas de música, sociologia e filosofia. Viveu em um século conturbado da nossa história, marcado por revoluções e barbárie, sendo este um período bastante confuso, porém estimulante, em que se abalaram as estruturas sociais ao redor do mundo todo.

A infância e a mocidade de Adorno aconteceram nos anos que antecederam a Primeira Guerra Mundial, vivendo como uma criança da alta burguesia Europeia. O seu pai, Oskar Wiesengrund, era judeu, enquanto sua mãe, Maria Calvelli-Adorno, era católica. Theodor foi batizado pela igreja católica, mas considerava-se ateu. Recebeu de seus pais fortes estímulos formadores em âmbitos musicais e intelectuais, tendo espaço para aprimorar os seus dotes desde a primeira infância (PUCCI, OLIVEIRA, ZUIN, 2000).

Com 18 anos formou-se no Colégio Kaiser Wilhelm em Frankfurt e, em seguida, ingressa na universidade Johann Wolfgang Goethe. (PUCCI, OLIVEIRA, ZUIN, 2000). Em 1922 e 1923 conhece Max Horkheimer e Walter Benjamin, sucessivamente, Adorno e Horkheimer tiveram uma relação que resultou em frutos, como por exemplo, o livro “Dialética do Esclarecimento”, lançado em 1947, um de seus livros mais relevantes, com Benjamin teve uma amizade na qual compartilharam suas ideias sobre filosofia e estética. Em 1923 é fundado um Instituto de Pesquisa Social vinculado à Universidade de Frankfurt, sendo depois chamado



de Escola de Frankfurt, será composto por uma equipe multidisciplinar, onde serão realizados trabalhos de pesquisa e estudos sobre as problemáticas do século. Posteriormente esta escola esteve vinculada indissociavelmente aos estudos e contribuições de Adorno.

A chegada dos nazistas traz consigo o início de um tempo de barbáries. Alguns dos pensadores, que procuravam ter uma visão mais lúcida da sociedade, como, por exemplo, Walter Benjamin, saem da Alemanha. Porém, Adorno, que era ameaçado por sua descendência judia, pela linha de pensamento dos seus estudos e visão de mundo, engana-se ao pensar que o regime de Hitler fosse breve e permanece no país (PUCCI, OLIVEIRA, ZUIN, 2000). Apenas no ano de 1934 pede exílio voluntário para a Inglaterra, trabalhando na Universidade de Oxford até 1938, ano em que se mudou para Nova York (PUCCI, OLIVEIRA, ZUIN, 2000).

Estando exilado em um país tão diferente culturalmente da Alemanha, Adorno percebe-se como um diferente, podendo então ter uma visão de como era ser um excluído da sociedade. Durante seu período na América realiza atividades ligadas à música e à pesquisa científica. Trabalhou juntamente com Walter Benjamin, em seus estudos sobre Baudelaire, e mais tarde Adorno o considera como “interlocutor preferencial” (PUCCI, OLIVEIRA, ZUIN, 2000, p.35). Em suas obras, Adorno levanta a necessidade de pesquisas empíricas que não adotem métodos positivistas e que possuam uma reflexão crítica, e reconhece alguns dos “aspectos existenciais” (PUCCI, OLIVEIRA, ZUIN, 2000, p.38) da sociedade estadunidense.

Em 1950, alguns anos após o fim da guerra, durante a reconstrução da Alemanha, Adorno retorna para sua terra natal. Ele e Horkheimer são intitulados professores catedráticos do Departamento de Filosofia da Universidade de Johann Wolfgang Goethe. Seu trabalho permaneceu relevante durante a década de 1960 elaborando estudos sobre a cultura principalmente. Faleceu no ano de 1969 aos 65 anos de idade.

Para a educação, Adorno (2003) deixou importantes contribuições como o conceito de formação (*Bildung*) e semiformação (*Halbbildung*). A *Bildung* não se refere a uma formação acadêmica formal, mas sim uma formação de maneira mais ampla, uma formação enquanto sujeito, que experimenta significativamente o mundo ao seu redor, que se forma culturalmente por completo. O segundo termo, criado por Adorno (2003), descreve a circunstância na qual fazem parte os membros da nossa sociedade atual capitalista e administrada pela Indústria Cultural, ou seja, a *semiformação* abrange todos os indivíduos que compõem a sociedade, e faz com que nós sejamos incapazes de nos constituir como sujeitos. Essa situação se agrava diante do contexto social tecnológico em que vivemos, em que graças a grande quantidade de



conteúdos que nos são apresentados em uma alta velocidade, dificulta que os indivíduos consigam relacionar as informações para assim produzirem novos conceitos.

No início do texto “Educação após Auschwitz”, Adorno (2003) baseado em todo o horror que teve contato durante a Segunda Guerra Mundial, afirma que o primeiro aspecto necessário da educação é promover que Auschwitz¹⁷ não se repita. Durante o texto, o autor não apresenta “receitas” ou respostas prontas e objetivas, mas comenta sobre algumas possíveis ações que podem ser tomadas para evitar que Auschwitz não ocorra novamente. Para ele, não há como justificar tamanha monstruosidade, e partilhar a ideia de uma educação emancipatória, que segundo o autor não vem acontecendo, é a principal maneira de trazer consciência às pessoas para que esta barbárie, de fato, não se repita.

Para isso, devem estar presentes nas instituições educacionais instrumentos para fortalecer esta ideia, porque para ele ainda existe uma possibilidade de que Auschwitz possa se repetir, se houverem fatores sociais para isto. Adorno (2003) ainda comenta sobre dois aspectos da educação que devem ser trabalhados no contexto após Auschwitz. Primeiramente, a educação (em especial a primeira infância) deve ser conduzida com muito cuidado e afeto; em segundo, trata-se da formação de indivíduos que façam uso racional de suas faculdades, que sejam emancipados e esclarecidos. Depois do apontamento destes aspectos, o próprio autor diz que sequer tentará esboçar uma maneira de pôr isso em prática.

Adorno (2003) levanta um problema da ideia de severidade (rigor) da educação tradicional. Em Auschwitz educava-se de maneira para criar indivíduos fortes e disciplinados “o elogiado objetivo de ‘ser duro’ de tal educação significa indiferença contra a dor em geral” (ADORNO, 2003, p.128). Não há uma diferenciação da sua dor com o outro, ainda há um pensamento de que se você sofreu tem o direito de ferir o outro. Assim, se faz necessária, uma educação que não reprime o medo e nem a dor, porque assim seria possível desaparecer os efeitos negativos de se reprimir esses sentimentos. A condição psicológica mais importante para Auschwitz foi a falta da capacidade de identificação com o outro, assim o primeiro passo contra essa frieza é adquirir consciência dela, e repensar o porquê ela ainda existe.

¹⁷ Auschwitz foi o maior campo de concentração e extermínio operado pela Alemanha Nazista durante a Segunda Guerra Mundial, abrigava prisioneiros do Terceiro Reich, e foi o maior centro destinado a assassinar pessoas da história da humanidade, onde mais um milhão de pessoas foram mortas.



MISTIFICAÇÃO ATRAVÉS DA RAZÃO: ALGUMAS DEFINIÇÕES

Adorno (2003) nos ajuda a pensar que precisamos manter uma sensação de inconformismo em relação a brutalidade. É preciso que lutemos por uma educação que busca incentivar no aluno o pensamento crítico, na qual podemos refletir sobre nós mesmos, porque esta é a nossa maior arma contra a reincidência da barbárie e dos retrocessos da humanidade. Nossa sociedade atual tenta esconder as particularidades dos indivíduos, na busca de padronizar os desejos e ideais de quem a ela pertence, apresentando uma sensação de conformismo, uma falsa harmonia que mascara o real aspecto social, impedindo pensamentos que geram resistência e uma possível revolução, que prejudiquem as relações de poder nela existentes.

Para entender melhor alguns termos que serão utilizados ao longo do texto, temos que definir alguns conceitos, como por exemplo o de “objetivação” e “indústria cultural”. Vejamos o que diz o “Dicionário Básico de Filosofia”, escrito por Hilton Japiassu e Danilo Marcondes, sobre objetivação:

Objetivação. ato de tomar como objeto real uma imagem, como em uma alucinação. Segundo as concepções do empirismo associacionista na psicologia, a objetivação e a operação pela qual a consciência se exterioriza suas sensações e a imagem que forma, tomando-as como objetos e situando-as espacialmente. (JAPIASSU; MARCONDES, 2008, p. 205)

Em outras palavras, objetivação significa tornar algo abstrato em concreto. Outro ponto que precisamos esclarecer sobre esta produção escrita são as distintas definições de razão. Baseado no texto “As Desrazões do Esclarecimento” (2013), de autoria de Robson Oliveira, Maria Severiano e Jesus Pascoal, iremos distinguir a razão como capacidade humana e a razão moderna mercantil. A razão mercantil, que surge a partir do esclarecimento moderno, que é essencial para o projeto da modernidade, não é equivalente à capacidade de pensamento e criticidade humana, mas “a forma histórica que adquiriu essa capacidade de reflexão, pensamento e problematização num determinado momento da história - a modernidade” (OLIVEIRA, SEVERIANO, PASCOAL, 2013, p. 218). Sendo assim, um conceito diferente da razão enquanto faculdade humana, que se refere a nossa capacidade de pensar, criticar e problematizar. Podemos dizer que é necessário que a razão mercantil seja alvo de reflexão da razão humana como faculdade de pensamento.

Indústria cultural foi um termo surgiu pela primeira vez no livro “Dialética do Esclarecimento”, de Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985), substituindo o termo antigo cultura das massas, porque este passava a impressão de ser uma cultura que surgia espontaneamente das massas, o que poderia trazer a ideia de que as massas que eram pivôs no



processo de padronização das vontades e necessidades da sociedade, quando na verdade são apenas objetos. Dessa forma, o termo Indústria Cultural faz alusão ao processo de produção de uma cultura generalizada, padronizada e massificada, que é utilizada para legitimar as relações de poder existentes na sociedade, atendendo aos interesses dos que estão no poder. Como vimos anteriormente, para Adorno (2003), a educação deveria estar diretamente ligada à emancipação, nos fazendo perceber o que a indústria cultural mascara, para que seja possível assim, a luta contra a forma em que a sociedade se apresenta.

Mergulhados nesses conceitos encontramos a definição de Esclarecimento para os frankfurtianos, que segundo Adorno e Horkheimer (1985), se transforma na “mistificação das massas”. Para entendermos a ideia do Esclarecimento, precisamos entender a origem da vontade humana de dominar a nossa realidade. Na “Dialética do Esclarecimento” o sujeito possui uma vontade de dominar a natureza desde a pré-história através de mitos e divindades (*mimese*), para Adorno e Horkheimer (apud OLIVEIRA, SEVERIANO, PASCOAL, 2013, p. 220) “O Esclarecimento é a radicalização da angústia mítica”, “essa angústia deve acabar ao objetivar-se a natureza e nada mais ficar desconhecido. Nada mais pode ficar de fora do conhecimento, sendo o "fora", fonte de angústia” (OLIVEIRA, SEVERIANO, PASCOAL, 2013, p. 220). A angústia citada no texto refere-se ao sentimento negativo de não conhecer a origem e outros aspectos da natureza, da nossa realidade.

No livro “Adorno: O Poder Educativo do Pensamento Crítico” Zuin, Pucci e Oliveira (2001) destacam que o objetivo do ser humano desde os primórdios da humanidade, mediante ao esclarecimento era “o de libertar os homens do medo e transformá-los em verdadeiros senhores, tanto da natureza interna, como da natureza externa” (ZUIN, PUCCI, OLIVEIRA, 2008, p.46). Assim, o esclarecimento pretendia abalar os fundamentos das explicações que surgiram dos mitos da antiguidade e no lugar delas colocar o saber, porém um saber possível de se tornar algo prático. O Esclarecimento tem em sua essência a utilidade e a calculabilidade, para acrescentar conceitos úteis para a vida do homem.

Esse tipo de raciocínio lógico se espalhou para os aspectos das relações sociais, ao ponto de que confiamos tanto nas regras e leis gerais que fazem com que seja possível analisar o custo-benefício das nossas relações. “Sonhava-se então com um sistema dedutivo único, de caráter lógico-formal, capaz de solucionar todos os problemas oriundos das relações sociais” (ZUIN, PUCCI, OLIVEIRA, 2008, p.46). Assim percebemos cada vez mais a relação muito clara entre o crescimento das formas de produção em contraste com a destruição das naturezas



internas e externas dos indivíduos, “a própria verdade se transforma em sinônimo de lógica matemática” (ZUIN, PUCCI, OLIVEIRA, 2008, p.48).

Através da “instrumentalização da razão” e da busca pelo controle racional da natureza, ocorreu a universalização da humanidade, e o que deveria provocar a emancipação do homem acabou por gerar individualismo e a falta de sensibilidade. Quando a ciência se transforma na principal mercadoria da sociedade capitalista (um pensamento quase sempre vinculado aos interesses do capital) é que esse processo de objetificação encontra o seu apogeu. Com isso,

O progresso baseado na reprodução da barbárie, incrivelmente potencializado com a ascensão técnica. É de conhecimento geral que grandes invenções tecnológicas foram engendradas devido aos interesses militares de dominação e controle das informações. O computador utilizado para escrever esse texto é um notório exemplo desse fato (ZUIN, PUCCI, OLIVEIRA, 2008, p.52).

Nos encontramos em uma sociedade que busca a reprodução do idêntico, o que gera conformismo e a naturalização da barbárie. Isso ocorre porque esta Razão moderna, ao reprimir a natureza humana, buscando os seus próprios objetivos mercantis, se torna uma razão “encurtada, formalizada e fatídica” (OLIVEIRA, SEVERIANO, PASCOAL, 2013, p. 219) que recusa as reflexões críticas. O que pode ser complementado com o seguinte trecho “no momento atual prevalece a hegemonia da razão instrumental sobre a razão emancipatória, a serviço da propagação da dominação e das injustiças sociais” (ZUIN, PUCCI, OLIVEIRA, 2008, p.53), a desumanização e a barbárie moderna encontram sentido nesta Razão mercantil moderna que é indiferente a violência e a destrutividade.

Assim, a modernidade esclarecida, segundo Adorno e Horkheimer, pode ser caracterizada por uma contradição insanável. Se de um lado prometeu a liberdade por meio da desmitologização, pretendendo superar a própria dominação [...] por outro, manteve a dominação objetivante da natureza como nunca se vira. Além disso, o grande fervor devotado às mercadorias na contemporaneidade [...] findou por apontar para uma nova mitologização. (OLIVEIRA, SEVERIANO, PASCOAL, 2013, p. 223)

Uma vez que a sociedade moderna tem como objetivo a produção de mercadorias, a natureza e as pessoas acabam virando objetos. Neste contexto, características como o descaso, a calculabilidade, o racionalismo, entre outros, são exaltadas, independentemente da classe social do indivíduo.

Os estudiosos da Escola de Frankfurt elaboraram uma Crítica da Cultura na qual tratam de novas formas de dominação da sociedade, que vão além da esfera do trabalho, apresentada por Karl Marx. Dessa forma a dominação (exploração/opressão) está presente de duas maneiras diferentes na sociedade moderna. Uma delas vai além do contexto da esfera de trabalho e passa para a cultura da sociedade e da vida cotidiana; e outra que foge de uma dominação visível para



uma forma implícita de dominação. Significa que a dominação que estava apenas de maneira explícita sobre a classe operária passa a surgir de maneira mais sutil manipulando os pensamentos e a percepção de mundo dos sujeitos dessa sociedade. Este fenômeno ocorre por meio da Indústria Cultural e pelos meios de comunicação social, por exemplo.

Este contexto em que vivemos pode ser vinculado com um conceito abordado por Marx, o “Fetichismo da Mercadoria”, em que segundo ele “os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantêm relações entre si e com os homens. Assim, no mundo das mercadorias, acontece com os produtos da mão humana [...]” (MARX, 1985, p.71 apud OLIVEIRA, SEVERIANO, PASCOAL, 2013, p.220), é uma dominação onde o sujeito encontra grande satisfação na compra de mercadorias sem perceber nelas as relações de produção escondidas, a força de trabalho explorado. A sociedade promete que por meio das mercadorias será alcançada uma satisfação pessoal, assim as pessoas perdem o seu valor e o amor é transferido aos objetos. Sendo esse fetiche uma ilusão, uma mistificação, ou seja, algo que não é real.

Entendemos, assim, o que Adorno e Horkheimer pretendiam dizer com um dos subtítulos de seu livro “Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos” (1985), o “Esclarecimento como Mistificação das Massas”. Nesse sentido, o esclarecimento provém de uma Razão mercantil moderna, baseada na objetivação da natureza humana, que faz com que os indivíduos dessa sociedade moderna acreditem em algo que não é real, uma mistificação, ao associarem a aquisição de bens de consumo com a felicidade e a satisfação pessoal. Dessa forma “A transformação de trabalho abstrato em dinheiro é o único objetivo da sociedade mercantil; a produção de valores de uso, toda ela, mais não é do que um meio, um "mal necessário" (OLIVEIRA, SEVERIANO, PASCOAL, 2013, p.224), a mercadoria atualmente não interfere apenas nas relações sociais de produção, mas também nos aspectos mais pessoais.

Os objetos de consumo são mais que o artefato em si, eles possuem um poder muito maior, podendo elevar o indivíduo socialmente, fazer com que ele se sinta parte de um grupo, trazendo (o que ele acredita ser) a felicidade, “partir da crítica da cultura frankfurtiana, põe a mercadoria não apenas no centro da vida social, mas no coração da subjetividade humana” (OLIVEIRA, SEVERIANO, PASCOAL, 2013, p.225). Podemos então dizer que ao enfraquecer laços sociais, e diminuirmos o valor de conceitos como o de amor, família e amizade, perdendo o senso de comunidade, contribuimos para que outros tipos de valores



crecem, como a individualidade, centralizando a ideia de felicidade em aspectos, como possuir e consumir.

Cardoso (2011), em sua dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (Unesp/Araraquara), intitulada “Indústria Cultural e Infância: Uma análise da relação entre as propagandas midiáticas, o consumo e o processo formativo das crianças” diz que “torna-se visível que o conceito de formação em Adorno (1985) é algo amplo e que se evidencia na capacidade das experiências formativas que possam vir a favorecer a autonomia do sujeito” (CARDOSO, 2011, p.49). A indústria cultural é responsável por impedir uma formação por inteiro, negando as experiências significativas a seus sujeitos, gerando o que Adorno (1985) chama de consciente coisificado, que faz com que o indivíduo se compare a coisas passando a considerar os outros como coisas também, uma consciência que não permite mudanças pois está tão afundada na sua semiformação que se acredita completa, defendendo fielmente a realidade e as relações sociais que a cercam.

Adorno (1985) aponta que não é apenas responsabilidade da pedagogia a tentativa de possuírem uma sociedade composta por sujeitos formados, é preciso que este tema esteja presente em outros lugares, que pesquisas sejam feitas em diversas áreas para que seja possível debates e reflexões maiores acerca do assunto. A *Bildung* possui duas características principais, a continuidade e a temporalidade.

Faz-se necessário uma continuidade dos conteúdos culturais que precisam estar presentes para manter um envolvimento com novos conteúdos, evitando a mera substituição por algo absorvido de forma imediata. E a temporalidade para manter uma relação histórica entre esses conteúdos, de modo que não se permita um esvaziamento do passado que interliga os processos culturais. (CARDOSO, 2011, p.47)

Ambas as características estão ligadas a experiência, que é um processo que transforma o indivíduo com a relação entre sujeito e objeto, necessita de tempo para que ocorra, o sujeito absorve de fato o que experimenta e isso fica marcado em sua memória influenciando na formação da sua identidade. Realizando processos formativos que saiam da mera apresentação de conteúdos e passe para algo concreto e significativo.

INDÚSTRIA CULTURAL E A SEMIFORMAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS

Em meio a uma sociedade globalizada, imediatista e padronizada, onde as pessoas se tornam menos que objetos e o objetivo central dos quem a ela pertence é buscar por uma falsa felicidade através do consumo, a *Bildung* é substituída pela *HalbBildung*, uma semiformação



cultural. Podemos pensar no indivíduo semiformado como alguém que diante desta chuva de informações se encontra congelado, preso em conteúdos prontos e superficiais sem refletir e internalizar os assuntos. Não se trata então de alguém que tem uma formação pela metade e está a caminho de completá-la e sim em um ser que é culturalmente incompleto. Estamos todos inseridos numa sociedade administrada, nos tornando assim indivíduos semiformados, a partir daí que Adorno (2003) nos aponta a necessidade do que ele chama de *educação emancipatória*, que produz um pensamento crítico para tornar possível a reflexão e busca pela formação de fato

Para Adorno, o travamento da aptidão à experiência tem a ver com o mecanismo “psicodinâmico” de repressão do diferenciado em prol do “sempre idêntico”, uniformizado, da sociedade massificada, totalmente administrada, A repressão do processo, em prol do resultado, entendido numa falsa independência e isolamento. A esta “adesão” corresponde uma “fraqueza do eu”. É o que acontece na semiformação (‘HalbBildung’): um travamento da “vontade”, como diria Kant. (MAAR, 1995, p. 64 apud CARDOSO, 2011, p.47).

Os indivíduos dessa sociedade administrada pela indústria cultural são incapazes de pensar por si próprios, sendo assim incapazes de questionarem a sociedade que estão inseridos, se encontram, por tanto, acomodados. Esses sujeitos acreditam estarem formados, assim não perguntam sobre sua relação com os bens materiais, com os outros indivíduos, as relações de poder e sua posição na sociedade, seu maior objetivo é conquistar cada vez mais mercadorias, para alcançar determinado *status* social e se encaixar, essa falta de questionamento limita o esclarecimento. Adorno (2003) evidencia o importante papel que a educação infantil, caracterizada pelo cuidado e respeito às individualidades, e que gera uma autorreflexão, possui para irmos em direção a uma formação cultural de fato.

Vivemos em uma sociedade contemporânea, na qual os sujeitos encontram-se incapazes de experimentar. Neste contexto em que a educação deveria servir como válvula de escape, dando aos indivíduos condições de vivências e questionarem-se criticamente, levando-os a se tornarem autônomos, na verdade encontrasse conformada e repressiva, priorizando o acúmulo de informações em detrimento a reflexões. A educação segue a mesma linha do resto da sociedade, padronizando e massificando os indivíduos.

Precisamos, então, valorizar uma educação que não seja passiva, mas que perceba o indivíduo, pois ela só pode ser verdadeira se possuir um caráter emancipatório, se não, ela se torna insignificante. A escola não pode negar a influência que a Indústria cultural tem perante a sociedade e a vida dos alunos. Assim, deve-se criar instituições de ensino que sejam um ambiente onde o sujeito alcance a liberdade de pensamento, sendo ele o autor do seu próprio processo formativo.



No contexto atual em que vivemos, onde as informações são bombardeadas para nós, acabamos não tendo o tempo que é necessário para refletir sobre os conteúdos que nos são apresentados. Esta reflexão é muito importante para que possamos desenvolver o nosso pensamento crítico, principalmente quando falamos no contexto da educação. O aumento na velocidade e na quantidade de conteúdos disponíveis gera a importância de pensar sobre quais seriam as possíveis consequências desses fatores na aprendizagem e no processo de memorização dos indivíduos. Os indivíduos semiformados se encontram mergulhados neste contexto, sem tempo de refletir e memorizar as informações porque tem medo de perder a próxima informação, buscando assim consumir tudo da maneira mais simples e rápida possível para fugir do sentimento de estar deixando algo passar, deste modo

Pensar a educação sem levar em consideração que o contexto atual tem algo de desesperador, implica em um paradoxo que descontextualiza uma reflexão acerca do panorama educacional, pois isso seria o mesmo que alegar que a sociedade administrada pela indústria cultural em nada influencia no processo formativo dos indivíduos que têm um esclarecimento limitado à sua semiformação. (CARDOSO, 2011, p.50)

Estamos em um momento de aprendizagem turbo onde os conteúdos e as informações estão disponíveis 24 horas por dia, nos sendo apresentadas em alta velocidade. Em seu texto “Memória, internet e aprendizagem turbo” Vânia Zuin e Antônio Zuin conceituam o termo aprendizagem turbo

A chamada aprendizagem turbo parece se distanciar cada vez mais velozmente daquela possibilidade do aluno se sentir motivado a ressignificar sua vida em virtude de algum conhecimento que obtém [...] A aprendizagem turbo não pode desperdiçar seu tempo precioso uma vez que os conteúdos são sobrepostos entre si numa velocidade estonteante. (ZUIN, ZUIN, 2011, p.234)

A principal dificuldade desta aprendizagem turbo é tirar um tempo para processar as informações filtrando os conteúdos e refletindo sobre o que foi aprendido. Para que o indivíduo se forme culturalmente é necessário um processo de transformação das informações em elementos de formação cultural, isso ocorre através da fixação e ressignificação dos conteúdos. Essa quantidade gigantesca de informações entregues por segundo é algo que nunca foi experimentado antes na história da humanidade, assim não podemos afirmar quais são os resultados disso no futuro. Questiona-se também a veracidade e qualidade dos conteúdos que estão sendo apresentados, já que existe de fato uma grande quantidade de notícias falsas (as chamadas *fake news*) e teorias da conspiração na internet, por exemplo.

Não há como negar a grande importância que as novas tecnologias exercem na nossa sociedade atualmente, democratizando o acesso à informação e aumentando a qualidade de vida das pessoas. Mas não podemos deixar de questionar alguns aspectos que surgem com a nossa



imersão neste contexto atual, e neste sentido de questionamento, encontramos o autor Neil Postman(1999), que em seu livro “O Desaparecimento da infância” traz uma contextualização histórica sobre o surgimento da infância como conhecemos hoje, até chegar num ponto em que o avanço das tecnologias passam a causar o que ele chama de desaparecimento da infância.

5 A INFÂNCIA EM POSTMAN: ALGUNS APONTAMENTOS

As crianças estão inseridas em uma realidade social onde as novas tecnologias de informação e comunicação são parte de seu contexto diário, porém essas informações muitas vezes encontram-se fragmentadas e descontextualizadas. Além disso, graças a elas se universalizou os padrões impostos, pela indústria cultural, sobre a conquista de sucesso e realização pessoal. Para enriquecer a discussão sobre esse assunto vamos trabalhar com o autor Neil Postman, teórico crítico e educador estadunidense nascido em 1931, cuja principal obra foi o livro “Desaparecimento da Infância” tendo sua primeira edição lançada em 1994, utilizaremos então esta publicação como base para falarmos um pouco do que Postman (1999) trouxe sobre a concepção de infância.

Postman (1999) também acreditava que a concepção de infância se altera de acordo com as mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais em que ela está inserida. Pensando no contexto atual, o autor escreve sobre a “adultização” das crianças. Seu livro “Desaparecimento da Infância” está dividido em duas grandes seções. Na primeira parte intitulada de “A invenção da infância” o autor faz um panorama histórico sobre o surgimento do conceito que hoje chamamos de infância, e na segunda parte, que possui o mesmo nome do livro, fala sobre o seu desaparecimento.

Na primeira parte de seu livro, ao tratar sobre a invenção da infância, Postman (1999) afirma, que para ele, a criança sempre existiu, mas a ideia da infância como um tempo de direitos, que se tem hoje, foi algo que surgiu historicamente. O autor então, ao trazer o panorama histórico do surgimento da infância, inicia indicando os gregos como os primeiros a pensar a infância ainda que de maneira bastante primitiva, uma vez que eles trouxeram uma ideia fundamental para se definir a infância, a ideia de escolarização, baseados no conceito de *ócio*, acreditavam que os indivíduos civilizados deveriam passar seu tempo livre aprendendo, assim eles possuíam uma grande preocupação com as escolas.

Aproveitando essas preocupações gregas, os romanos também trouxeram uma outra ideia fundamental para se conceber a infância, o conceito de vergonha moralista, alimentando a ideia de que a criança deveria ficar afastada dos segredos dos adultos. A vergonha é um termo



sem o qual é impossível pensar a infância, pois é ele que define uma primeira separação entre os conteúdos adultos e infantis, trazendo a ideia de que alguns assuntos não podem ser tratados com as crianças.

Postman (1999) apresenta outros conceitos importantes para se pensar a infância, a escrita e a alfabetização. Para o autor, uma realidade sem letramento aproxima as crianças dos adultos, pois a capacidade de leitura e escrita constrói um muro que separa os que sabem dos que não sabem ler, tornando o processo de formação e educação das crianças algo necessário para que elas possam alcançar a fase adulta. Nesse contexto de sociedade letrada, as crianças não têm acesso a informações e comportamentos de adultos de forma imediata, elas precisam desenvolver a capacidade de compreender determinados assuntos.

O próximo marco histórico escolhido por Postman (1999), no século XVI, início da Idade Moderna, foi a invenção da tipografia, que ocasionou no surgimento da imprensa e popularizou a alfabetização, fazendo assim com que o contato das pessoas com a leitura ficasse cada vez maior. Para o autor foi a partir deste momento que a infância surgiu de fato. Com a invenção da tipografia surgiu o livro impresso, a capacidade do leitor conseguir isoladamente ler um livro e tirar dele suas próprias interpretações fez surgir um sentimento de individualismo. Com esse processo, a capacidade de ler serviu definitivamente para estabelecer uma diferença entre adultos e crianças, gerando uma ideia de infância, baseada na sua incapacidade de ler. O recém-nascido chegava na fase criança quando aprendia a falar e a criança na fase adulta quando dominava a capacidade de ler e escrever. Referente a isso, Cardoso cita o segundo trecho do livro “Desaparecimento da Infância” de Postman

Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto a civilização europeia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade. (POSTMAN, 1999, p. 50 apud CARDOSO, 2011, p.66).

Assim, percebemos que a concepção de escola e infância se entrelaçam novamente, estando um conceito diretamente ligado ao outro, pois é a escola que vai preparar/levar a criança para o mundo adulto. O conceito de infância não seguiu uma linha reta, houve altos e baixos, em alguns momentos ela era valorizada e em outros quase não existia. Ainda assim, nesse período, a infância e a fase adulta, começaram a se distanciar cada vez mais, com roupas destinadas especificamente para crianças, assim como o surgimento de livros infantis, por exemplo. As linguagens trabalhadas com as crianças eram diferentes das adultas, nas escolas



as turmas passaram a ser separadas de acordo com a idade e estágio de aprendizagem de cada um.

No século XVIII, dois autores, Locke e Rousseau, se destacaram ao terem como objeto de estudo a concepção de infância, ambos tinham ideias divergentes sobre o mesmo assunto, assim como destacam Mélo, Ivashita e Rodrigues em seu texto “O Desaparecimento da Infância”

[...] concepção de Locke, que afirmava a idéia de que, ao nascer, a mente da criança é como uma folha em branco, de maneira que nada, nenhuma habilidade cognitiva, intelectual e mental é inata, tudo é aprendido socialmente; e a concepção de Rousseau, que persistia na afirmação de que a criança é importante em si mesma, tendo uma psicologia diferente da dos adultos, devendo por isso ser valorizada em sua individualidade. (MÉLO, IVASHITA E RODRIGUES, 2009, p.313)

Percebemos uma diferença entre o modo de pensar desses dois autores, enquanto Rousseau via a infância como algo natural, que segundo ele mesmo era o mais próximo que poderíamos chegar de nosso “estado da natureza”, Locke acreditava que a educação era uma responsabilidade dos adultos, que deveriam colocar o conhecimento nas crianças. Na segunda metade do século XIX, outros dois autores se destacaram quando o assunto era infância, Freud e Dewey, os dois acreditavam que cada criança possui suas particularidades, negando assim uma educação massificada que tenta moldar as crianças, os sentimentos dos pequenos devem ser usados como ferramenta de aprendizagem para mantê-los interessados e trazer significados para o processo, e não reprimidos.

A partir desta contextualização histórica, Postman (1999) parte para a segunda parte de seu livro “o desaparecimento da infância”, do ano 1850 em diante se fortalece o conceito de infância, quando as crianças, que durante as Revolução industrial passaram a servir de mão-de-obra barata, saem das fábricas, recebendo o respaldo de leis que protegem os seus direitos, separando-as fisicamente dos adultos. Para o autor, no período de 1850 a 1950, a infância passou a receber mais cuidados e atenção, sendo considerada uma etapa importante do desenvolvimento humano. Porém, esse período que marca o fortalecimento da infância também é caracterizado pelo surgimento de um processo de desaparecimento da mesma. Fazendo um paralelo entre o desaparecimento da infância e o desenvolvimento de tecnologias na área de comunicação. O conhecimento, anteriormente, se encontrava somente nos adultos e na que escola, que eram os responsáveis por ensinar as crianças, o que eles achassem necessário e no tempo em que eles julgassem melhor para o seu desenvolvimento, porém a tecnologia muda todo esse cenário, pois ela se torna também capaz de enviar mensagens. Esse processo se



intensificou ainda mais com o avanço gráfico que permitiu que mensagens pudessem ser passadas através de uma imagem, tornando as informações mais claras e chamativas.

Postman (1999), trazendo um recorte norte-americano, deixa como marco o ano de 1950, que foi o ano em que as televisões se popularizaram, estando cada vez mais presente na vida das pessoas, este evento, segundo Postman (1999) fez ruir as distinções entre o mundo adulto e o infantil. A mensagem televisiva não sabe quem estará do outro lado da tela para recebê-la, assim por mais que se tente separar programas infantis de adultos, a televisão não consegue fazer de fato uma distinção de idade. Assim, as crianças são expostas a qualquer tipo de conteúdo que são de fácil entendimento, já que a linguagem televisiva possui imagens e sons que por si só já passam uma mensagem, não é preciso ser “alfabetizado” em linguagem televisiva para compreender o que ela está passando, assim, qualquer um consegue obter algum tipo de conhecimento apenas sentado em frente a tela, não há grandes esforços envolvidos no processo. Esse tipo de comunicação, abala com uma das características mais marcantes e essenciais da infância, a curiosidade, os conteúdos são apresentados de maneira tão rápida que a criança não tem o ímpeto de experimentar, explorar, refletir ou questionar algo novo que ela aprendeu, já que a novas informações estão sendo apresentadas a todo instante.

Outro ponto, é que a televisão está tirando definitivamente a autoridade da família e da escola, negando a eles a responsabilidade de levar conhecimento para as crianças, uma vez que mesmo sem estar alfabetizado, o conhecimento de fácil acesso propagado pela tv pode ser captado por quem está assistindo

[...] a criança precisa de uma referência de autoridade para construir sua crença no que é certo e errado, pois, por meio dessas crenças, a criança desenvolve sentimentos positivos sobre si mesma e, assim, mantém sua racionalidade. Caso contrário, existe a dificuldade na visualização de uma disciplina ou coragem futura. (CARDOSO, 2011, p.70).

O acesso a informações sem o controle parental ou da escola, derrubou um dos principais pilares que definiam a infância, o desconhecimento de conteúdos considerados inadequados às crianças, tornando impossível a tarefa de afastar as crianças de conteúdos violentos e do consumo como símbolo de felicidade. Sem esse discernimento de certo e errado que deveria vir da escola ou família, a televisão passa a impor o que ela considera ser certo, que é o desejo mercadológico, o consumismo desenfreado. A indústria escancara o seu objetivo nas programações da televisão, fazendo os bens de consumo serem o símbolo de felicidade e satisfação, sempre que um produto for adquirido outro aparece em uma nova propaganda, gerando um ciclo de consumo exacerbado, que é o que a indústria cultural procura, esse tipo de



abordagem televisiva ataca com mais facilidade os mais novos, em especial aqueles que foram “educados” pela tv.

As crianças encontram-se inseridas em um contexto no qual são apresentadas ainda muito novas ao mundo adulto, e os adultos estão consumindo um conteúdo simplificado, para ambos, esse processo de absorção dos conteúdos, bastante simplificados e imediatos, apresentados pelas tecnologias de comunicação não necessita de reflexão, ou talvez, não permita que haja tempo para que ela ocorra, assim nos encontramos numa realidade onde temos crianças adultizadas e adultos infantilizados.

Deste modo, a ideia de infância, não como uma característica biológica, mas categoria social que configura um tempo de direitos e cuidados específicos para essa fase da vida, está desaparecendo, uma vez que “o desenvolvimento da mídia eletrônica transformou a infância, enquanto estrutura social, em algo insustentável e sem propósito” (MÉLO, IVASHITA E RODRIGUES, 2009, p.311). Podemos pensar então nas consequências que desse desaparecimento vem causando, as crianças saem do seu lugar de infância composto por brincadeiras e exploração do mundo ao seu redor, querendo cada vez mais ser vistas como crescidas, acreditam já saber tudo sobre o mundo e não acham mais tão relevantes os ensinamentos passados por seus pais e professores, que são os principais sujeitos empenhados na manutenção da infância. O número de crimes cometidos por jovens está cada vez maior, o que abre um debate ainda mais amplo (que não entraremos aqui) sobre o desejo da diminuição da idade penal, uso de drogas, início da vida sexual cada vez mais cedo, erotização de crianças, aumento nos casos de gravidez de meninas cada vez mais novas assim como de doenças sexualmente transmissíveis.

Através do que Postman (1999) nos traz sobre o desaparecimento da infância, podemos fazer uma reflexão, pensando no seu aspecto sócio-econômico. A categoria infância não é homogênea sendo composta de desigualdades e contradições, assim não pode ser pensada sem levarmos em consideração alguns aspectos como a classe social, etnia e gênero. Quando pensamos na nossa sociedade atual cercada de tecnologia, devemos pensar que nem todas as crianças têm a mesma interação com esses aparatos tecnológicos. O que nos leva a refletir em dois tipos de desaparecimento desta infância, uma que engloba crianças que têm acesso a uma boa educação e assim por conta do desenvolvimento tecnológico vêm perdendo a sua infância, mas também outro tipo de desaparecimento quando pensamos que existem crianças que estão inseridas num contexto social menos favorecido, no qual não conseguem acessar com o mesmo



fervor os instrumentos digitais, pois onde vivem passam dificuldade, fome, frio e estão desde cedo nas ruas “trabalhando” ou pedindo dinheiro, passando por sofrimento desde pequenas o que as fazem amadurecer mais rápido. Assim, pensando na infância como uma categoria heterogênea e singular ampliamos mais ainda o debate sobre a desintegração desta categoria social composta por crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A configuração atual da sociedade exerce efeitos sobre conceitos historicamente definidos, aqui tratamos de alguns dos impactos da nossa sociedade contemporânea, administrada pela Indústria Cultural, refletidos na categoria social Infância. Este artigo tinha como escopo refletir criticamente sobre o desaparecimento da infância na sociedade administrada e o impacto disso no processo educativo, para atingir este objetivo foram analisados, principalmente, dois teóricos críticos, Adorno e Postman.

Adorno (2003) ajuda a pensar sobre o modelo de sociedade que vivemos hoje, que procura padronizar os indivíduos e seus desejos trazendo uma falsa sensação de conformismo, sob os efeitos da Indústria cultural, que legitima e reforça as relações de poder presentes na sociedade. Isso enfraquece os laços sociais de afeto e amizade, a sensação de felicidade provém da sensação de possuir algum objeto, fazendo com que o indivíduo se sinta parte deste sistema. Adorno (2003), também, nos trouxe conceitos importantes que retratam as mudanças nos processos formativos, a ideia de semiformação e aprendizagem turbo, ressaltando a importância da educação infantil exercer um papel de cuidado e respeito às individualidades das crianças, e que entenda a influência que a Indústria Cultural tem sobre os indivíduos que compõe o ambiente escolar dando condições a eles de questionar criticamente a realidade.

Postman (1999) ajudou a alcançar o objetivo inicial do artigo pois é ele quem inicia o debate sobre o desaparecimento da infância, trazendo inicialmente a contextualização histórica de como o conceito de infância foi se transformando ao longo dos anos e continua se modificando até hoje, concluindo na segunda parte de seu livro que ela está seguindo em direção ao seu desaparecimento. A produção deste artigo me despertou novos questionamentos sobre a influência que as tecnologias digitais exercem sobre o processo de formação das crianças e sobre o que entendemos hoje como infância.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, MAX; tradução, Guido Antonio de Almeida. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1985



ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: __ **Educação e Emancipação**. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. Tradução de Wolfgang Leo Maar p. 119-138, 2003

GOLIN, Andreia. **A (des)construção, o social de uma velha infância**. Rio de Janeiro, Graphia. Educação Unisinos, vol. 9, núm. 1,p. 69-70, 2005

CARDOSO, **Indústria Cultural e Infância**: Uma análise da relação entre as propagandas midiáticas, o consumo e o processo formativo das crianças. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (Unesp/Araraquara). 2011

CIVITALIS CRACÓVIA. **Campo de concentração de Auschwitz-birkenau**. Disponível em: <https://www.tudosobrecracovia.com/campo-concentracao-auschwitz/> Acesso em: 06/04/2020

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo; **Dicionário Básico de Filosofia**. 5. ed - Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2008

MÉLO, Cristiane Silva; IVASHITA, Simone Burioli; RODRIGUES, Elaine. **O Desaparecimento da Infância**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 311-316, set.2009

OLIVEIRA, Robson Feitosa; SEVERIANO, Maria de Fatima; PASCUAL, Jesus Garcia. **As Desrazões do Esclarecimento**. Psicologia Política, 2013

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R.; ZUIN, A. A. S. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 4º. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RODRIGUES, Adriana Aparecida. **A Infância na visão de Philippe Aries e Neil Postman**

STEINER, G. **Lições dos mestres**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

ZUIN, Antônio; Zuin Vânia. **Memória, internet e aprendizagem turbo**. Currículo sem fronteiras, 2011.

ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; Lastória, Luiz N. **10 lições sobre ADORNO**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.



CAPÍTULO 26

ATUAÇÃO DAS(OS) PSICÓLOGAS(OS) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DO ESTADO DA ARTE

Thais Emanuele Galdino Pessoa, Graduanda em Psicologia, Universidade Federal da Paraíba

Amanda Leonardo Mariano, Graduanda em Psicologia, Universidade Federal da Paraíba

Carina Dos Santos Ramos, Graduanda em Psicologia, Universidade Federal Da Paraíba

Helen Alves Pereira da Costa, Graduanda em Psicologia, Universidade Federal da Paraíba

Letícia Bandeira Hora de Vasconcelos, Graduanda em Psicologia, Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

A educação escolar infantil figura como um importante promotor do desenvolvimento de crianças. Nesta etapa, vê-se a potencialidade latente para o aprendizado e a apreensão de normas sociais. Neste trabalho, buscou-se compreender como o psicólogo escolar educacional atua nesse contexto quais são suas práticas, posicionamentos teóricos e suas contribuições. Para isso fez-se uso do estudo do estado da arte como ferramenta para conhecer a produção acadêmica deste recorte temático. Foram coletados 11 artigos para análises, estes, desenvolvidos nos últimos 10 anos e disponibilizados nas seguintes bases de dados: Scielo, Pepsic, Lilacs, IndexPsi, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a plataforma *Scopus*. A partir do exame desses artigos percebe-se que há uma concentração da produção no eixo sudeste, que a perspectiva teórica utilizada pela maioria dos profissionais é a histórico cultural, que há uma postura crítica e integrativa e que Formação Continuada e Atuação Multiprofissional, despontam como as principais atividades desenvolvidas pelo psicólogo na escola, apesar disso, algumas ações voltadas à promoção de uma educação crítica, para além do institucional, com a presença de importantes atores como a instituição e a família, são trazidas. Embora o estudo se mostre de grande valia, algumas limitações atravessaram o processo: limitações amostrais, temporais e de mensuração que demonstraram a necessidade de ampliação da produção de estudos por diferentes regiões.

PALAVRAS-CHAVE: estado da arte, atuação, psicólogo escolar, educação infantil

INTRODUÇÃO

O estudo do estado da arte consiste, segundo Ferreira (2002), em uma forma de produção bibliográfica com o objetivo de discutir a produção acadêmica. Esta metodologia de pesquisa é utilizada em diferentes áreas do conhecimento e pode auxiliar na compreensão do que é produzido acerca de determinado tema em um período delimitado. Alguns componentes do estudo são o inventário e a descrição da produção acadêmica científica. A partir disso, foi realizada uma pesquisa de estado da arte acerca da atuação dos psicólogos na educação infantil.



O surgimento da Educação Infantil se deu a partir da inserção da mulher no mercado de trabalho. Esta, necessitava de um lugar que acolhesse as crianças durante o período laboral. Todavia esse acolhimento, em um momento inicial, possuía um caráter meramente assistencialista, devido a ausência de políticas públicas, e não possuía finalidade educativa intrínseca, portanto, desprovida de intencionalidade os cuidados e as brincadeiras conferidos nestes locais não potencializavam plenamente o desenvolvimento infantil (VOKOY & PEDROZA, 2005).

Atualmente a Base Nacional Comum Curricular (2018), que normatiza os conhecimentos essenciais para educação, compreende a importância da interação intencional e programada das brincadeiras no período de desenvolvimento das crianças, pois medeiam e propiciam a internalização das normas sociais. Com isso a LDB, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2015) propõe no artigo 29 o direito à educação infantil essa primeira etapa da educação tem o objetivo e desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, o desenvolvimento de dimensões sociais, intelectuais, o físico e o psicológico com auxílio da ação da família e da comunidade.

Quanto à atuação da Psicologia no campo da educação infantil, segundo Vokoy e Pedroza (2005), o psicólogo desenvolve atividades na escola de observação em sala de aula, orientação de professores, atendimento individualizado da criança, e também dos pais, além de reunião pedagógica bimestral. Apesar de atualmente possuir uma base crítica e estruturada numa visão de desenvolvimento global, algumas práticas de caráter individualizante persistem, mesmo que reformuladas. Portanto, o objetivo dessa pesquisa é investigar, por meio do estudo do estado da arte, como atua o psicólogo escolar e como realiza suas atividades no contexto escolar de ensino infantil brasileiro.

MÉTODO

Bases de dados: Para a realização do estudo do estado da arte foram utilizadas as bases de dados Scielo, Pepsic, Lilacs, IndexPsi e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ainda a plataforma *Scopus*, utilizando as ferramentas de pesquisa de cada plataforma. Foram considerados apenas trabalhos acadêmicos publicados no período de 10 anos (2020-2010), em português, cujo título, resumo ou conteúdo houvessem as palavras-chave "*Psicologia Educacional*" ou "*Psicologia Escolar*" e "*Educação Infantil*" e "*atuação*".

Crítérios de inclusão e exclusão: Foram utilizados na pesquisa apenas os trabalhos dos últimos 10 anos, devido a escassez de produção a cerca da temática, presentes nas bases de



dados e ainda, que respondessem ao objetivo da pesquisa: compreender a prática de atuação do psicólogo educacional escolar e a realização de suas atividades no contexto escolar de ensino infantil brasileiro. Foram utilizados apenas trabalhos de pesquisa, os demais (artigos teóricos, revisão de literatura) foram descartados, também casos estes não oferecerem resultados suficientemente claros para análise. Ainda foram escolhidos artigos em português a fim de compreender a realidade brasileira.

Critérios de análise: Os trabalhos foram considerados de acordo com os critérios de inclusão da pesquisa, bem como que apresentassem o enfoque teórico que baseia-se na atuação do psicólogo escolar no contexto de educação infantil. Os artigos foram analisados, primeiro pelo título, depois pelo resumo e em posterior na leitura na íntegra, sendo utilizados bancos de dados para identificação das publicações. Ainda passaram por uma síntese qualitativa, de modo a responder três perguntas principais: Como se dá a atuação do profissional da psicologia no contexto de educação infantil? Qual a perspectiva teórica dos profissionais na atuação? Quais as principais limitações da atuação do psicólogo? Além disso, foi utilizado o *software* online Voyant para analisar os resumos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A princípio, os resumos de todas as publicações encontradas no período de 10 anos, foram lidos cuidadosamente, e assim se conseguiu organizar os trabalhos de acordo com as bases de dados presentes no Fluxograma do Estudo do Estado da Arte em Prisma (Fig. 1). No Lilacs foram encontrados 6 trabalhos com as três palavras-chaves, de tal forma que 2 foram excluídos pelo título e pelo resumo, totalizando uma quantidade de 4 materiais adequados à proposta do presente trabalho. Na base de dados Scielo foram encontrados 7 artigos com as palavras-chave, houve a exclusão de 5 desses a partir da leitura do título, restando 2 trabalhos congruentes com o objetivo. No Pepsic foram encontrados 8 artigos, 4 foram excluídos devido ao título, os demais foram incluídos. No Indexpsi foi encontrado 1 artigo, porém esse já estava presente no Scielo. Na Bases de Teses e Dissertações foram encontrados 2 artigos, porém um deles foi encontrado em outra plataforma, sendo excluído.

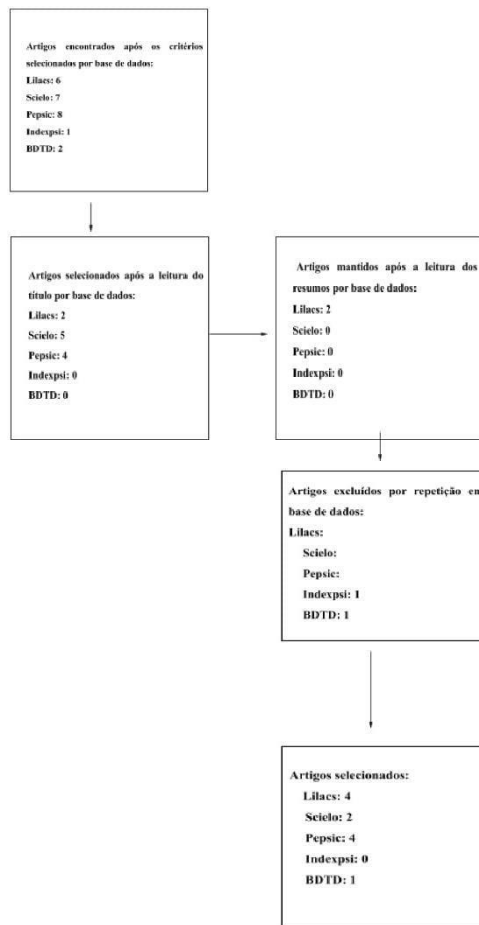


Fig. 1: Fluxograma do Estudo do Estado da Arte em prisma

Tabela 1: Dados Descritivos da Amostra

Título	Ano de Publicação	Revista
1. <u>Direitos humanos e democracia na educação infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação</u>	2012	<i>Estudos de Psicologia (Natal)</i>
2. Psicologia Escolar e Gestão Democrática: Atuação em Escolas Públicas de Educação Infantil	2013	<i>Psicologia Escolar e Educacional</i>



3. Como Atuam Psicólogos na Educação Pública Paulista? Um Estudo Sobre suas Práticas e Concepções	2013	<i>Psicologia, Ciência e Profissão</i>
4. Psicologia e educação infantil: possibilidades de intervenção do psicólogo escolar	2013	<i>Barbaroi</i>
5. Cartas reflexivas: um recurso de intervenção em psicologia educacional	2013	<i>Psicologia da Educação</i>
6. Psicologia e Educação Infantil: Possibilidades de Intervenção do Psicólogo Escolar	2013	<i>Barbarói</i>
7. <u>Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil.</u>	2013	<i>Psicologia Escolar e Educacional</i>
8. Investigando os Sentidos da Atuação Profissional de Psicólogos na Educação Infantil	2015	**
9. Violência no contexto da educação infantil: um olhar da psicologia escolar	2015	<i>Aletheia</i>
10. O Psicólogo Escolar na Educação Infantil: Uma Proposta de Intervenção Psicossocial	2019	<i>Revista de Psicologia da IMED,</i>
11. Psicologia na Escola: Construção de um horizonte libertador para o desenvolvimento de crianças e jovens	2019	<i>Estudos e Pesquisas em Psicologia</i>

** Dissertações encontradas no Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Fonte: Os autores



A partir da análise da **Tabela 1**, é possível perceber a predominância de estudos voltados exclusivamente para a educação infantil, que está presente em 7 dos 11 estudos selecionados para análise. Além disso, vemos a presença da atuação do psicólogo como enfoque principal dos trabalhos. Há também a possibilidade de perceber, pelas datas de publicação, que nos últimos anos a procura pelo estudo dessa temática possui uma frequência maior em relação a datas anteriores, mostrando um enfoque da comunidade científica por essa temática. Contudo, percebe-se uma mescla considerável de revistas que abordam a temática da atuação do psicólogo na educação infantil, sem prevalência de publicações em nenhuma dessas revistas selecionadas.

Tabela 2: Informações Gerais Dos Estudos Encontrados

Código(N)	Local de Publicação	Enfoque teórico	Método
1.	Brasília	Perspectiva sociocultural	Qualitativo
2.	Florianópolis	Perspectiva sociocultural	Qualitativo
3.	Brasília	Perspectiva sociocultural	Qualitativo
4.	Santa Cruz do Sul	Perspectiva sociocultural	Quantitativo
5.	Santa Cruz do Sul	Perspectiva sociocultural	Qualitativo
6.	Santa Cruz do Sul	Perspectiva sociocultural	Qualitativo
7.	Maringá	Perspectiva sociocultural	Qualitativo
8.	Brasília	Perspectiva sociocultural	Qualitativo
9.	Rio Grande do Sul	Perspectiva sociocultural	Qualitativo
10.	Passo Fundo	Perspectiva sociocultural	Qualitativo
11.	Rio de Janeiro	Psicologia da Liberação e Educação Emancipatória	Qualitativo

Por meio de uma análise da **Tabela 2**, é facilmente percebido a predominância da região sul brasileira nas publicações acerca do tema, alertando a necessidade de estudos nas demais regiões, principalmente norte e nordeste, a fim de compreender a atuação do psicólogo nas



diferentes realidades sociais e econômicas do Brasil. Além disso é perceptível que a perspectiva sociocultural molda o enfoque teórico presente nas publicações, essa visão é proposta por Vygotsky, em que o desenvolvimento humano ocorre de forma dinâmica e em um contexto sócio-cultural, possui um olhar crítico, dessa forma quanto a modelos teóricos tradicionais e enquadrados (MADUREIRA & BRANCO, 2005). Há exemplo do modelo tradicional, de visão clínica no contexto escolar, que segundo Chagas (2015) possui caráter classificatório, segregacionista e legitimador de uma educação ideologizada e excludente. Ainda, é notório a preferência das pesquisas em optar pelo método qualitativo, podendo estar relacionado com o enfoque teórico predominante devido ao caráter dinâmico, também presente em pesquisas qualitativas.

Prosseguindo as análises, os resumos desses estudos foram analisados de modo a observar as palavras mais frequentemente utilizadas (**Figura 2**). Educação (frequência = 42), infantil (frequência = 20), e escolar (frequência = 19), psicologia (frequência = 16) e psicólogo (frequência = 12) e atuação (frequência = 10), foram os termos mais citados, fazendo assim referência ao objetivo proposto no presente estudo. Outro termo também possuíam frequência relevante foi contexto (frequência = 9), dessa forma, é possível refletir sobre a importância de uma atuação profissional a partir do compreensão do contexto em que está inserido como é discutido por Chagas, Pedroza & Branco (2012), pela perspectiva sociocultural construtivista que compreende o sujeito partir do seu contexto sociocultural. Além disso, termos frequentes como formação (frequência = 8), que de acordo com Chagas, Pedroza & Branco (2012), nos permite observar que a formação do psicólogo escolar deve ser uma formação continuada e fundamentada para que o mesmo tenha olhar diferenciado no que se refere a diversidade do desenvolvimento humano, uma escuta dos não ditos presentes nas falas dos gestores, professores e demais pessoas que atuam no ambiente escolar. Temos também a pesquisa (frequência = 7), que nos mostra o quanto é importante para o profissional está sempre se atualizando no que se refere a instituição que o mesmo atua. A prática (frequência = 7), que nos mostra quanto o psicólogo educacional está buscando se atualizar com relação a sua prática, principalmente no que diz respeito à prevenção e promoção do desenvolvimento Yamamoto (2013), O temos também o termo político (frequência = 7), que nos apresenta que o psicólogo deve desenvolver elementos políticos na constituição do processo de escolarização dos indivíduos e em sua atuação, o termo projeto (frequência = 7) que corresponde a importância de ter um projeto desenvolvido para a fundamentação teórica de sua prática na instituição, e por fim, o termo desenvolvimento (frequência = 7) que observa-se que se mostra muito



importante no que se refere a prática do psicólogo para com a comunidade escolar (YAMOMATO, 2013).

Figura 2: Nuvem de Palavras



Fonte: Os autores.

Na **Tabela 3**, podemos compreender que a maioria dos trabalhos analisados propõem na atuação do psicólogo escolar um fazer que condiz com a ruptura da visão clínica de sua atuação dentro da escola e trazendo, dessa forma, uma perspectiva mais crítica e democrática. A atuação, de forma geral, também busca fazer uma conscientização de papéis dentro da escola, evidenciando a necessidade de um trabalho conjunto entre psicólogo e toda a equipe pedagógica e os discentes, considerando a inserção no contexto sociocultural em que atuam. Dessa forma, visando o desenvolvimento infantil do aluno e seu processo de aprendizagem, de forma crítica e reflexiva.

Dessa forma, foram observados as principais intervenções do psicólogo escolar em contexto de educação infantil (**Tabela 3**), a partir disso é possível compreender a atuação a partir de 2 grandes categorias: Formação Continuada e Atuação Multiprofissional, apesar disso, dialogam entre si na promoção de uma educação crítica e para além do institucional, com a presença de importantes papéis como a instituição e a família, no processo de educação.

Tabela 3: Principais intervenções presente na atuação do psicólogo escolar.

Código	Principais intervenções
1	Ação em conjunto com os educandos para promoção, para além dos direitos, mas também aprendizagem de práticas cidadãs.
2	O psicólogo deve trabalhar em conjunto com os membros da escola de forma



	democrática, compreendendo o aluno como sujeito de desenvolvimento humano.
3	Foi encontrado na atuação dos psicólogos paulistas uma mescla entre tendências clínicas de patologização do fracasso escolar, mas também uma tendência
4	Entre as práticas presentes estão a ambientação institucional, diálogo com a equipe pedagógica, atendimento à família e crianças, acompanhamento e adaptação dos bebês, e também para a transmissão quanto ao ensino fundamental, intervenção individual com crianças com dificuldade de linguagem.
5	Entre as práticas presentes estão a ambientação institucional, diálogo com a equipe pedagógica, atendimento à família e crianças, acompanhamento e adaptação dos bebês, e também para a transmissão quanto ao ensino fundamental, intervenção individual com crianças com dificuldade de linguagem.
6	O psicólogo deve auxiliar no desenvolvimento psicossocial das crianças no contexto educacional; realizar atendimento das famílias das crianças; acompanhar a adaptação dos bebês à creche; articular e preparar as crianças para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; estimular a fala das crianças que apresentaram dificuldades na linguagem; e intervenções individuais com as crianças; além de aproximação com a equipe pedagógica.
7	Atuação em conjunto com a equipe para a construção do projeto político pedagógico, mediação das relações, escuta especializada para compreensão do desenvolvimento humano.
8	A atuação do psicólogo de promover formação continuada a docentes, diálogo com as famílias dessa forma promovendo o desenvolvimento infantil.
9	Em sua atuação o psicólogo deve investigar o clima da instituição, a interação professores-alunos, e as decorrentes relações de poder; planejar e propor novas práticas de intervenção crítica; criar espaços de escuta, discussão e



	problematização do Projeto Político-Pedagógico; contribuir para a formação pessoal do professor.
10	Mapeamento escolar e social de vida; Acompanhamento das Trajetórias de Vida e de Escolarização; Participação nas reuniões de Formação Docente; Tecendo as redes intersetoriais; Encontro com a famílias; e Fortalecimento da formação acadêmica e profissional.
11	Trabalhar para romper com o discurso político e social dominante, objetivando a emancipação, enquanto ciência voltada aos interesses da classe dominada; Fomentar o processo de tomada de consciência; Construir um corpo de conhecimento que dê conta de entender e agir na realidade em que vivemos.

De acordo com os resultados encontrados, observou-se que em maioria dos estudos realizados, buscava-se encontrar novas formas de intervenção do psicólogo no âmbito escolar, visando sempre o desenvolvimento infantil e reflexões acerca dessa temática. Os estudos em sua maioria trazem relatos de experiências da atuação do psicólogo, podendo observar, dessa forma, a teoria e prática atreladas. Reforçando ainda, o desenvolvimento das práticas críticas, não desconsiderando os limites e desafios postos pelo contexto, ou ainda, desconsiderando as particularidades de cada espaço de atuação.

Outra questão destacada nas pesquisas, é a atuação do psicólogo visando conhecer a totalidade do aluno enquanto sujeito relacional e contextual, ou seja, os diversos o mesmo está inserido em contextos como a escola, família, comunidade, entre outros, dessa forma, o psicólogo deve buscar conhecer essa realidade, que está diretamente relacionada no processo de desenvolvimento infantil.

Por fim, foram analisadas as limitações que eram mais frequentemente apresentadas nos estudos sobre o tema. Dentre as limitações citadas, as principais foram:

- Limitações amostrais: Dificuldade em encontrar psicólogos na educação ou com formação na psicologia educacional, impossibilidade de trabalhar com um grande quantidade de crianças;
- Limitações temporais: Tempo limitado para realização da pesquisa falta de flexibilidade em horários das instituições;
-



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, a metodologia de estudo do estado da arte propiciou a explanação e reflexão acerca da temática da atuação do psicólogo escolar no contexto da educação infantil. No decorrer da pesquisa notou-se que há um direcionamento dos profissionais em busca de uma atuação ativa e integralizadora que envolva os diferentes componentes da rede educacional, todavia, desafios se fazem presentes nesse processo. É inegável que as pesquisas acerca da temática ainda possuem um caráter muito sulista e se faz necessário estudos acerca da realidade nas regiões norte e nordeste do país, apesar de ser percebido um aumento na produção de estudos mais recentes nos últimos 5 anos mostrando a visível ampliação de pesquisas. Apesar dessas questões problemáticas é muito importante atentar para o caráter de atuação no enfoque teórico sócio-cultural de Vygotsky, isso porque promove a ruptura com enfoque tradicional clínico, patologizante e individualista, promovendo assim a compreensão do contexto educacional e de desenvolvimento a partir de uma construção social e cultural. Dessa forma, permitindo uma atuação crítica e pautada no trabalho coletivo com a equipe pedagógica para o desenvolvimento infantil e processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, L. D. B. (2015). **Lei 9394/96–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- CHAGAS, Julia Chamusca, & PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. (2013). **Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 35-43.
- CHAGAS, Julia Chamusca, PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira, & BRANCO, Angela Uchoa. (2012). **Direitos humanos e democracia na educação infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação**. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 17(1), 73-81.
- FERREIRA, Camila de Amorim. (2015) **Investigando os sentidos da atuação profissional de psicólogos na educação infantil**. Florianópolis, SC
- FERREIRA N. S. D. A. (2002). **As pesquisas denominadas " estado da arte"**. *Educação & sociedade*, 23(79), 257-272.
- MADUREIRA, A. F. A., & BRANCO, A. U. (2005). **Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano**. In M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-109). Porto Alegre: Artes Médicas.
- MACARINI, Samira Mafioletti, MARTINS, Gabriela Dal Forno, VIEIRA, Mauro Luís (2009). **Promovendo saúde e desenvolvimento na educação infantil: uma atuação da Psicologia**. *Paidéia*, 19 (43), 231-237. Recuperado em 12 de março de 2020, de



REZENDE, Paula Cristina Medeiros, OLIVEIRA, Laena Guilherme, & GOMES, Layla Raquel Silva. (2013). **Cartas reflexivas: um recurso de intervenção em psicologia educacional.** *Psicologia da Educação*, (37), 43-50.

VOKOY, T., & PEDROZA, R. L. S. (2005). **Psicologia Escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação.** *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 95-104.

YAMAMOTO, Kátia, SANTOS, Aline de Araújo Leite, GALAFASSI, Camila, PASQUALINI, Mariana Guimarães, & SOUZA, Marilene Proença Rebello de. (2013). **Como atuam os psicólogos na educação pública paulista? um estudo sobre suas práticas e concepções.** *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 794-807.

ZENDRON, Alessandra Ballesterio Fukoshima, KRAVCHYCHYN, Helena, FORTKAMP, Eloísa Helena Teixeira, & VIEIRA, Mauro Luís. (2013). **Psicologia e educação infantil: possibilidades de intervenção do psicólogo escolar.** *Barbaroi*, (39), 108-128.



CAPÍTULO 27

AS INTERAÇÕES POR COMUNICAÇÃO ORAL EM SALA DE AULA RELATADAS POR PROFESSORAS EXPERIENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL¹⁸

DOI: 10.47402/ed.ep.c202143227028

Maria Lucia Suzigan Dragone, Doutora em Educação Escolar, Docente PPG Processos de Ensino Gestão e Inovação, Uniara-SP
Luciana Maria Giovanni, Doutora em Didática, Docente PPG Processos de Ensino Gestão e Inovação – Uniara-SP e PPG Educação: História, Política, Sociedade, PUC/SP

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar como professoras experientes da educação infantil relatam os processos comunicativos utilizados por elas com as crianças durante as aulas. A abordagem das interações por comunicação oral em sala de aula é relevante, por voltar-se para as habilidades comunicativas que estabelecem reações diversas entre professor e aluno, tais como satisfação, ou não, e aceitação ou rejeição de atividades propostas, segundo conceitos preconizados por Tardiff e Lessard. Neste estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito professoras experientes da Educação Infantil e analisadas segundo temas mais recorrentes voltados para o como e por que utilizam a comunicação oral em diferentes situações da aula. Os dados obtidos revelam padrões repetitivos de contato comunicativo marcando atividades de rotina, distanciados de uma reflexão sobre como falam e sobre como a comunicação oral utilizada pode contribuir para o contato efetivo com as crianças em cada etapa da aula, ou em cada situação de interação com as crianças. Revelou-se o frágil conhecimento das professoras em relação aos processos de comunicação necessários para interações com as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação Oral; Professores; Educação Infantil; Interações.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como preocupação principal compreender, segundo a óptica de professoras da educação infantil como é utilizada a comunicação oral em sala de aula, sob a premissa de ser um recurso do trabalho docente que permeia a maioria dos contatos com os alunos e estabelece vínculos favoráveis ou não ao processo de ensinar e aprender.

Pensar em educação infantil e nos diferentes aspectos do trabalho profissional com essa faixa da escolaridade básica exige questionar concepções sobre criança e sobre a própria educação infantil.

¹⁸ Fomento: Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular - FUNADESP



A educação infantil inserida na educação básica exige dos profissionais envolvidos – professores, gestores e equipe técnica – uma preparação com iguais exigências presentes em outros níveis educacionais. Esses profissionais não podem mais desconhecer a natureza e a complexidade das relações a serem estabelecidas com as crianças de 0 a 5 anos. A construção da identidade das crianças nessa faixa etária depende do brincar e, portanto, de espaços, tempos e cenários próprios (Kishimoto, 1999). Em outras palavras, a qualidade desse brincar depende das interações e comunicações que as crianças são levadas a estabelecer com o ambiente, com os outros à sua volta e com o brincar que a define – o que a leva, inevitavelmente, a aprender.

Para isso o processo comunicativo a ser estabelecido, entre a professora e as crianças e entre as próprias crianças, é vital. Mais que isso, tal condição reafirma os direitos da criança a uma educação infantil de melhor qualidade. Em especial nos tempos atuais, em que as crianças pequenas (de todas as classes sociais) tendem, cada vez mais, a passarem boa parte de sua primeira infância (muitas vezes 8 horas/dia) no espaço institucionalizado das creches e instituições de educação infantil.

Nessa perspectiva, a comunicação oral utilizada em sala de aula por professoras da educação infantil realmente é vital para que se efetivem as interações com as crianças, principalmente por ser um elo fundamental do desenvolvimento humano e da transmissão de conhecimento (Vygotsky, Luria, Leontiev, 2001). Assim, a interação verbal presente no trabalho docente tem sido considerada entre os saberes necessários ao professor (Davis, Silva, Espósito, 1989; Nunes-Macedo, Mortimer, Green, 2004; Behlau, Dragone, Nagano, 2004; Dragone, 2007; Dragone, 2014; Dragone e Giovanni, 2014).

Os estudos sobre como os professores aprendem a ser professores muitas vezes mantêm-se na tentativa de definir os saberes que lhes são necessários, distanciando-se da investigação dos processos de aprendizagem da docência em si e suas consequências diretas na prática em sala de aula. Compreender, segundo a óptica dos professores, como ocorre sua prática comunicativa em sala de aula seria um avanço no conhecimento de como fazem, como sentem e como aprenderam as estratégias que utilizam em seu ofício (Marcelo, 1998; André, 2010; Turra-Diaz e Flores-Lueg, 2018).

Abordar as interações por comunicação oral em sala de aula é voltar-se para as habilidades comunicativas que estabelecem reações diversas entre professor e aluno, tais como satisfação, ou não, e aceitação ou rejeição de atividades propostas (Tardif, Lessard, 2013), presentes na condução da classe para realização das atividades propostas em cada etapa de aula.



As etapas da aula compõem a construção do conhecimento a ser abordado. Prevê-se, inicialmente, que o professor elabore com os alunos os motivos para que eles se interessem pela ação de aprender proposta naquela aula, em seguida passa-se para a etapa da realização de tal ação para que, ao final, possam refletir sobre ela, expressando o conhecimento construído e mediado pela comunicação oral do professor (Giovanni, 1996). Para cada etapa torna-se necessário um contato comunicativo que favoreça a aproximação entre professor e aluno e o estabelecimento de elos de confiança para abertura do diálogo constante. Nessas situações, as formas de falar e as atitudes comunicativas do professor regem a aula, e são passíveis de serem aprendidas e aprimoradas pelo professor (Dragone, 2007).

As relações humanas, permeadas por comunicação oral como as que se encontram presentes entre professor e aluno, consolidam-se por mediação pautada pela emoção e pelas significações presentes no contexto em que ocorrem, impulsionando motivos para a busca do novo e para a transformação pela aprendizagem (Aguilar; Soares, 2008). Até mesmo professores em formação revelam que sentem necessidade de adquirir saberes na área das interações humanas (Turra-Diaz, Flores-Lueg, 2018).

Seria, dessa forma, relevante que o professor compreendesse que as palavras faladas têm uma carga emocional adicional ao seu conteúdo explícito, relevante na condução das relações em sala de aula, pois, pequenos detalhes nas formas de falar podem conduzir a uma ótima interação, enquanto outros podem ocasionar verdadeiros desastres, de difícil reversão nesse processo comunicativo. Ou seja, os aspectos emocionais da fala são facilmente perceptíveis pelo interlocutor e encontram-se assinalados culturalmente nas variações de voz (intensidade baixa ou grito; tons agudos ou graves; entonação monótona ou variada) e de fala (lenta ou rápida; entrecortada) que em seu conjunto causam um impacto positivo ou negativo (Pittam, 1994). Essas variações de voz fazem parte das formas de falar construídas no decorrer do tempo, segundo experiências vivenciadas em diferentes contextos e grupos sociais (Barros Filho, Lopes, Belizário, 2004), nem sempre num processo consciente, mas, passíveis de reconstrução a cada experiência nova.

Os saberes experienciais que compõem um conjunto de tantos outros saberes apropriados pelos professores ao longo da carreira, segundo Tardif (2014), se encaixam no conceito de reconstruções de experiências novas, pois são oriundos de suas ações práticas no exercício da profissão docente, que passam a compor suas ações profissionais. Tais saberes fazem parte do cotidiano e do conhecimento que os professores constroem no contexto da sala



de aula, surgem pela experiência individual do professor e, aos poucos, vão sendo incorporados por ele e tornando-se saberes também incorporados à experiência coletiva.

Ao estudar sobre os diferentes saberes identificados como relevantes por professoras na prática pedagógica e observações de estágios por licenciandos, Guevara (2018) revela algumas frentes de ação a serem ensinadas aos futuros professores, as quais perpassam desde o saber escolher a adequação da proposta de ensino, o material para grupos específicos de alunos, até aqueles que envolvem a implementação da própria proposta. A esses saberes agregam-se outros envolvidos na organização do espaço educativo – os recursos do professor em como convocar os alunos para a aula, a apresentação e a condução da proposta a ser trabalhada, incluindo o estabelecimento de vínculos com e entre as crianças. Em pelo menos dois desses saberes as formas de falar foram citadas como eixo principal. Na convocação dos alunos para a aula, algumas estratégias foram apontadas, como utilizar canções, jogos de silêncio, certos sons diferenciados e gestos; sempre com a proposta de não recorrer a gritos ou a recursos disciplinares, citando-se uma variedade de recursos para a projeção da voz pela professora e para ser ouvida pelos alunos.

Por outro lado, os professores entrevistados por Guevara (2018) referiram que esses recursos são originados pela criatividade, são saberes complexos, enfatizando que a projeção da voz pode ser aprendida, mas está muito atrelada a “características natas das pessoas”. E, novamente, a comunicação oral do professor está presente em outra área do saber relacionada à apresentação e condução do programa de ensino, à utilização das palavras, a expressar-se de forma que os alunos compreendam o tema e às formas de estudá-lo, nos gestos e posturas do professor. Tudo isso, a fim de favorecer a interação com os alunos, transmitir segurança e confiança. Algumas das professoras e estagiárias relacionaram esse saber a “certa habilidade natural para ensinar”, acreditando que muitos desses saberes citados são construídos pela experiência de trabalho do professor.

O fato é que o professor leva para a sala de aula suas formas de falar habituais que nem sempre condizem com as necessidades múltiplas e imprevisíveis ali presentes. No entanto, se possuísse algum conhecimento sobre a viabilidade de moldá-las poderia aprimorar e perceber melhor os efeitos de sua fala, para ajustá-la buscando melhores chances de interações positivas com os alunos.

Esse conjunto de informações faz falta para auxiliar no manejo da classe, para o qual há necessidade do domínio dos passos planejados, da previsão de situações conflitantes em sala



de aula, de pensamento organizado para cumprir o planejado. Sem esse conhecimento ficaria reduzido o espaço para pensar em como utilizar a voz em cada momento, em organizar as conversas, os momentos de descontração e de silêncio, conforme sinalizado por Marin e Gomes (2014), entre os vários fatores relevantes para a condução da aula.

Publicações no decorrer das últimas décadas do século XX já apontavam, direta ou indiretamente, a comunicação oral do professor como um recurso de trabalho segundo revisão realizada por Dragone (2010). Alguns estudos referiam que as interações em sala de aula com reações positivas ou negativas do aluno podem estar relacionadas à clareza da comunicação oral do professor (André; Mediano, 1989; Cunha, 1989; 1990; Angotti, 1992; Guarnieri, 1996; Dias-Da-Silva, 1997, Carvalho, 1999). Outras publicações destacaram a importância de que os professores refletissem sobre suas ações em sala de aula suas formas de fazer e de como fazer o seu trabalho (Mello, 1993; Libâneo, 1994; Sirota, 1994; Mizukami, 1996), entre elas a comunicação oral em sala de aula e suas variações. Há apontamentos sobre a complexidade dos processos de interação presentes na sala de aula e sobre a baixa percepção do professor acerca de suas ações verbais e não verbais (Andrade, 1999). Cunha (1989) foi uma das pesquisadoras que referiram, diretamente, a relevância do vocabulário utilizado e da linguagem não verbal (pausa e entonações) para as interações em sala de aula.

Ademais, o professor atento às próprias formas de falar, além de saber ouvir o aluno, de fazer-se ouvir claramente pelos alunos de forma a despertar o interesse pela aula, de escutar o aluno buscando compreendê-lo para o tempo todo reconstruir o processo de interação comunicativa, contribui para a participação do aluno na aula e para o desenvolvimento de sua expressão oral (Verde, 2014).

Algumas considerações de Bzuneck e Sales (2014), ao estudarem as teorias de relações interpessoais aplicáveis às relações entre professor e alunos, atribuem ao professor um duplo papel interativo: interagir com o aluno e, ao mesmo tempo, avaliá-lo. Para esses autores, o que mais importa nesse processo é a emoção gerada no aluno pelas interações com o professor. A tais constatações cabe, ainda, associar a informação de que a voz e as formas de falar do professor causam impacto no aluno, aproximando-o ou distanciando-o do professor e dos conteúdos apresentados (Behlau, Dragone, Nagano, 2004). Por exemplo: entonação de fala marcada por ironia, ou seja, não condizente a intenção do falante, entonações ríspidas, marcadas por intensidade de voz muito forte e articulações de fala tensas, normalmente causam impacto



negativo; em contrapartida, entonações mais brandas, voz com intensidade em consonância com o contexto e com a clareza da fala tendem a produzir um impacto mais positivo.

Compreende-se, assim, que as variações nas formas de falar podem causar diferentes reações, devido à subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo de interação e têm a capacidade de fazer o que poucos outros sistemas de comunicação fazem: a aproximação entre os interlocutores.

É importante ressaltar também, que os estudos envolvendo a Didática têm se voltado para práticas de ensinar com inúmeras novas perspectivas, entre elas temas como tecnologia comunicacional, olhares diferenciados para a relação professor-aluno e processo ensino-aprendizagem, conforme apontado por Pimenta (2014). Em algumas propostas busca-se ressignificar a articulação entre os saberes teóricos e práticos, com possibilidades de se constituírem como teorias. No entanto, construir a teoria com os saberes práticos induz a dificuldades muitas vezes localizadas na forma automática, não pautada em reflexão e conhecimentos, presente entre os professores, para o enfrentamento de seus problemas práticos, sem a consciência de como os solucionaram. Para Pimenta (2014, p.25), os professores tornam-se conscientes “(...) à medida que refletem sobre e a partir de sua prática (...), estabelecendo, assim, condições “(...) para que construam novos saberes e para modificar suas práticas”.

Neste contexto, pode-se justificar o valor de estudos que deem voz aos professores, como se propõe esta pesquisa, para compreender a prática comunicativa utilizada em sala de aula possibilitando que reflitam e se expressem sobre sua própria prática.

Sob essas premissas surgiram questionamentos que nortearam esta pesquisa: Os professores experientes da educação infantil têm consciência e domínio dos processos comunicativos que utilizam em sala de aula? Há variações em suas formas de falar durante as diversas atividades que realizam com os alunos?

Para encontrar respostas a esses questionamentos, nada melhor do que escutar o próprio professor falar sobre sua prática relacionada aos processos comunicativos com os alunos. Firmam-se, assim, os objetivos específicos deste estudo: investigar como professoras experientes da educação infantil descrevem sua própria comunicação oral em sala de aula; identificar quais relações estabelecem entre comunicação oral e os tipos de interações com seus alunos durante as intercorrências diversas em sala de aula.



ASPECTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de pesquisa de cunho qualitativo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, áudio-gravadas, com 08 professoras com mais de 05 anos de atuação na educação infantil, de uma rede municipal de ensino do interior do Estado de São Paulo. O projeto de pesquisa foi aprovado por Comitê de Ética via Plataforma Brasil, e seguiu todos os critérios estabelecidos para pesquisa com seres humanos, incluindo autorização para coleta de dados pela Secretaria de Educação e prévio consentimento das professoras por assinatura em termo de consentimento livre e esclarecido.

As participantes foram sorteadas, a partir de uma lista fornecida pela Secretaria de Educação do município, direcionando-se para que fossem incluídas duas professoras, atuantes em escolas diferentes, de cada etapa da educação infantil, assim denominadas: Classe Intermediária – crianças de 2,5 a 3 anos; 3ª etapa – crianças de 3 a 4 anos; 4ª etapa – crianças de 4 a 5 anos, e 5ª etapa: crianças de 5 a 6 anos. Foram atribuídos nomes fictícios às professoras para preservar suas identidades.

QUADRO 1: CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Nome fictício	Etapa atual de atuação na Educação Infantil	Tempo de atuação na etapa atual	Formação	Tempo magistério
Leila	Classe Intermediária (CI) Crianças de 2,5 a 3 anos	5 a 9 anos	Pedagogia	não informado
Ana	Classe Intermediária (CI) Crianças de 2,5 a 3 anos	5 a 9 anos	Pedagogia	26 anos
Maria	3ª Etapa Crianças de 3 a 4 anos	5 a 9 anos	Pedagogia e Especialização em Alfabetização	27 anos
Maisa	3ª Etapa Crianças de 3 a 4 anos	5 a 9 anos	Magistério e Pedagogia – Habilitação para Educação Especial – Especialização em Ensino Infantil	13 anos
Cida	4ª Etapa Crianças de 4 a 5 anos	5 a 9 anos	Pedagogia	32 anos
Sonia	4ª Etapa Crianças de 4 a 5 anos	10 anos	Magistério, Pedagogia e Especialização em Educação Infantil	11 anos
Lais	5ª Etapa Crianças de 5 a 6 anos	5 a 9 anos	Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	11 anos
Leonor	5ª Etapa Crianças de 5 a 6 anos	25 anos	Magistério e Pedagogia	29 anos

As entrevistas com as professoras foram áudio-gravadas, realizadas em local reservado, na própria escola de sua atuação, em horário pré-agendado, não interferentes com suas aulas, com duração média de 30 minutos. O roteiro da entrevista previu coleta de dados pessoais e profissionais para caracterização das professoras, e questões abertas desencadeadoras de reflexões sobre a comunicação oral em sala de aula, passíveis de serem aprofundadas no momento da entrevista. Dessa forma, as professoras responderam, segundo seu entendimento e



percepções, sobre o papel da comunicação na educação infantil; a descrição da própria comunicação oral em diferentes etapas da aula, sobre como adquiriram conhecimento sobre essa comunicação. Os dados foram transcritos, organizados e classificados segundo esses temas evidenciados nas falas das professoras.

O PAPEL DA COMUNICAÇÃO ORAL

As professoras destacaram a comunicação oral como fundamental em suas práticas na educação infantil, por ser um recurso bastante utilizado nos diversos tipos de interações com as crianças.

Uma boa comunicação como estímulo ao desenvolvimento da oralidade nas crianças foi uma fala recorrente das professoras de todas as etapas da educação infantil, reconhecida como conhecimento relevante, a ser trabalhada na formação inicial e continuada de professores.

No entanto, embora reforçassem, de várias formas, a necessidade de uma boa comunicação em todos os momentos da atuação profissional docente, aparentemente o fizeram com base no senso comum, pois tiveram dificuldades em explicar e dar exemplos de uma boa comunicação! Para tanto, voltaram-se para os conteúdos da fala para obter a atenção das crianças e estimulá-las, sem mencionar que, na verdade, se trata de um recurso de construção e reconstrução de processos de interação com a criança (Verde, 2014), mantendo, na maioria das vezes, um discurso circular sobre “ser bom conversar muito com as crianças”.

Na tentativa de explicar o papel da comunicação oral para o trabalho com as crianças na educação infantil, as respostas das professoras passam, ou pela afirmação vazia de “[...] é importante [...]” (Cida-4ª Etapa), ou pela preocupação em ressaltar que a comunicação oral é fundamental na educação infantil: “[...] através da oralidade que a gente passa, o conhecimento para o aluno[...]” (Leila-CI), “[...] desenvolver a oralidade da criança [...]” (Cida-4ª Etapa); “[...] tudo o que tem que passar na educação infantil - passa pela linguagem [...]” (Maísa-3ª Etapa), sem se atentarem para o fato de que, somente o falar pode não promover processos de interação por comunicação oral, os quais realmente favoreceriam o desenvolvimento da oralidade. Revela-se que há pouca informação sobre esse conhecimento em cursos de capacitação, dando-se mais enfoque com muito enfoque na ampliação do vocabulário

Com certeza essas colocações denotam a falta de conhecimento sobre como utilizar a voz e a fala nas diversas situações, mantendo-se em conceitos voltados para a necessidade de trabalhar a linguagem, comunicar-se com as crianças para passar conhecimento.



A professora Ana (CI) oferece uma explicação, diríamos até literária, sobre a função da comunicação oral como “[...] a mão que alcança a todos os alunos[...]”:

A função é tudo, da comunicação oral, ã, apesar da gente trabalhar com eles no concreto, a comunicação oral é tudo... é ela que chega primeiro até eles. Porque você vai dar uma atividade, você aquele grupinho ali, e você não vai conseguir, sua mão não alcança a todos, sua mão não alcança, o que alcança eles? É a sua voz! (Ana - CI)

De uma forma simples e direta todas as professoras concordam que a comunicação é relevante em vários sentidos: é importante na transmissão da mensagem, é modelo e estímulo para desenvolver a oralidade das crianças, além de alcançar a todos. Todas essas razões são relevantes e compõem, no mínimo, contatos iniciais que, com certeza, são necessários em sala de aula.

As reflexões de Maria (3ª etapa) e de Sônia (4ª etapa) trouxeram aproximações em relação à finalidade que a comunicação oral tem de desencadear interações como os alunos, como por exemplo: ao final de sua resposta, Maria refere relacionamento com os alunos: “(...) eu entendo que a gente tem que se relacionar com eles, a gente tem que conversar com eles. Então eu acho que é isso que acontece, né?”; ou quando Sonia consegue explicar por que a fala “é tudo” e destaca “a maneira de falar”:

[...] na educação infantil ela é primordial, a voz, a maneira como você fala. Só a gente usa, só a voz, nosso material não existe tanta coisa – o que tem é pouco. A fala é tudo. Porque eu entendo assim, a maneira como você trabalha determinadas coisas, na maneira como você trata os assuntos é que vai cativando as crianças. (Sonia – 4ª etapa)

A dificuldade em lidar com o conceito de comunicação entre professoras e alunos fica mais explícita quando se percebe que as respostas desviam para fatores específicos da fala, para unidades mínimas como a voz, que têm um papel importante na comunicação oral, e como as estratégias não verbais outras (olhar, expressão facial). O fato é que, realmente, sem dúvida, os componentes não verbais complementam o significado da palavra falada, merecendo, assim, atenção e cuidado do falante ao expressar-se com entonação e com sinais faciais condizentes com a intenção e o conteúdo do que é falado (Bzuneck, Sales, 2014), Além do mais, a qualidade da voz e a forma como a fala é produzida podem ser fatores positivos ou negativo para a transmissão da mensagem oral (Behlau, Dragone, Nagano, 2004).

A dificuldade em explicar o papel da comunicação oral em sala de aula destaca-se nas falas de Ana e Laís, por meio de um discurso repetitivo, voltado para a relevância da voz, porém, sem conseguir encaixá-la na questão principal das interações humanas.

[...] Você está numa atividade de contar história, a sua voz é tudo, a sua voz na sua comunicação é tudo, você tá na hora de você ensinar, é tipo assim, fora da história, numa brincadeira, a sua voz é tudo [...] (Ana-CI)



[...] o contato professor-aluno é essencial, porque o aluno, esse só não ouve o que você fala, mas, o seu gesto né? (Lais-5ª Etapa)

Compreende-se que ainda não está claro, para as professoras entrevistadas, o papel da comunicação oral como eixo do processo de interação com os alunos. Esboça-se algum dado relacionado ao conversar com as crianças, mas, efetivamente, não aparece o quanto a comunicação é fundamental para que se efetivem as interações que propiciarão a transmissão do conhecimento (Vygotsky; Luria; Leontiev, 2001), talvez pela ausência de um trabalho efetivo com esse saber durante a formação inicial ou continuada, como tem sido sugerido na literatura (Davis, Silva; Espósito, 1989; Nunes-Macedo, Mortimer, Green, 2004; Behlau, Dragone, Nagano, 2004; Dragone, 2007; Dragone, Giovanni, 2014). Não se trata de um conceito a ser entendido de forma generalizada, mas, de um conceito a ser trabalhado como essencial, promotor de vínculos necessários para que a mensagem do professor seja compreendida e apreendida pelos alunos.

A COMUNICAÇÃO ORAL NAS DIFERENTES SITUAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Duas questões do roteiro da entrevista incentivaram as professoras a falarem sobre como utilizam a comunicação em sala de aula e a descreverem como variam suas formas de falar em diferentes situações, como controle de disciplina, orientações e realização de atividades variadas, a saber: *Você pode descrever como tem utilizado a sua própria comunicação oral durante as aulas? Você identifica que tipo de modificações faz nas suas formas de falar em diferentes situações, como por exemplo, no controle de disciplina, na orientação direta com o aluno, ou em outra que tenha recordação?*

Tais questionamentos mostraram-se bons eliciadores de recordações e de reflexões sobre a prática dessas professoras que, em princípio, ficaram um pouco pensativas em como explanar sobre o assunto. No entanto, todas expuseram formas diferenciadas de utilização da comunicação oral, associadas ou não a mudanças de atitudes, gestos complementares, compondo uma diversidade bastante rica de informações.

Por exemplo, se eu for chamar a atenção de um aluno, eu vou falar mais firme com ele, eu não vou gritar com ele, posso não gritar, mas, falar firme, então ele vai saber que opa! eu não posso fazer isso...não é certo, né? (Leila-CI)

E aí, a gente fala o tempo todo, tem que tá chamando (estala dedos) eles o tempo todo, e tentar intervir fazendo eles perseverarem naquilo e te fazer ouvir. Gritar, esgoelar, muitas vezes não é a saída! As vezes não adianta, você percebe, eu já tive turmas assim, você cada vez que você vai aumentando, pouca diferença vai fazendo. (Maise)



[...] a gente achava antigamente, que você dava um grito, porque você aprendia com outras professoras para as crianças ouvirem. Aí você vê que você se desgasta emocionalmente, acaba perdendo minha voz e não adianta nada. Geralmente a gente para, aí eu chamo a criança perto de mim olho bem nos olhos dela e falo " não é legal isso que você fez" [...] (Cida-4ª Etapa)

[...] Às vezes, quando você está no pátio, no pátio é um lugar que eles já estão mais dispersos mais longe, então eu costumo sempre ir perto deles, né, pra falar, eu não costumo, por exemplo, se eu estou aqui, e quero falar com uma criança de lá eu não grito FULANO!!! Eu não tenho esse hábito. Eu sempre saio daqui e vou falar com aquele lá que está mais longe e falo: Vem mais perto [...] (Leonor)

[...] não tem como você gritar toda hora, não tem. Porque aí eles vão ficar agitados, vão perder a concentração, eles não vão voltar para você [...] (Ana)

É uma coisa que eu sempre tive comigo - se você falar muito alto - que a criança não vai te ouvir se você falar sempre alto. Então eu procuro sempre falar baixo, e assim, mostrar, às vezes para eles, às vezes em conversa, porque no início do ano é que a gente pega a turma, que vem de uma e vem de outra. (Sonia)

Evitar usar o “grito” ou a “voz muito alta” no controle da disciplina, ou para chamar a atenção parece não dar resultado, conforme afirmam seis das oito professoras. Além de ressaltarem o impacto negativo do grito, referiram a intenção de utilizar uma fala que favoreça os alunos distraídos a se voltarem para o professor. As opções para chamar a atenção das crianças foram a utilização de falas firmes, trazer a criança para perto e conversar, falar o tempo todo para se fazer ouvir, procurar falar mais baixo.

Tais dados reforçam o constatado em vários estudos, de que essas são realmente atitudes negativas (André, Mediano, 1989; Cunha, 1989; Guarnieri, 1990; Angoti, 1992; Guarnieri, 1996; Dias-Da-Silva, 1997, Carvalho, 1999). Obviamente são formas negativas de falar, muito destacadas nas escolas, por serem facilmente evidenciadas por colegas, coordenadores e diretores, conduzindo a um consenso na cultura escolar para que não utilizar a voz dessa forma, ou seja, pode ser que os participantes desta pesquisa já tenham sido expostos a tal recomendação e, portanto, compreenderam que não é eficaz gritar.

Outros detalhes evidenciados foram: a tentativa de aproximação física com a criança (entendendo que dessa forma pode-se estabelecer um contato comunicativo); a utilização de linguagem não verbal no controle de disciplina (como estalar os dedos, por exemplo) e a indicação de que atitudes combinadas desde o início do contato com os alunos podem contribuir no processo comunicativo durante as atividades.

Para controlar a agitação das crianças durante momentos em que elas precisam ficar atentas, as professoras oferecem estratégias diversas. Muitas fizeram referências à utilização de cantigas padronizadas para conduzir os alunos ao silêncio ou ao foco de atenção. Outras tantas mencionaram mudanças de atitudes da professora, manifestações corporais como bater palmas,



bater na mesa, deslocamentos no espaço para ficarem mais próximas dos alunos desatentos, contenção física dos alunos muito agitados, sempre reforçando a diversidade de situações imprevisíveis, nas quais as professoras decidem na hora o que é o melhor a fazer.

[...] tem muitas músicas que é do dia a dia, que a gente acaba chamando a atenção para vamos cantar com a voz da filhinha aranha que é mais aguda, do papai aranha que é mais grave, e as crianças acompanham também. (Maisa – 3ª Etapa)

Eu brinco, as vezes quando você vê que tá demais, você dá um tapa na mesa, e como eles são pequenos eles ainda tem um certo receita, eu creio que de barulhos diferentes, então eles param pra te ouvir. Mas no geral, cantando música, bater palmas, são coisas que fazem eles olharem. (Cida – 4ª Etapa)

[...] Então as vezes bato na mesa (fez o gesto) ou algum som assim pra chamar atenção deles, porque não é só a voz que eu uso. [...]se eu estou contando uma história, e de repente eles começam a conversar, aí eu não vou falar mais alto, simplesmente eu paro e fico esperando, aí um ou outro olha e eu falo assim, estou esperando fazer silêncio para eu continuar a história. Sempre chamando a atenção deles para o que estou fazendo. (Sonia – 4ª Etapa)

Uma rotina detalhada foi apontada por três professoras de etapas diferentes (3ª, 4ª e 5ª etapas) ao serem solicitadas a exemplificar formas de falar diferenciadas, segundo os momentos distintos das aulas. Esses relatos são extensos, expondo cada passo e cada local nos quais as crianças devem ficar, como ficar e o que fazer, às vezes especificando a forma padronizada de falar para cada momento.

Assim, a professora Sonia deu ênfase à rotina demarcada, com a qual as crianças passam a saber, antecipadamente, o que acontecerá a cada momento:

[...] eu tenho rotina, então se eu vou, por exemplo, lavar a mão com eles, eu sento sempre no mesmo lugar para que eles não se percam, se eu falar vai sentar, vai sentar aonde? Eles ficam lá esperando e eu vou chamando, então é tudo assim, uma rotina para eles. [...] Mas a gente tem rotina, eu penso que a rotina sendo assim do dia a dia, você recebe sempre na mesma sala, você trabalha ali, eu recebo converso, sobre os dias, que dia é hoje, que tempo, tudo sobre isso. Aí ó: hoje nós vamos pra tal sala para fazer tal atividade, então eles já sabem o que vai acontecer. (Sônia – 4ª Etapa)

Há, ainda, o relato de Maria sobre as formas diferenciadas de falar segundo cada atividade rotineira, tais como: falar de uma forma carinhosa na recepção da criança, mais forte e rápida para organizar fila e para orientações específicas com entonações diferentes sobre as atividades a serem realizadas e vozes diferentes para personagens de histórias lidas para os alunos. Vozes diferentes, mas, aparentemente repetitivas, demarcando atividades variadas, com a preocupação de tudo estar caminhando conforme o esperado. Mas, o que ocorreria frente ao inesperado, e como estariam os processos de interação?

[...] por exemplo, quando eles estão chegando na escola tem um jeito de falar, que é aquele jeito de você receber, um jeito amoroso, né? Carinhoso, que você acolhe. Na voz eu não sei, o jeito a gente chega assim, ã, cada um tem o seu jeito, acho que a gente não muda o jeito [...]quando eles chegam vou até a criança, oi tudo bem? [...] A



gente tem essa rotina, esse hábito. Coloco tudo na fila para esperar os outros que estão chegando, e é assim, que é o jeito que trato na entrada. Aí você começa a rotina, vai levar ao banheiro, então a eu acho que a gente já tem um jeito diferente - já solta a voz, já firma a voz, a gente vai fazer fila, vai pro banheiro (falando um pouco mais rápido e firme no exemplo)[...] Aí, por exemplo, na sala de aula, é aí a gente faz uma roda de conversa - geralmente a gente faz umas rodas para explicar o que e como vai ser a atividade, [...] sobre um assunto que é um tema da roda de conversa para que eles possam se comunicar com a gente, [...] e aí começa uma conversação, uma conversa, ã, normal. Por exemplo, se é uma história, a gente vai ler uma história, você vai mostrar a história, você faz uma entonação pra chamar a atenção pra que eles olhem para a história. E aí conforme você vai contando a história, pra criança pequena a voz também muda, porque a gente faz voz de personagem, se é bruxa você faz a voz da bruxa, né? Se é um menininho você faz a voz do menininho, tudo para chamar a atenção deles pra aquilo. Acho que nessa atividade, por exemplo, usa-se bastante uma diferenciação na voz. Eu acho que aí se tá caminhando tudo bem, a sua voz tá tudo bem! [...] (Maria – 3ª Etapa)

Lais fez a opção de descrever, detalhadamente, o passo a passo de suas aulas rotineiras, apontando as variações nas formas de falar presentes em saudações e indagações, voz mais forte e diversos momentos de cantos, marcando as mudanças de atividade. Interessante notar que Lais aponta o começo da interação com as crianças, somente após a entrada na sala de aula, buscando focar atenção das crianças, deixando a impressão de que todas as variações anteriores na forma de falar eram um padrão diário, repetitivo, sem intenção de interagir com as crianças.

[...]eles já chegam, já cumprimentam, falam oi, tem uns que não falam, aí eu digo: Boa tarde! (produz entonação mais forte), dou um beijinho, e a gente faz um momento social. [...] aí eles já sabem que essa sala é a sala da 5ª etapa, então eu já início o dia cantando. [...] Depois na sala a gente começa como o calendário, eu começo a falar: que dia é hoje? que dia foi ontem? (entonação interrogativa bem marcada). Aí eu canto a música [...] pra enfatizar a data o dia o mês. [...] Então, aí já começa nossa interação na sala. Então quando eu quero que eles prestem atenção, então a voz fica mais entonada, então a minha voz já aumenta mais e "estamos em que letra?" (simula uma entonação marcada, mas sem neste momento aumentar a voz - mas dando a entender que faz mais forte). [...] Aí eles vão trazer um objeto dentro desta caixinha com a letra B. Aí o aluno escreve, e eu vou conversando com eles [...] Eles falam bastante, então o tom da voz tem que ser mais alto, quando você quer chamar a atenção. Ou então eles já sabem que eu faço: panparampa! pam pam" e bato palmas, aí eles já prestam mais atenção em mim (rindo). [...] (Lais – 5ª Etapa)

Notadamente, a rotina descrita pelas professoras parece ser controladora da disciplina, porque as crianças se acostumam e passam a saber o que irão fazer a cada momento da aula, diminuindo a necessidade de a professora as orientar diversas vezes por comunicação oral e gestos; e também demonstrando a repetição de atitudes da professora e de formas de falar padronizadas para receber as crianças, para cantarolar, para contar histórias. Evidencia-se também que não houve, por parte dessas professoras, uma reflexão real sobre as formas de falar em cada momento, mas sim a sua utilização como marcação dos momentos da aula de forma rotineira. Nesse contexto, a rotina parece gerir a forma de falar do professor e suas ações em sala de aula, sem a preocupação em variá-las para melhor interagir com os alunos.



Em outros depoimentos, as modificações nas formas de produzir a comunicação oral se mostraram mais evidentes nas respostas das demais professoras, tanto ao abordarem a ação de ler ou contar histórias (expondo o valor de falar “diferente” de acordo com os personagens: “falar mais grosso ou mais fino”), quanto para atividades de rodas de conversa (tentando dar mais expressividade para atrair o interesse das crianças), além de respeitarem o tempo de fala de cada um, incentivando a escuta dos demais. Obviamente, todas apontam as modificações de voz durante as cantigas relacionadas às atividades ou ao controle de disciplina. Em alguns momentos, felizmente, ocorrem reflexões voltadas para a preocupação da professora em tornar sua fala mais interessante para a criança, aproximando-se da preocupação com o processo efetivo de interação.

Em roda de conversa eu procuro assim, falar calmamente, e desde o começo do ano a gente já vai treinando, cada um tem que saber ouvir! [...]Na hora da história, é aquela coisa mais descontraída " vamos sentar todo mundo ...". A minha voz acaba sendo assim, as vezes eu até faço voz de personagens, não sei se é isso que você está perguntando? Tem que variar senão fica aquela metralhadora, se você não varia o seu tom de voz fica maçante para a criança! (Leonor- 5ª Etapa)

Na leitura também eu acho que você pode só ler um livro, ou você pode interpretar. As vezes, quando você, o professor, já conhece bem a história, as vezes você conhece sua sala, você vê que é cansativo aquele história, você pode fazer uma readaptação, você faz um reconto com eles, eu reconto pra eles, não usando assim, pra eu acho assim que você vai, a entonação, então isso varia. (Cida - 4ª Etapa)

Ilustrando como as professoras participantes utilizam a comunicação oral em sala de aula, as variações nas formas de falar relatadas evidenciaram: o uso de voz mais forte e mais fraca; entonações mais suaves envolvendo sentido de carinho, ou mais firmes, em momentos de maior agitação dos alunos; além das tentativas de produzir vozes e formas de falar que identificam personagens de histórias lidas ou contadas para as crianças. Todas as variações parecem ser relevantes, tendo em vista a preocupação de manter a atenção dos alunos nas diversas atividades propostas, associada a destaques sobre a importância de conversar e ouvir as crianças.

Em contrapartida, raros foram os depoimentos sinalizando para preocupações com a qualidade das interações, ou com o impacto provável que poderiam causar, ou seja, as professoras não manifestaram preocupações sobre quais emoções e reações as formas ou conteúdos falados desencadeiam nas crianças (Cunha, 1989; Dragone, 2007; Bzuneck, Sales, 2014), e sobre as prováveis repercussões no processo de ensinar e aprender.

A leitura da coletânea: *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy* (Falk, 2011), permite algumas considerações acerca dos processos de interação e comunicação com as crianças dos 0 a 5 anos – referidos pelas professoras aqui mencionadas. Para os autores que



contribuíram com essa coletânea, a segurança afetiva das crianças é o ponto central de todo o processo educativo com essa faixa etária e isso significa que os/as profissionais que atuam com as crianças precisam compreender que cada criança é um ser único e que seu desenvolvimento está ligado ao tipo de relação e comunicação que estabelece com o mundo e os seres humanos a sua volta. Ou seja, garantir o processo de comunicação significa reconhecer as necessidades básicas das crianças para garantir-lhes as melhores condições de bem-estar físico e psíquico. Do ponto de vista das práticas comunicativas com as crianças, no dia a dia da instituição, o princípio norteador das ações das professoras é a *observação atenta* das crianças e o respeito a sua singularidade.

Este respeito não foi evidenciado nas falas das professoras entrevistadas, ao enfatizarem os padrões repetitivos para situações semelhantes, sem que se observassem as reações individuais das crianças, ou seja, a observação do impacto dessas falas. Aparentemente, ao repetir as práticas, as professoras pressupunham que todas as crianças aceitam e reagem de forma igual às práticas comunicativas descritas.

Referindo-se a esse mesmo princípio, Carvalho (2018) aponta que a construção de uma segurança afetiva nas relações entre adultos e crianças ocorre por meio das relações estabelecidas via olhares, comunicação verbal com voz suave permeada por gestos delicados, e antecipação de acontecimentos e movimentos. Destaca que são essas ações que devem ser repetidas intencional e conscientemente durante as interações com as crianças, com momentos em grupo, contatos físicos e outros, deixando a criança só, calma e com movimentação livre.

Tais considerações indicam, com certeza, as atitudes comunicativas como fator estrutural na manutenção das relações entre professor e aluno, visto que elas podem e devem variar segundo a diversidade de ações que se repetem, estimulando-as e valorizando cada conteúdo a ser abordado. Pode-se aqui reforçar que as formas de falar, independente do conteúdo falado, pautam relações de distanciamento ou de proximidade nessas relações, conforme demonstrado por Barros Filho, Lopes e Belizário (2004).

Infelizmente, as professoras entrevistadas, aparentemente, ainda não compreenderam a importância da diversidade das atitudes comunicativas em seu trabalho, visto descrevê-las como algo repetitivo e não interativo. Provavelmente ainda não foram expostas a esses conceitos para poderem refletir sobre eles na sua prática.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto procurou articular conhecimentos científicos gerados por estudiosos e pesquisadores e conhecimentos práticos expressos por profissionais em exercício sobre comunicação oral entre professor e aluno, gerados nos e pelos contextos de seu trabalho na educação infantil.

Nas entrevistas realizadas as professoras expuseram a existência de práticas comunicativas levadas a efeito como formas de interação com crianças das diferentes faixas etárias da educação infantil, reveladoras de traços da cultura docente nesse tipo de instituição educativa que, algumas vezes facilitam e muitas vezes dificultam o trabalho educativo. São práticas marcadas pela repetitividade e tipos de contatos comunicativos distantes da reflexão sobre como falam, sobre o impacto dessa comunicação, mas, próximos de atitudes aprendidas na rotina escolar como positivas para diferentes ações.

Trata-se do despreparo evidenciado pelas professoras, participantes deste estudo, em relação à natureza de seu trabalho basicamente interativo com as crianças na educação infantil, permeado pela comunicação oral nas suas diversas formas de falar. Ou seja, os dados revelam o frágil conhecimento das professoras em relação a ações e decisões essenciais no trato com as crianças, tais como as situações livres de interações e comunicação (voz, gestões, expressões, movimentos, tempos, espaços e cenários); a manutenção de relações de estímulos nas quais o diálogo é essencial para mostrar apoio do adulto, e a busca constante de condutas positivas nas interações.

O que se constata é a referência de conhecimento das professoras restrito às práticas de ações e de comunicação vividas cotidianamente, seguindo padrões de rotina nem sempre desejáveis. Nenhuma das professoras se refere a conhecimentos nesta área adquiridos na formação. Percebe-se com os resultados desta pesquisa que as professoras não atribuem à comunicação oral o papel relevante de permear a maior parte das interações com as crianças, mas de controle da atenção e da organização das ações propostas. Aparentemente reproduzem fórmulas de falar que deram resultados positivos com turmas anteriores, sem citar que as variações necessárias deveriam ocorrer segundo a diversidade de cada momento pedagógico, de cada relação com novas turmas e cada criança.

Isso revela a fragilidade formativa dessas professoras. Neste contexto, sugere-se as habilidades comunicativas das professoras como fator relevante nas interações em sala de aula,



configure-se como mais um dos saberes a serem trabalhados na formação inicial e continuada de professores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. S. Refletindo sobre a relação professor-aluno em um grupo de professores do Ensino Fundamental. *Paidéia*, Ribeirão Preto - SP, v. 9, n. 16, p.53-66, jun. 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A., MEDIANO, Z. D. O cotidiano da escola: elementos para a construção de uma Didática fundamental. IN: CANDAU, V (org.) *Rumo a uma nova didática*. Rio de Janeiro: Vozes, 1989. p. 157-68.

ANDRÉ, M.D. Formação de Professores: a construção de um campo de estudos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

AGUIAR, W.M.J; SOARES, J.R. A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da Psicologia sócio histórica. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*. Maringá-PR:UEM-PR, v. 12, n.1, janeiro/junho 2008, p. 221-234.

ANGOTTI, M. *O Trabalho docente na pré-escola: concepções teóricas e a realidade da escola pública*. São Carlos, 1992. 261p. Dissertação (Mestrado). Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos.

BARROS FILHO, Clóvis de; LOPES, Felipe; BELIZÁRIO, Fernanda. A construção social da voz. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre. n. 23, p.97-108, abr. 2004. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3253/2513>> Acesso em 24 jul 2014.

BEHLAU, M; DRAGONE, M. L. S.; NAGANO, L. *A Voz que ensina: o professor e a comunicação oral em sala de aula*. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

BZUNECK, José Aloyseo; SALES, Karla Fernanda Suenson. Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. *Psico-USF*, Itatiba, v. 16, n. 3, Dec. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712011000300007&lng=en&nrm=iso> . Acesso em 23 July 2014

CARVALHO, M. P. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho nas séries iniciais*. São Paulo: Xana Editora, 1999.

CARVALHO, F. do S. da S. *Definindo o trabalho do “professor de bebês e crianças pequenas” em centros de educação infantil do município de São Paulo no período entre 2004 a 2016: entre conceitualizações, normatizações e relatos*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Papyrus Editora: Campinas, SP, 1989.

DAVIS, C; SILVA, M.A.C;ESPÓSITO, Y. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cad.Pesq.* São Paulo. v.71, p. 49-54.nov.1989.



DIAS - DA - SILVA, M.H.G.F. *Passagem sem rito: as 5ª séries e seus professores*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

DRAGONE MLS. O despertar da relação consciente com a voz na formação inicial do professor: efeitos na prática docente [tese]. Araraquara: Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras; 2007.

DRAGONE, M.L.S. Comunicação Oral em Sala de Aula – Revisão de Publicações da Área da Educação. Painel: Pesquisas sobre formação de professores, valores atribuídos aos saberes docentes e formação na escola. IN: XVII ENCONTRO DE DIDÁTICA E PESQUISA – ENDIPE. FORTALEZA-CE. 2014

DRAGONE MLS, Ferreira LP, Giannini SPP, Simões-Zenari M, Vieira VP, Behlau M. *Voz do professor: uma revisão de 15 anos de contribuição fonoaudiológica* Rev Soc Bras Fonoaudiol. 2010. v.15, n.2, p. 289-96.

DRAGONE, M. L. O. S.; GIOVANNI, L. M. O professor iniciante e a comunicação oral em Sala de aula: algumas reflexões em direção a políticas de inserção profissional docente. IN: Giovanni, L. M.; MARIN, A. J. (org). *Professores Iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos*. Araraquara: Junqueira & Marin Editora. pp. 61-78. 2014.

FALK, J. (Org). *Educar nos três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Junqueira & Marin, Araraquara, 2011.

GUARNIERI, M. R. *O trabalho docente nas séries iniciais de 1º grau: elementos para a compreensão da competência no cotidiano escolar*. São Carlos, 1990. 229 p. Dissertação (Mestrado). Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos.

GUARNIERI, M.R. *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão*. São Carlos, 1996. 149 p. Tese (Doutorado). Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos.

GUEVARA, Jennifer. (2018). Saberes práticos en la formación docente para la educación inicial. *Pedagogía y Saberes* No. 48 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2018, pp. 127-139. Disponível em <<http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n48/0121-2494-pys-48-00127.pdf>>. Acesso 29 jan 2018.

GIOVANNI, L.M. O trabalho do professor alfabetizador: organização do ensino e consequências para a aprendizagem. In: MICOTTI, M.C.O (org). *Alfabetização: estudos e pesquisas*. Rio Claro: UNESP, 1996, p. 79-88.

KISHIMOTO, T. M. *Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior*. In Educação & Sociedade. Campinas-SP: CEDES/UNICAMP, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p.61-79.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras nas creches e pré-escolas. In: *TV Escola/ Salto para o Futuro: Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Ano XXIII, Boletim 12, Junho/2013.

LIBÂNEO, J.C. *Didática*. 16º reimp. São Paulo: Cortez Editora, 1994.



MARCELO, C. Pesquisa sobre formação de professores. O conhecimento sobre aprender e ensinar. *Revista Brasileira de educação*. Campinas-SP, n.9, p.51-75, 1998.

MARIN, A.J; GOMES, F.O.C. Da absoluta necessidade de manejar a classe para que o manejo do ensino aconteça. IN: Giovanni, L. M.; MARIN, A. J. (org). *Professores Iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos*. Araraquara: Junqueira e Marin Editora. pp. 79-91. 2014.

MELLO, G. N. Observação da interação professor- aluno: uma revisão crítica. IN: PATTO, M. H. S. (org.) *Introdução à psicologia escolar*. 4ª reimp. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993. cap.7, p. 361-77.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. IN: REALI, A. M. M. R., MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

NUNES-MACEDO, M. S.; MORTIMER, E.; GREEN, J. A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25. p.18-29. Jan/Fev/Mar/Abr, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco; PIMENTA, Selma Garrido (org.) *Didática-embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola. 2014. p.15-42.

PITTAM, J. Voice Social Interaction: an interdisciplinary approach. Language and language behaviors, Thousand Oaks-CA, Sage Publication, v.5, 1994.

SIROTA, R. *A escola primária no cotidiano*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

TARDIF, Maurice. O saber dos professores em seu trabalho. In: _____ *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, parte 1, p.31-56.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Os fundamentos interativos da docência. In: _____ *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução Batista Kreuch. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. cap 7, p. 231-273.

TURRA-DIAZ, Omar; FLORES-LUEG, Carolina. La formación práctica desde las voces del estudiantado de pedagogía. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* Epub Rio de Janeiro, out. 2018 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362018005011103&lng=en&nrm=iso>. Acesso 29 Jan. 2019.

VERDE, Celeste Maria Ferreira. A Comunicação Oral em Sala de Aula. 2011. [Dissertação de Mestrado] Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa, 2011. 128p. Disponível em <<http://run.unl.pt/bitstream/10362/7279/1/A%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20Oral%20na%20Sala%20de%20Aula.pdf>> Acesso em 14 jul 2014.

VYGOTSKY, Lev Lemenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 2001.



CAPÍTULO 28

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

DOI: 10.47402/ed.ep.c202149128028

Jaqueline Thereza Marth de Souza, Professora da Rede Municipal de Cachoeirinha/RS, Especialista em Educação: Práticas Educativas par ao aprender

Patricia Thoma Eltz, Docente Supervisora no IFSul campus Sapucaia do Sul, Doutora em Diversidade cultural e inclusão social

RESUMO

O presente estudo teórico buscou compreender o processo de letramento na educação Infantil para além das concepções de alfabetização. O conceito de alfabetização e letramento tem características próprias de cada processo e respeita as fases do desenvolvimento dos alunos. Na educação infantil, primeira etapa da educação básica encontra-se posicionamentos a favor e contra ambos os processos, o que gera dúvidas sobre sua aplicabilidade neste nível de ensino. Desta forma a metodologia do estudo baseou-se em uma abordagem qualitativa na qual foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir dos textos de Magda Soares, Paulo Freire, Tfouni, e a Base Nacional Comum Curricular. Foi realizado um estudo de campo através de um questionário do tipo pesquisa de opinião a um grupo de professores e para a análise das respostas obtidas no questionário foi abordada a análise de conteúdo de Bardin. Foram observadas as estratégias de letramento na educação infantil e com os resultados obtidos foi possível verificar que os professores atuantes conseguem estabelecer as diferenças entre esses processos. Assim, é possível pensar no processo de letramento para além do conceito de alfabetização, pois vivemos em uma sociedade em que os sistemas e códigos gráficos estão presentes em todas as práticas cotidianas, sendo o espaço da escola e sala de aula o ambiente que amplia e qualifica essas aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização, letramento, educação infantil.

INTRODUÇÃO

A linguagem é um assunto pertinente nas mais variadas áreas do conhecimento, como a linguística, a fonoaudiologia, a educação, entre outras, e que pode criar espaço para diálogos abertos que geram dúvidas e reflexões acerca do tema. A aquisição da linguagem é um processo inato ao ser humano que se inicia com nascimento de uma criança e perdura por toda a vida, sendo imprescindível as interações com o meio social (CHOMSKY, 2009). Todos nós fazemos uso dela seja na forma da comunicação oral ou por meio do sistema de escrita.

Na educação, a linguagem ganha um destaque em todos os níveis de ensino, perpassando desde a educação infantil até a universidade. Na primeira etapa da educação básica a dedicação



está com as múltiplas linguagens da criança, valorizando a linguagem oral e iniciando as hipóteses da linguagem escrita. Nos primeiros anos escolares, com a demanda da alfabetização, a inserção do sistema de escrita é intensificado, sendo o enfoque principal. Desta forma, os conceitos de alfabetização e de letramento são amplamente questionados nas primeiras fases da aprendizagem da linguagem, o que gera por vezes uma junção dos dois termos tornando-os sinônimos um do outro. Portanto, elenca-se a ideia de que a alfabetização e o letramento devem ser apenas trabalhados nas séries iniciais.

Diante disso, cria-se o problema de pesquisa: de que forma o processo de letramento na educação Infantil vai além das concepções de alfabetização? O objetivo geral deste trabalho é descrever as estratégias realizadas na educação infantil no processo de letramento para além das concepções de alfabetização. Os objetivos específicos são: diferenciar alfabetização de letramento; conhecer estratégias de alfabetização e/ou letramento na educação infantil; dialogar e explicar conceitos dos teóricos sobre letramento e alfabetização.

Para esse estudo foi realizado uma pesquisa bibliográfica, nos textos de Magda Soares, Paulo Freire, Leda Tfouni, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e uma pesquisa de campo, tendo como instrumento um questionário do tipo pesquisa de opinião na plataforma online *google forms*. A estrutura do estudo teórico tem os seguintes títulos e subtítulos: história da educação infantil no Brasil, alfabetização e letramento na educação infantil, da leitura de si para a leitura do mundo na educação Infantil, processos metodológicos, análise dos processos de alfabetização e letramento no contexto da educação infantil, considerações finais e as referências.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A educação infantil é uma área da educação que ganha destaque nos campos da pesquisa, com estudos direcionados a sua importância para o desenvolvimento de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas¹⁹. A infância passou por amplas transformações ao longo do tempo, com a criação das escolas as crianças começaram a ser vistas com um olhar humanizado. Nas últimas décadas com estudos mais direcionados para as creches e pré-escolas, as propostas pedagógicas vinculam-se ao conceito de cuidar e educar, sendo o cuidado um preceito indispensável nas práticas educativas.

¹⁹ A nomenclatura de (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) é uma referência da Base Nacional Comum Curricular/BNCC.



As mudanças que são visualizadas na Educação infantil, receberam uma atenção das leis próprias da educação que as legitimou. Até a década de 1980 no Brasil a educação infantil situava-se fora da educação formal, ela era vista como uma etapa anterior à escolarização. Entretanto, em 1988 com a criação da Constituição Federal o atendimento de creche e pré-escola passou a ser visto como um dever do Estado. Para Leite Filho (2001, p. 31) “[...] foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil”, pois se começou a garantir os direitos da educação infantil. E em 1996 com a criação da LDB, lei que organizou a educação brasileira, a educação infantil ganhou destaque sendo considerada parte integrante da educação básica. Os avanços mais atuais da educação infantil ocorreram no ano de 2009 com a emenda constitucional 59/2009 que legitimou a obrigatoriedade da Pré-escola, sendo a primeira etapa da educação básica e em 2017 a criação da Base Nacional Comum Curricular que organizou as práticas pedagógicas das escolas de educação infantil.

As transformações ocorridas ao longo do tempo na educação infantil fizeram com que os profissionais que atuam nesta área se qualificassem e hoje a exigência mínima segundo a LDB é o magistério, no entanto, a grande maioria dos professores de educação infantil possuem o curso de licenciatura em pedagogia e pós-graduação nas modalidades lato sensu, ou stricto sensu. Isso proporciona discussões e reflexões recorrentes nos segmentos de professores e pais, entre as quais destacam-se a alfabetização e o letramento na educação infantil. Ao grupo de pais, muitos anseiam que seus filhos sejam alfabetizados na pré-escola, e ao grupo de professores muitos questionam o letramento direcionando a este processo como um sinônimo de alfabetização, assim não cabendo à educação infantil contemplá-lo.

Portanto, no decorrer da história, é visível a evolução do pensar, pesquisar e abordar as práticas pedagógicas da educação infantil, pois há toda uma caminhada de valorização deste nível de ensino e dos profissionais que nele atua. Torna-se importante fundamentar a prática docente, e explanar as teorias que embasam esta etapa da educação básica. Com isso os conceitos de letramento e alfabetização, devem ser estudados não apenas na formação inicial, mas também nas formações continuadas das escolas. Tendo em vista que o processo de letramento é fundamental no desenvolvimento dos alunos de educação infantil, o qual aborda as questões culturais de cada aluno, e enriquece as atividades da sala de aula.



A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A alfabetização e o letramento são processos que se apropriam do sistema de escrita. O sistema de escrita²⁰, é a representação gráfica que sucede à oralidade, pode ser reproduzido na forma de desenhos, ou símbolos gráficos, como as letras, usa-se para registrar de forma visível o que desejamos expressar. Para Tfouni (2017) os sistemas de escrita são criações culturais da sociedade, desta forma ambos os conceitos de alfabetização e letramento pertencem a um processo no qual a herança cultural e as funções sociais ganham destaque, no entanto, ao se referir a escrita também precisamos ter um olhar cuidadoso para o individual de cada aluno.

Para Soares (2007), a alfabetização atribui-se entre muitas preposições a prática na qual o aluno aprende a decodificar o sistema de escrita, e o letramento é proporcionar o uso da prática social das técnicas de leitura e escrita. A autora ressalta que uma destas diferenças está fundamentada nas práticas sociais da leitura e escrita. Ao pensar no letramento na dimensão social, os aspectos sociais e históricos da aquisição da escrita são ressignificados, e mostram que até as crianças bem pequenas já possuem o contato com este universo de representações gráficas.

Soares (2007) considera que outro conceito que se pode retirar do letramento é que o indivíduo que não sabe ler e escrever, isto é, analfabeto, pode se apropriar da forma social da escrita e ser considerado letrado. A autora ressalta que as crianças pequenas, que frequentam a educação infantil se encontram neste contexto de não alfabetizadas, entretanto, já estão inseridas no mundo das letras e códigos gráficos, assim são letradas, pertencentes ao processo de letramento.

A importância do letramento na educação infantil ganha destaque no âmbito nacional, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento criado pelo ministério da educação para normatizar as aprendizagens mais importantes de todos os níveis de ensino, desde educação infantil no qual abrange a creche e pré-escola, ensino fundamental e ensino médio traz em seu texto a temática. A BNCC em sua construção valoriza as competências e habilidades de todos os níveis de ensino, ela é pensada por componentes curriculares e áreas de conhecimentos.

Na educação infantil ela é organizada, por direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e os campos de experiências. Sendo seis os direitos de aprendizagens, conviver, brincar,

²⁰ O conceito sistema de escrita foi elaborado com base nas descrições do verbete escrita, do dicionário online MICHAELIS (2021).



participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Os direitos de aprendizagem observam o aluno na educação infantil ao todo, valorizando cada aprendizagem que as crianças possam ter, e as interações com o ambiente em que ela está inserida. A BNCC também possui cinco campos de experiências, o campo o eu, o outro e o nós, o campo corpo, gestos e movimentos, o campo, traços, sons, cores e formas, o campo escuta, fala, pensamento e imaginação, e o campo, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, que visam trabalhar e garantir os direitos de aprendizagem. Os campos de experiências são divididos por grupos de faixa etária, com seus respectivos objetivos de aprendizagem. Todos os campos de experiências de alguma forma trabalham o letramento, entretanto, no campo escuta, fala, pensamento e imaginação, o conceito no qual o aluno se inicia no processo de interação com as letras fica explícito no seguinte trecho da BNCC:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores (BRASIL, 2017 p.44).

Desta forma, vemos que as crianças já possuem uma curiosidade em relação à cultura escrita, pois todos os espaços que esta criança convive, seja em sua sala de aula, ou até mesmo em casa, ela tem contato direto com diversos tipos de textos. Em seu desenvolvimento ela percebe que a televisão de sua casa passa, propagandas nas quais as letras estão inseridas, quando sua mãe prepara o seu leite ela percebe que a lata ou a caixa de leite possui um rótulo com escrita. Na sua sala de aula, a professora organiza cartazes com letras e nos ambientes da escola, como corredores, há muitos cartazes de avisos, *banner*, nos quais as letras também estão inseridas. Por isso, pensar que o aluno de educação infantil não esteja inserido em um ambiente letrado pode ser uma hipótese um pouco equivocada. Todas as situações descritas no parágrafo anterior, antecedem as atividades de letramento que se iniciam desde o berçário. Como a BNCC traz a seguir:

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatuñas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017 p.44).



Sendo assim, percebe-se que algumas atividades e postura dos professores que trabalham na educação infantil podem proporcionar e instigar as crianças a intensificar a curiosidade em relação ao sistema da linguagem escrita. O professor que pensa em sua prática como sendo um mediador, no qual caminhará junto ao aluno no meio da literatura e escrita, fará com que as crianças busquem cada vez mais terem o desejo de participar deste contexto.

O professor mediador compreende e valoriza cada etapa do desenvolvimento infantil, percebe que as crianças já desenvolvem mecanismos de escrita desde muito cedo. Sendo estes primeiros registros através de garatujas, rabiscos, desenhos com muito significado para as crianças. Ao pensar nas diferentes formas de expressão das crianças reportam-me ao pedagogo Malaguzzi que fundou na Itália uma nova abordagem pedagógica, a Reggio Emilia, no qual as crianças possuem autonomia e a valorização de suas criações. Com isso ele dedicou-se a expor ao mundo que as crianças pequenas possuem múltiplas linguagens, para o pedagogo, são as cem linguagens das crianças. Segundo GANDINI a proposta pedagógica de Reggio Emilia trouxe contribuições importantes sobre como as crianças interpretam o mundo, assim destacamos:

[...] uma das grandes lições de Reggio Emilia é a forma como as crianças pré-escolares podem usar o que chamam de linguagens gráficas para registrarem suas idéias, observações, recordações, sentimentos e assim por diante. Suas observações revelam como as linguagens gráficas são usadas para explorar os conhecimentos, reconstruir algo que já conheciam e construir em conjunto conhecimentos revisitados dos tópicos investigados (EDWARDS, FORMAN E GANDINI, 1999, p. 38).

Desta forma para o autor, as linguagens gráficas desempenham um papel de relevância na construção do conhecimento das crianças. Portanto ao pensar no letramento, não nos limitamos ao código gráfico da escrita por letras, mas em toda a leitura social que envolve estas crianças. Torna-se indispensável analisar esta prática relacionando-a a literatura infantil, as artes plásticas, a música entre outras manifestações históricas culturais.

Então, o processo de alfabetização e letramento diferencia-se no enfoque que cada qual relaciona a aprendizagem. A alfabetização dedica-se nas questões específicas da apropriação do sistema de escrita, fazendo com que o aluno estude e compreenda o processo pelo qual são formadas as palavras e sentenças. Já o letramento, é o uso social das práticas de leitura e escrita, sendo passível de compreensão do mundo que nos cerca. Por isso, o letramento é fundamental na educação infantil, ao pensar nos alunos como sujeitos aprendentes e curiosos com o seu entorno.



DA LEITURA DE SI PARA A LEITURA DO MUNDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil a criança começa conhecendo e fazendo a leitura de si mesma e das primeiras pessoas de seu contato, sendo a mãe o primeiro elo com o mundo e a primeira a proporcionar a criança a leitura e interpretação de seus sentimentos e desejos. Nesta primeira fase a criança já possui o contato com letras, histórias, falas. Há estudos que relatam a importância de a mãe ler ou cantar músicas na gestação, desta forma quando o bebê nasce já reconhece a voz de sua mãe e daqueles que conviveram com ele ainda dentro da barriga.

O ato de ler para uma criança ganha destaque não apenas nas instituições de ensino, mas até na área da saúde, com isso a sociedade brasileira de pediatria criou a campanha de 2015 a 2016 com o título: *receite um livro: fortalecendo o desenvolvimento e o vínculo*²¹. Ela é um incentivo aos médicos repassarem as famílias a importância de fazer a leitura de livros em voz alta para as crianças a partir dos primeiros meses do bebê. Segundo a sociedade brasileira de pediatria auxilia em todas as questões do desenvolvimento do bebê, além de propiciar o vínculo com as pessoas que cuidam deles.

A compreensão destas abordagens relacionadas à leitura desde os bebês associa-se ao fato de pensarmos no ato de ler com suas contribuições sociais e culturais. Ler é muito mais que uma simples decodificação de sinais gráficos, é interagir e compreender o mundo. Paulo Freire afirma:

Uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (FREIRE, 1989 p. 9).

Sendo assim, as bases da leitura precedem a escrita propriamente dita, o que ressignifica o trabalho do letramento na educação infantil, não é a realização de atividades mecânicas nas quais as crianças copiam a grafia das letras. O letramento neste contexto é inserir as crianças neste mundo letrado que as rodeiam, proporcionando-as as interpretações de mundo. Ao pensarmos em leitura, não podemos nos limitar as letras, há a leitura de imagens, entre outras. Se o letramento se inicia nas turmas de berçário, uma criança ao chegar na pré-escola estará

²¹ *Receite um livro: Fortalecendo o desenvolvimento e o vínculo* é uma campanha da sociedade brasileira de pediatria. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/campanhas/campanha/cid/receite-um-livro/> acessado dia 01 de janeiro de 2021 as 16:55.



com sua curiosidade aguçada em relação às letras, e na busca de conhecer um pouco mais desta cultura grafocêntrica²².

PROCESSOS METODOLÓGICOS

A escrita do estudo teórico optou pela abordagem qualitativa na qual em um primeiro momento foi realizada a pesquisa bibliográfica sobre os conceitos de alfabetização, letramento e sua aplicabilidade na educação infantil. O aporte teórico para a revisão bibliográfica são os textos de Magda Soares, Leda Tfouni, Paulo Freire e a Base Nacional Comum Curricular. Foram escolhidos estes autores, por dialogarem com as teorias interacionistas e sociais, que defendem a mediação como parte facilitadora de aprendizagens e letramento, conceitos estes abordados nas aulas do curso de pós-graduação.

Para Gil (2017, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Desta forma, este modelo de pesquisa tem como objetivo buscar as informações que fundamentam o trabalho em fontes bibliográficas já publicadas.

O estudo dedicou-se em um segundo momento a uma pesquisa de campo, no qual foi criado um questionário do tipo questionário de opinião online e enviado para grupos de professores de educação infantil das cidades de Cachoeirinha e Gravataí via grupos de redes sociais e *whatsapp*. O questionário foi elaborado na plataforma *google forms*, o que possibilitou o anonimato de quem respondeu, sendo apenas identificado no final a quantidade de respostas obtidas com os respectivos resultados.

Os dados coletados foram analisados conforme a análise de conteúdo de Bardin (2015), que consiste na classificação do texto seguindo a frequência da presença ou ausência de itens que deem sentido, pode ser objetivo e racional, trazendo percentagens e números para as perguntas de âmbito fechado. Foi estabelecido para as perguntas abertas, uma análise temática de acordo com as respostas obtidas utilizando um critério de categorização semântico, no qual foram agrupadas aos resultados de acordo com as palavras do mesmo grupo semântico.

Para Bardin:

As categorias, são rubricas, ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise do conteúdo) sob um título genérico,

22 A cultura grafocêntrica é o sistema dedicado na escrita ou na imagem gráfica em vez de focar no som. (grifos da autora com base na tese de MENDES, 2009).



agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (2001, p. 117).

Desta maneira segundo a autora, a análise do conteúdo organiza e sintetiza os pontos principais do objeto de pesquisa, neste caso as respostas do questionário obtidas. Assim, facilita o processo para a leitura e interpretação dos resultados de análise, ao mostrar em tabelas, figuras ou quadros a síntese do conteúdo.

ANÁLISE DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Há um item muito importante não apenas na pesquisa, mas, na prática, diária do exercício do magistério, trata-se de escutar aqueles que estão convivendo na linha de frente do processo, os professores. Ao refletir sobre essa prática, percebe-se que compreender o processo de letramento na educação infantil para além das concepções de alfabetização só é possível quando teoria e prática conversam, para tanto, o questionário online do tipo questionário de opinião fez essa ligação.

O questionário foi elaborado na plataforma do *google forms*, e possibilitou o anonimato de quem respondeu, ele ficou aberto para respostas dos meses de junho a setembro de 2020. Ao todo obteve 46 respostas dos professores de educação infantil das redes de ensino dos municípios de Cachoeirinha e Gravataí. Foi elaborado 9 perguntas ao total sendo 6 de múltipla escolha, e 3 de resposta descritiva.

A análise dos dados coletados foi organizada de duas formas, nas respostas de múltipla escolha foi apresentado o percentual total dos resultados obtidos e estes são os primeiros a serem apresentados por meio de gráficos. Nas questões de resposta descritivas foi elaborado um quadro de categorização semântica por palavras-chaves. Os quadros seguem a ordem das questões e tem subtítulos.

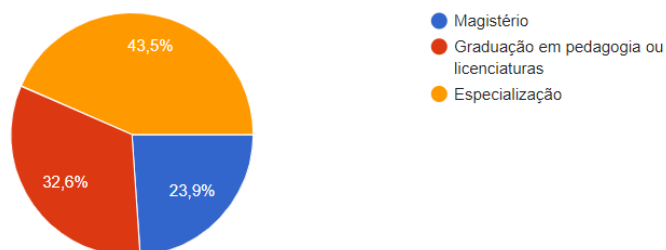
A primeira questão trazia a seguinte pergunta: você é professor de educação infantil? O resultado indicou o percentual de 100% (46 professoras) na opção de resposta afirmativa (sim), e 0% (0 professores) na alternativa negativa (não). A pergunta direcionou-se aos professores da Educação Infantil a fim de compreender o que eles conheciam sobre os processos de letramento e alfabetização desassociados do ensino fundamental.

A segunda pergunta relacionava-se a formação das professoras de educação infantil nas redes de ensino, que segundo a LDB, a formação mínima para atuar neste nível de ensino é o



curso técnico normal, conhecido como magistério. Então, a pergunta tinha alternativas como: magistério, graduação em pedagogia ou licenciaturas, e especialização.

Gráfico 01: Qual o seu nível de formação?

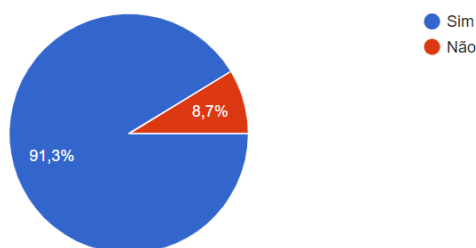


Fonte: gráfico elaborado pela autora

Os percentuais obtidos nas repostas foram de 43,5% (20 professores) com especialização, 32,6% (15 professores) com graduação e 23,9% (11 professores) com o curso do magistério. Os resultados desta questão permitem analisar que os profissionais que atuam na educação infantil estão buscando ampliar seus estudos, e com isso os questionamentos acerca de teorias e concepções se tornam recorrentes no convívio dos professores, como as dúvidas que surgem ao longo do processo.

A temática sobre as formações dos professores que atuam na educação infantil foi explorada um pouco mais, visto que a grande maioria possui formação continuada na escola. Foi elaborada a questão: em sua formação de graduação ou formação continuada na escola já estudou os conceitos de alfabetização e letramento?

Gráfico 02: Estudo dos conceitos de alfabetização e letramento.



Fonte: gráfico elaborado pela autor

As respostas obtidas para esta questão totalizaram o percentual de 91,3% (42 professores) na resposta afirmativa (sim), e 8,7% (4 professores) na alternativa negativa (não). Assim, com a análise dos dados obtidos os conceitos de alfabetização e letramento, se fizeram presentes na formação da grande maioria dos professores. Entretanto, a questão que ainda perdura é como podemos pensar no letramento desassociado da alfabetização. Pensar no

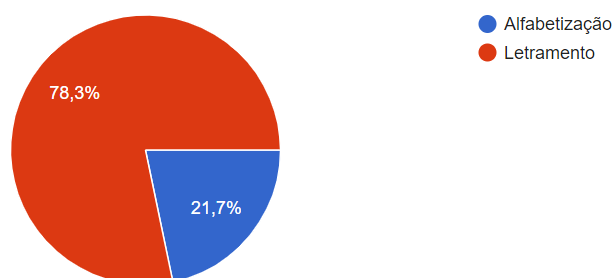


processo de letramento de forma isolada, e quais as estratégias são utilizadas na sala de aula que facilitam o processo de letramento. Pois, todas as atividades de uma sala de aula na educação infantil são propícias ao processo de letramento, desde uma brincadeira do qual se criar regras, as atividades artísticas das quais os alunos pequenos podem interpretar a sua visão do mundo. Esses são apenas alguns dos exemplos da infinidade de propostas que a educação infantil proporciona aos seus alunos.

A pergunta da sequência é relacionada a este questionamento, na busca de compreender se há a diferença entre alfabetização e letramento. Foi formulada a pergunta: em sua opinião há diferença entre alfabetização e letramento? A resposta obtida foi no percentual de 100% (46 professores) na afirmativa sim, e 0% (0 professores) no não. Assim, analisa-se que todos os professores estudaram a diferença entre os processos, mas qual a aplicabilidade na sala de aula da educação infantil. Desta forma, foram criadas duas situações em forma de pergunta, para ilustrar tudo o que de certa forma estava sendo questionado e levantar a certeza se os professores conseguiam identificar cada processo, na medida que eles são facilmente confundidos, e que o letramento é um conceito considerado novo.

A primeira situação criada foi pensada em um planejamento da educação infantil com uma prática corriqueira de muitas salas de aulas das escolas infantis com a seguinte questão: uma professora de educação infantil do maternal 1 prepara uma aula especial. Ela escolhe um livro de história e monta uma hora do conto com personagens feitos em E.V.A. Após contar a história, ela mostra o livro a seus alunos que estavam em círculo, deixando com que eles possam folhear o livro e ter contato com as ilustrações e letras do mesmo. Em sua opinião, a descrição melhor descreve o processo de:

Gráfico 03: Exemplo de uma aula na educação infantil



Fonte: gráfico elaborado pela autora

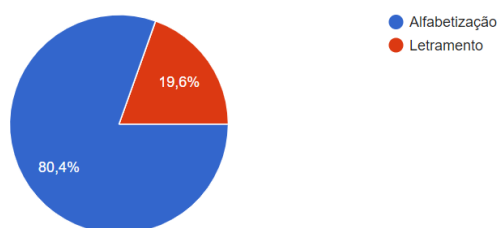
As repostas obtidas nesta situação foram no percentual de 78,3% (36 professores) para o processo de letramento e 21,7% (10 professores) para o processo de alfabetização. A resposta que melhor descreve é o processo de letramento, devido à professora ter organizado uma prática



pedagógica no qual os alunos interagem com o livro da história, sem ter a obrigatoriedade de ler e decodificar o que está escrito. É uma aula que prioriza as relações e interações sociais principal função do letramento, bem como os primeiros contatos com as letras e imagens, pois estas crianças estão inseridas em um mundo letrado, e embora sejam “analfabetos” também tem interesse em conhecer e desvendar este universo.

A outra situação descreve o planejamento de uma aula sem direcionar a turma específica, fica a dúvida se seria educação infantil ou ensino fundamental. A situação é descrita assim: uma professora decide elaborar uma aula para brincar com as sílabas. Ela vai dividir a turma em mesas, cada mesa vai ter 4 alunos e cada aluno vai ganhar um envelope contendo 1 palavra cortada em sílabas. Cada aluno deverá montar a sua palavra, após montar a palavra irá dizer para seu grupo qual era a sua. O grupo irá formar frases e dizê-las oralmente. Em sua opinião esta atividade melhor descreve o processo de:

Gráfico 04: Exemplo de uma aula com estruturação de palavras



Fonte: gráfico elaborado pela autora

As respostas obtidas tiveram um percentual de 80,4% (37 professores) para a sentença do processo de alfabetização e 19,6% (9 professores) para o processo de letramento. A alternativa que melhor descreve a situação é alfabetização, porque percebemos a intencionalidade da professora de alfabetizar as crianças, ao montar a estrutura das palavras, por meio de sílabas. Ao iniciar a atividade a professora já traz a palavra cortada em sílabas, com este objetivo o aluno precisa se valer de mecanismos de escrita para entender que a palavra é dividida por sílabas, e montar elas corretamente. O aluno utiliza de recursos da memória para descobrir que palavra está escrita. Por fim a professora pede para formar uma frase, mesmo que seja de forma oral, o aluno precisa reconhecer os elementos que constituem a forma da frase. Ele não está apenas interagindo de forma pacífica com a atividade, está sendo cobrado de forma ativa no processo de alfabetização.

Além das perguntas de múltipla escolha foram criadas 3 perguntas descritivas com base nos conhecimentos dos professores de educação infantil de ambos os processos. Para a



organização das respostas obtidas, foram elaborados quadros com uma caracterização semântica segundo estudos de Bardin (2015).

O Quadro 1 é um informativo sobre as categorias de base para análise das respostas obtidas no questionário online. Tendo definido as categorias de base, cria-se os demais quadros que trará de forma resumida as respostas obtidas no questionário.

Quadro 1- Questionário de perguntas abertas aplicado aos professores

Categorias	Pergunta
Metodologia aplicada	Quais as estratégias pedagógicas que você utiliza para trabalhar o letramento e/ou alfabetização em sua sala de aula?
Processo de Alfabetização	Qual o seu conceito para o processo de alfabetização?
Processo de Letramento	Qual o seu conceito para o processo de alfabetização?

Fonte: quadro elaborado pela autora

De acordo com a quantidade de respostas obtidas, formam-se as subcategorias, derivadas da classe semântica das palavras em destaque que se repetia. Por fim cria-se as unidades de sentido com a seleção de respostas, que exemplificam de onde surgirão as subcategorias, descritas no Quadro 2.

Quadro 2 – Metodologia aplicada

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registro
1. Metodologia aplicada	1.1 Diferentes tipos de linguagem, textos e leitura	“Contação de histórias, visualização de imagens, manipulação de livros de histórias, revistas e encartes.” “ilustrações, desenhos, mediações de leitura.” “Utilizo principalmente a contação de história e manipulação de livros e revistas.”
	1.2 Ludicidade	“Na educação infantil trabalhamos com o letramento a partir de atividades lúdicas em que as crianças acabam por identificar, comparar e/ou reconhecer letras e códigos.”
	1.3 Centro de Interesses	“Busco abordar de forma lúdica com material concreto e jogos.” “Massinha de modelar. Com as letras iniciais” “Sou professora de educação infantil e o foco da educação infantil não é letramento e alfabetização. Trabalhar o letramento pode acontecer dependendo do interesse das crianças, mas nossa intencionalidade não deve ser voltada a isso.”

Fonte: quadro elaborado pela autora

O quadro 2 proporciona conhecer de forma semântica as estratégias que os professores de educação infantil utilizam na sala de aula. O item que mais se repetiu foi sobre a literatura infantil, teve 27 respostas no qual a palavra hora do conto, manuseio de livros, revistas, estratégias de leitura era comum o que gerou a subcategoria: diferentes tipos de linguagem, textos e leitura. O item Ludicidade, foi citado nas respostas 15 vezes, no qual as palavras, jogos, brincadeiras, material concreto, e material lúdico foram sinônimos da subcategoria. Por fim a última subcategoria foi denominada centro de interesses, representa o grupo de professores que



acreditam que o letramento não deve ser abordado na educação infantil, na medida que defendem o tempo e espaço das crianças, mas se partir do interesse dos alunos pode-se pensar em estratégias, não antes disso. Ao todo foram 4 respostas nesta subcategoria.

O Quadro 3 aborda a segunda categoria que se refere ao processo de alfabetização, de que forma ele ocorre e é descrito.

Quadro 3– Processo de Alfabetização

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registro
2. Processo de Alfabetização	2.1 Habilidade de ler e escrever	<p>“É o processo que encaminha as crianças a realizar a leitura e escrita de forma independente, torná-los alfabetizados, etapa onde a criança irá passar por vários níveis.”</p> <p>“Alfabetização é o processo de aprender a ler e escrever.”</p> <p>“Alfabetização: É quando ensinamos o aluno a formar as palavras e depois ler estas palavras. É o processo de ler e escrever.”</p> <p>“Em resumo, a alfabetização consiste em decodificar o código da escrita alfabética.”</p>
	2.2 Decodificação do código escrito	<p>“Alfabetização é o processo de codificação da língua escrita no qual requer habilidades motoras finas, lateralidade, percepção dos sons, é uma aprendizagem cognitiva que requer habilidades desenvolvidas previamente.”</p> <p>“Alfabetização é a decodificação do código escrito lendo propriamente dito palavras, frases, textos.”</p>
	2.3 Respeitar o tempo da criança	<p>“Respeitar o desenvolvimento individual, mediando as descobertas em um meio norteador, a fim de que o aprendizado esteja inserido na realidade e criativa da criança.”</p> <p>“Respeito ao tempo da criança à cima de tudo.”</p> <p>“Processo que ocorre sistematicamente na escola. ”</p>

Fonte: quadro elaborado pela autora

As respostas geraram subcategorias nos itens que repetiram as palavras. A primeira é a habilidade de ler e escrever, com 29 professores que utilizaram estas palavras para descrever o processo de alfabetização. Outra subcategoria utilizada para descrição do processo foi a decodificação do código escrito, neste item, 13 professores responderam usando o termo, ou relacionando ao ensino da palavra, das letras, de forma a decodificar o que está escrito e aprender. A última subcategoria foi relacionada ao respeitar o tempo da criança, nesta categoria, 4 educadoras defenderam, o cuidado ao pensar no processo de alfabetização, pois as mesmas acreditam que se deve respeitar o desenvolvimento individual de cada aluno.



O quadro 4 aborda a terceira e última categoria, que trata sobre o processo de letramento, neste item houve a divisão por 3 subcategorias, que de certa forma estão interligadas, as professoras compreendem o processo de forma semelhante.

Quadro 4– Processo de letramento

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registro
3. Processo de letramento	3.1 Inserção do mundo letrado	<p>“Relações que a criança vai identificando em torno do o mundo letrado.”</p> <p>“É o processo que compreende em apresentar o mundo das letras e sua finalidade as crianças, utilizando diversos materiais, sem que necessariamente elas leiam.”</p> <p>“Fazer com que a pessoa se familiarize com o mundo das letras, tenha um contato inicial, sem a obrigação de aprender a ler e escrever.”</p>
	3.2 Função social da leitura e escrita	<p>“Aquele que faz uso da leitura e escrita no seu cotidiano e/ou meio social em que está inserido(a).”</p> <p>“Já o letramento é quando além de ler e escrever entende o significado e usa essa ferramenta para comunicar-se socialmente.”</p> <p>“No processo de letramento se desenvolve o uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais.”</p>
	3.3 Leitor Funcional	<p>"Leitor funcional", conhece as letras, mas não lê.</p> <p>E quando o educando conhece as letras e habilidades de escrita, mas não sabe ler.”</p>

Fonte: quadro elaborado pela autora

A subcategoria Inserção do mundo letrado recebeu 25 respostas relacionadas ao item, no qual o acesso às letras, palavras, que já se encontram no nosso espaço são afirmativas recorrentes. Na subcategoria função social da leitura e da escrita 17 professores relacionaram suas respostas ao item, entre as quais na maioria apareceu o termo social, ou no sentido da comunicação e compreensão para sociedade. Por fim, 4 professores relacionaram a resposta ao leitor funcional, na medida que acreditam que o aluno está inserido no mundo das letras, mas ainda não se apropriou da leitura.

Com base nas respostas, é perceptível que os professores compreendem os processos e muitos vivem ele em suas práticas. O letramento é um conceito amplo, que perpassa por todos os conceitos abordados, da leitura de mundo, a inserção das letras e palavras, as funções sociais da leitura e escrita, e até mesmo do leitor funcional, no entanto, devemos tomar cuidado ao limitarmos o aluno com este termo de conhece as letras, mas não sabe ler, muitos dos



analfabetos fazem seus próprios esquemas para ler o mundo, claro que eles não têm toda a bagagem gramatical de alguém que conhece todos os sistemas da língua materna, mesmo assim sabem ler o seu contexto cultural. Destaca-se que o letramento começa com o nascimento de uma criança e dura a vida toda desse indivíduo, existem múltiplos letramentos, seja ao ser inserido no mundo letrado, ou aos esquemas mais complexos de compreensão de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil está ganhando olhares atentos de toda a sociedade e apresenta um crescimento significativo nas produções de textos científicos para a área, entretanto ainda faltam autores e textos que auxiliam o professor nesta etapa de educação básica tão importante para o desenvolvimento das crianças. Percebe-se que com o aumento de textos sobre a temática de alfabetização e letramento, os professores conseguem fazer as diferenciações dos dois processos, no entanto, ainda há uma parcela que acredita que estes movimentos não devem ser abordados na educação infantil.

O estudo buscou justamente diferenciar os conceitos de alfabetização e letramento, conclui-se assim a compreensão, que cada aluno possui seu tempo e espaço, e que em nenhum momento se pensa em privar as crianças do aprendizado lúdico, no qual as brincadeiras fazem parte do processo de desenvolvimento. O que o trabalho visa, é mostrar, que nestas brincadeiras há intencionalidade e muitas aprendizagens, que nelas também ocorre o letramento, na medida em que este é a leitura de mundo. Desta forma, ao ajudar uma criança a criar uma brincadeira, ela fará a sua interpretação da sociedade em que vive. Mesmo crianças bem pequenas já anseiam em se lançar no mundo letrado através do desenho, que começa com as garatujas, e apreciam a literatura.

Portanto, o processo de letramento na educação infantil para além das concepções de alfabetização é possível quando o professor consegue distinguir e valorizar as questões culturais e sociais da prática de leitura, ao compreender que o conceito de leitura vai muito além das palavras e sentenças escritas em um texto. A leitura referida no processo de letramento na educação infantil é a leitura do universo que cerca os alunos. É proporcionar as crianças, a leitura de imagens, de músicas, representações artísticas, texto escrito e tantas outras maneiras de interpretar a vida na sociedade em que estamos inseridos. Para ter o contado com este universo, não precisa de uma idade inicial, basta nascer.



Este trabalho foi realizado com as professoras de educação infantil, de todos os níveis e proporcionou refletir sobre novos olhares a prática pedagógica. Para estudos futuros, cria-se a intenção de ampliar os campos pesquisados, e elaborar uma pesquisa sobre a visão dos professores de 1º, 2º e 3º ano que recebem estes alunos vindos da educação infantil, e como é possível manter o diálogo entre a escola de educação infantil e a de ensino fundamental para o processo de alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: JSN editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2017.

GANDINI, Lella.; EDWARDS, Carolyn .; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança : a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Penso, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEITE FILHO, A. (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MENDES, Angelita. **Implicações da cultura grafocêntrica na apropriação da escrita e da leitura em dois diferentes contextos**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

MICHAELIS **moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/escrita/>. Acesso em: 01 de janeiro de 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.



CAPÍTULO 29

O LÚDICO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA E.M.E.F MALVINA MUNIZ

DOI: 10.47402/ed.ep.c202141929028

Romário Ribeiro dos Praseres, Graduando do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará

José Elielton Mendes Moraes, Graduando do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará

Luciete Cardoso Pompeu, Licenciada plena em Pedagogia, UNIASSELVI

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa de campo e de um estudo descritivo qualitativo realizado através de observação participante em uma escola pública da rede municipal de ensino de Cametá que atende crianças de Educação Infantil. Utilizamos para análise, documentos oficiais como as DCNEI, autores como Oliveira (2012) para a análise dos dados utilizamos fotografias e diálogos a fim de compreender como os jogos e as brincadeiras se articulam ao currículo tendo em vista as necessidades próprias da infância. Os resultados mostram que os jogos e brincadeiras acontecem reservando-se e definindo-se o tempo e o espaço para acontecerem, assim como há uma desarticulação com a prática educativa em virtude de uma formação continuada que ainda não contempla a reflexão e análise do fazer docente. Por meio desse trabalho, também foi possível desenvolver uma proposta de intervenção que, através do lúdico, estimulou os alunos a praticarem seus conhecimentos de forma espontânea e interativa sobre as cores, além de desenvolverem sua coordenação motora. Ademais, apresenta como os desafios quanto a estrutura física das escolas interfere na utilização dos jogos e brincadeiras e os poucos recursos disponíveis para que os professores realizem o trabalho o que define por fim um currículo da educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos e brincadeiras. Prática educativa. Currículo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de pesquisa realizada em abril de 2018 no âmbito da disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, em uma turma do maternal da E.M.E.F Malvina Muniz, município de Cametá/PA. Esta escola foi escolhida como locus de pesquisa por ser uma das poucas instituições da rede municipal de ensino que disponibilizam vagas para alunos a partir de 3 anos de idade e por evidenciar inúmeros desafios relacionados ao uso de métodos lúdicos devido a sua vulnerabilidade econômica, ocasionado pelo pouco investimento público na área da educação.



O trabalho em questão discute sobre os jogos e brincadeiras no currículo da educação infantil e as concepções que definem a sua utilização nas práticas educativas que se desenvolvem diante de uma realidade em que a falta de recursos materiais e de estrutura física da escola exigem do professor estratégias que garantam a realização de ações que contemplem as características específicas da criança no seu processo de aprendizagem. Diante desse contexto é que nos perguntamos: como os professores diante do desafio de trabalhar com jogos e brincadeiras na sala de aula conseguem articulá-los ao currículo?

Vários estudos têm confirmado a importância que o lúdico, através de jogos e brincadeiras, tem no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, entretanto, muitos ainda são os desafios que as escolas e professores encontram para inseri-lo às suas práticas educativas a fim de evidenciar um currículo voltado, segundo Oliveira (2012), para os interesses, desenvolvimento e autonomia das crianças e as características próprias da faixa etária.

A educação Infantil de maneira geral tem buscado superar contradições que se apresentam em seu percurso histórico tentando responder a aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais. Durante o século XVII a sociedade não dava muita importância às crianças, o brincar para elas era algo desconhecido, viviam como se fossem um adulto em miniatura. No início da Idade Moderna, as reformas católica e protestante contribuíram para uma nova concepção de infância, demonstrada principalmente pela valorização da educação. Esse processo de transformação de pensamento, segundo Sommerhalder e Alves (2011), é consequência da descoberta do “sentimento da infância” que se disseminou no período da modernidade, caracterizando-se pela consciência da particularidade infantil, que distingue, essencialmente a criança do adulto.

Nesse período a educação infantil, de acordo com Sommerhalder e Alves (2011), era voltado para o confinamento, para a instrução, para a formação e disciplina, priorizando-se conhecimentos e comportamentos “racionais”. Sendo assim, as escolas desconsideravam o processo de interação, jogos e brincadeiras das crianças, acreditando que tais comportamentos eram inaceitáveis e que deveriam ser superados. O lúdico não fazia parte do currículo da educação infantil nessa época e por muitos anos assim permaneceu. No Brasil as primeiras escolas foram construídas pelos Jesuítas, que reproduziam essa educação de “confinamento”. Somente a partir da consolidação da primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil que se iniciou uma mudança significativa nas práticas pedagógicas e conse-



quentemente no currículo das escolas. No entanto, na maioria delas, essas mudanças ficaram apenas no plano teórico, seja por falta de investimento para compra de materiais ou na própria estrutura do local, entre tantos outros problemas que se apresentam no cotidiano das instituições de ensino.

Nesse sentido, buscamos identificar como os jogos e brincadeiras são utilizadas no decorrer das atividades desenvolvidas pela professora da turma investigada e que meios são disponibilizados pela instituição para auxiliar na sua prática educativa e assim na definição de um currículo para educação infantil.

Adotamos a abordagem qualitativa, sendo a coleta de dados feita através de observação participante e diálogos com a professora e alunos (as) da referida turma. O tipo de pesquisa realizada foi de campo, que “[...] tem sido utilizada para expressar estudos descritivos [...]” (OLIVEIRA, 2008, p.98)”. O texto em sua estrutura organiza-se em uma única seção que discute vários elementos apresentados em subseções que se apresentam na prática educativa e na definição do currículo desenvolvido na educação infantil.

ORGANIZANDO ATIVIDADES: A SALA DE AULA, UM LUGAR ONDE TUDO ACONTECE

Analisando os resultados obtidos pelas observações identificou-se que o espaço da sala de aula é aquele em que tudo acontece, a recepção dos alunos, o lanche, os jogos, as brincadeiras, a interação entre as crianças e a professora. A justificativa para desenvolver todas essas atividades na sala de aula é o receio de que fora desse espaço as crianças acabem se machucando, mas o que se percebeu é que não há um planejamento focalizando o desenvolvimento atividades que que utilizem de outro espaço, como jogos e brincadeiras.

Volta-se o olhar somente para a necessidade de brinquedoteca ou de parquinho como únicos meios de efetivação de jogos e brincadeiras. Para Marques (2016) os jogos e as brincadeiras são de essencial importância para a construção do saber, bem como para o desenvolvimento das interações sociais, por isso é fundamental estar presente no cotidiano do processo educacional.

Nesse ambiente percebeu-se que há uma distinção entre o lúdico e o educativo como se fossem relações desarticuladas, o que pode ter influenciado a criação de um “momento certo” para jogar e brincar, de certa forma inibindo a criatividade e a curiosidade da criança. O lúdico é essencial para o desenvolvimento da criança, principalmente na idade de 3 anos, que segundo Vygotsky (1994), ela encontra-se na fase do faz de conta. Por isso é importante que os jogos e



as brincadeiras estejam articulados ao currículo produzindo um método educativo que estimule o conhecimento de forma espontânea, sem tornar o ensino algo chato e monótono.

As DCNEIs, no Art. 9º orientam que as atividades nos anos iniciais da educação escolar devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, possibilitando assim, o desenvolvimento de seu conhecimento sobre o mundo e a ampliação de suas experiências sensoriais, expressivas e corporais, bem como, contribuir para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar. De acordo com Vygotsky (1994),

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema sob orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. (VYGOTSKY, 1994, P.97)

Isto é, com a brincadeira articulada aos conteúdos do currículo é possível ensinar a criança muito além dos conteúdos, ela se desenvolve também em outros aspectos como o cognitivo, coordenação motora, resolução de problemas e interação com os outros. No entanto, a realidade observada na E.M.E.F Malvina Muniz é o entendimento de que ora se compreende as atividades com jogos e brincadeiras como mero passatempo, ou como aquele momento tratado com rigor pedagógico que precisa voltar-se ao processo de aprendizagem e, esquece-se que tanto em um quanto em outro as crianças continuam a aprender. Tornando a aula um sofrimento tanto para professora quanto para as crianças

Notou-se também que as brincadeiras mais acessíveis às crianças são aquelas que o corpo é o único recurso e que podem ser realizadas dentro da sala de aula. As brincadeiras ainda que sejam ferramentas de estimulação de aprendizagem utilizadas pela professora são inseridas à sua prática de forma aleatória, ou seja, não há um planejamento de ensino que especifique ou defina essas brincadeiras e isso ficou evidente ao observarmos que na recepção das crianças ela vai perguntando que músicas querem cantar.

Segundo a professora da turma somente um dia é reservado para que as crianças possam brincar. Sendo assim, os jogos e as brincadeiras ficam restritas a um dia específico. O que evidencia que há a necessidade de orientação do lúdico enquanto articulação com todo o processo pedagógico, pois,

É no ‘como se’ da brincadeira/jogo que a criança busca alternativas e respostas para as dificuldades e/ou problemas que vão surgindo, seja na dimensão motora, social, afetiva ou cognitiva. É assim que ela testa seus limites e seus medos, é assim que ela satisfaz seus desejos. É assim também que ela aprende e constrói conhecimentos,



explorando, experimentando, inventando, criando. (SOMMERHALDER e ALVES, 2011, p.13)

Desse modo, o currículo da educação infantil deve ser pensado de acordo com o contexto da criança e com suas fases de desenvolvimento, para que sintam prazer em aprender e o lúdico é a alternativa mais eficaz nesse sentido.

As paredes da sala de aula da turma de educação infantil são repletas de letras, números, desenhos, cores e informações que cativam as crianças, mas sozinhas não são suficientes para estimular as crianças e direcioná-las a um aprendizado onde elas sejam protagonistas.

Observamos que não existem brinquedos disponíveis, somente alguns recursos didáticos como: ábaco, material dourado que geralmente são colocados à disposição das crianças quando vão chegando à sala de aula e que ficam nas prateleiras no alto das paredes e outros que não conseguimos identificar que estão trancados em um armário, tudo tem hora e dia marcado para ser utilizado. Isto demonstra que as atividades são realizadas a partir do olhar da professora e não da disposição das crianças para brincarem.

Ademais a escola possui uma sala de leitura que não é frequentada pelas crianças da ed. Infantil, nesse sentido, não faz parte de sua experiência o contato com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos e nem observamos nenhuma atividade da professora que contemplasse esse aspecto. Sobre isso Goldschmied e Jackson (2006, p. 169-170) afirmam que as creches devem ter seu acervo permanente, pois as crianças gostam sempre de rever seus livros favoritos. Obviamente, além de escutar as leituras, elas precisam ter livre acesso ao cantinho dos livros, de forma que possam olhá-los quando quiserem e no ritmo que desejarem, sendo estimuladas a devolver o livro à estante quando terminarem de manuseá-lo.

UMA PRÁTICA DEFINIDA POR LIVROS DIDÁTICOS

Ao tratar do currículo de Educação Infantil na escola investigada constatou-se que não há uma orientação específica da Secretaria Municipal de Educação de Cametá/PA para esse nível de ensino e o que se encontrou foram práticas educativas direcionadas por livros didáticos selecionados aleatoriamente pela professora. Mais uma vez o planejamento que a docente faz, revela a necessidade de uma análise de suas práticas que considere as condições próprias da criança, sua infância e o contexto histórico social e cultural em que estão inseridas. Pois de acordo com Goldschmied e Jackson (2006, p.182) Em seu terceiro ano de vida, as crianças lutam constantemente para afirmar sua autonomia crescente e dar sentido ao mundo que as



rodeia. A ferramenta para a compreensão é o seu domínio da linguagem em processo de crescimento, para o qual elas precisam de amplas oportunidades para praticar.

Ademais, de acordo com a professora as aulas seguem um planejamento semanal, onde de segunda a quarta-feira são realizados exercícios que objetivam desenvolver a coordenação motora, principalmente, desenhos e pinturas relacionados a um tema a ser desenvolvido, como no caso do dia em que se trabalhou o tema “família”.

Isso evidencia a necessidade de se pensar um currículo específico para essa faixa etária que priorize o desenvolvimento da autonomia da criança através de métodos lúdicos. Os livros didáticos são importantes, mas eles não contemplam a realidade dos educandos nem suas especificidades. Fato que se comprovou quando se abordou o tema “família” em uma atividade de pintura. O desenho modelo retratava uma família composta por um pai, uma mãe e um filho. Entretanto, esse não é o único exemplo de família existente no seu da sociedade, além de que na sala existiam crianças que não possuíam aquele modelo familiar (moravam com avós, tios, etc...).

A escola investigada atende alunos de uma comunidade carente em que a maioria das famílias, segundo relatos da professora, sobrevivem do bolsa família, de atividades não formais como: empregadas domésticas, feirantes, portanto, com renda insuficiente para suprir suas necessidades básicas, são crianças que estão vulneráveis a violência, sem saneamento básico e sem áreas de lazer adequadas.

UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA: A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante nos levou a realizar e nos envolver no desenvolvimento de três atividades. A primeira utilizando três caixas construídas com material reciclável, apresentando, portanto, baixo custo, isso pensando na condição que a escola apresenta por ser da rede pública e possuir vulnerabilidade socioeconômica. Duas caixas foram denominadas de Caixas Sensoriais, que tinham em uma de suas superfícies, tampas de garrafa enroscadas de acordo com suas cores, na sua maioria vibrantes, muito importantes para chamar atenção das crianças, variavam entre: amarelo; azul; vermelho; preto; branco com o objetivo de trabalhar a coordenação motora e também auxiliar na aprendizagem das cores (ver figura 1).



Figura 1- crianças brincando com a caixa sensorial.



Fonte: Equipe de pesquisa (os autores). 2018.

A outra atividade realizada foi pensada também nas cores e nas formas geométricas que pudesse ajudar na memorização e no desenvolvimento sensório-motor e deixando a aula mais dinâmica e divertida para os alunos. A equipe queria observar como a relação das crianças com os jogos e a brincadeira desperta seu interesse, espontaneidade e autonomia, sem forçá-la a nada.

Desafiamo-nos a trabalhar a expressão corporal através da música, pois, segundo Goldschmied e Jackson (2006, p. 170) é um veículo para a expressão e a comunicação, da mesma forma que a linguagem, de modo que nenhuma criança é nova demais para se beneficiar de experiências musicais. Além de que se torna acessível perceber o nível de desenvolvimento não apenas corporal, mas principalmente psicossocial e da coordenação motora, em que algumas crianças se mostraram retraídas, e outras mais à vontade.

A chegada da equipe com algo diferente, neste caso, com materiais confeccionados despertou de imediato a curiosidade das crianças, despertaram o interesse mesmo daquelas que estavam sonolentas, pois no movimento realizado durante as músicas cantadas por nós e por algumas crianças elas se envolveram, ou mesmo do manuseio do material que fora apresentado às preparava para as demais atividades.

Foi perceptível que são atividades que não fazem parte do cotidiano escolar, evidenciado tanto pelo interesse e curiosidade que demonstraram quanto pela participação.

De 5 a 7 as crianças foram se agrupando em torno das caixas sensoriais. O entusiasmo era enorme e se expressava no rosto de cada aluno, tão eufóricos para brincar que, muitas vezes, nem nos davam atenção. Explicá-vamos que cada tampinha de garrava deveria ser enroscada na cor correspondente a ela. Eles entenderam muito rápido e logo compreenderam e souberam distinguir cada uma das cores e seus respectivos nomes.



Observamos, além disso, que no decorrer da brincadeira as crianças se ajudavam, conversavam, corrigiam umas às outras, interagem entre si. Até mesmo as que se mostravam tímidas nos primeiros dias, se “soltaram” e se divertiram juntas com os colegas. Foi uma aula inesquecível, tanto para eles quanto para nós. Finalizamos com mais uma música que possuía uma coreografia repleta de gestos e movimentos.

Através dessa experiência foi possível obter alguns resultados, segundo a professora da turma apenas três crianças tinham um pequeno conhecimento em relação às cores, após as brincadeiras a maioria dos alunos conseguiam identificá-las e classificá-las. Foi tudo espontâneo, uma atividade que teve como ponto de partida o que a criança mais gosta de fazer: brincar.

Assim, conseguimos ensinar as cores, auxiliar no desenvolvimento da coordenação motora, e fazer com que elas interagissem entre si. Isso tudo foi possível apenas criando jogos a partir de objetos recicláveis, o que evidencia que não é necessário ter tanto dinheiro para produzir uma aula agradável, às vezes uma caixa de papelão pode se transformar em um brinquedo maravilhoso aos olhos de uma criança.

As atividades desenvolvidas em sala demonstraram a importância que o lúdico possui no desenvolvimento da aprendizagem, o que o torna imprescindível no currículo da educação infantil. Segundo Kishimoto (2006), o jogo e brincadeira devem ser inseridos no âmbito da sala de aula levando em consideração as necessidades e condições de cada criança, para se obter resultados positivos, desta forma levará a criança a adquirir conhecimento, porque é brincando que ela exercita e desenvolve as suas potencialidades. E esse foi um dos principais objetivos da equipe com a produção das atividades, trabalhar com as crianças a partir de seus conhecimentos prévios e potencializá-los de forma espontânea através do lúdico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos e brincadeiras como método de ensino-aprendizagem é quase inexistente no currículo escolar da educação infantil na escola investigada, ainda que a professora compreenda a importância destes para o desenvolvimento infantil. Alguns fatores são responsáveis por uma prática desarticulada do lúdico com o currículo entre os quais apresentamos: A falta de planejamento e formação continuada que permita a professora pensar sobre sua ação e organização das atividades de sala de aula evitando se restringir e somente reproduzir o que o livro apresenta; o aproveitamento do espaço físico disponível na escola para realização de atividades para além da sala de aula; a utilização dos poucos recursos que a escola dispõe; a falta de brinquedos.



Assim, a pesquisa destaca que os jogos e brincadeiras ainda que sejam essenciais e auxiliam no desenvolvimento da criança colaborando para que aprendam mesmo brincando, são utilizados com a mínima frequência, em virtude de escassez de material, do pouco tempo disponível para se planejar estipulando o dia para que aconteçam e mesmo da limitação das crianças ao espaço da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem. HORN, Maria da Graça Souza. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre. Grupo A, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

GOLDSCHMIED, Elionor. JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. Tradução: Marlon Xavier. 2.ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

KISHIMOTO, T.M. Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos. Trabalho apresentado na 23ª reunião da ANPED, Caxambu, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O jogo e a educação infantil. In: Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Valéria Rodrigues de. Desmistificando a pesquisa Científica. Belém: EDUFPA, 2008.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org.). O Trabalho do professor na Educação Infantil. São Paulo: Biruta, 2012.

SOMMERHALDER, Aline, ALVES, D. Fernandes. Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender. Curitiba: CRV, 2011.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



CAPÍTULO 30

OS USOS DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A AÇÃO DOCENTE

DOI: 10.47402/ed.ep.c202160130028

Thais de Oliveira Camejo da Silva, Especialista em Gestão do Currículo e Formação Docente, UERGS, professora de Ed. Infantil

Veronice Camargo da Silva, Doutora em Linguística Aplicada, Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Rochele da Silva Santaiana, Doutora em Educação, Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o uso pedagógico dos espaços na Educação Infantil, em especial, numa escola do Município de Bagé/RS. Justifica-se este estudo por se tratar de um assunto relevante dentro do trabalho pedagógico com crianças pequenas. Metodologicamente, utilizou-se da pesquisa qualitativa com análise dos questionários aplicados com docentes e de imagens dos espaços que constituem o ambiente escolar estudado. Considera-se no estudo que os espaços de uma escola de Educação Infantil, ao serem mediados pela ação docente, podem se configurar como elemento potencializador de aprendizagens e estimulador do processo de desenvolvimento infantil.

PALAVRAS – CHAVE: Educação Infantil. Espaços. Docentes. Crianças.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema o uso dos espaços pedagógicos na Educação Infantil e o objetivo geral do trabalho foi compreender de que maneira o uso dos espaços, no cotidiano da Educação Infantil, pode colaborar com o trabalho docente. Dessa forma, o referido estudo buscou em seus objetivos específicos: verificar junto à instituição participante e aos educadores que ali atuam como este tema está presente nas ações pedagógicas; constatar como esta prática, permeada pelo uso de formas diferentes dos espaços no cotidiano da Educação Infantil, é valorizada; evidenciar o papel da equipe gestora nas iniciativas desta metodologia de trabalho e saber como a mesma foi planejada e organizada dentro da instituição pesquisada.

Metodologicamente esta pesquisa é de natureza qualitativa e está inserida no campo das Ciências Humanas. A pesquisa qualitativa tem como caráter um estudo aprofundado sobre determinado assunto, com o propósito de compreender seu funcionamento e organização, “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que



corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis” (SILVEIRA, GERHARDT, 2009, p. 32).

Nesse sentido, as pesquisadoras tiveram um contato direto com o cotidiano da instituição e uma das pesquisadoras acompanhou durante dez dias, de forma alternada, a rotina da escola, bem como a prática pedagógica das docentes. As turmas foram seguidas em distintos momentos e propostas, tais como: acolhida às crianças, lanche, atividades pedagógicas e em momentos de exploração dos espaços coletivos, espaços da sala de aula e espaços externos da instituição. Foram registrados, por meio de fotografias, os instantes em que as crianças realizavam suas atividades pedagógicas, bem como a exploração dos espaços pelas mesmas. Tais imagens têm a intenção de mostrar como estes espaços foram pensados para as crianças e como estas dão vida aos mesmos, através de suas vivências e do brincar que faz parte da construção infantil.

A análise foi realizada em uma instituição de Educação Infantil da rede municipal de Bagé/RS, inserida na comunidade desde 2007. Destaca-se que, inicialmente, a instituição atendia somente crianças filhos (as) de funcionários/as do hospital local, já que a escola funcionava no espaço físico do próprio hospital. Posteriormente, com a realização de uma parceria com a Prefeitura Municipal, a instituição passou a atender, também, crianças do entorno. A faixa etária das crianças atendidas na referida instituição é de 4 meses aos 3 anos e 11 meses de idade.

A pesquisa se valeu de dois instrumentos de coletas de dados: questionários para equipe docente e imagens/fotografias. Para o uso deste último instrumento, obteve-se a autorização da escola, tendo em vista que se referia aos registros de imagens dos espaços pensados e planejados no interior e exterior da instituição e serviram para ilustrar as narrativas dos docentes. Tanto a equipe diretiva como os professores participantes dessa pesquisa assinaram o termo de consentimento para a coleta de dados. Todas as imagens registradas também contam com o consentimento dos sujeitos participantes deste estudo.

Segundo Cunha (2015) “[...] as imagens, muitas vezes, servem para expressar sentimentos e, quanto muito, como “prova” de um acontecimento, um registro que “ilustra”, “comprova” e enaltece a veracidade do que é escrito” (CUNHA, 2015, p.70). Cabe ressaltar que analisar os espaços vai além das distribuições e acomodações das coisas na escola, mas que efeitos elas geraram no processo de desenvolvimento das aprendizagens e conhecimentos das



crianças. Nesse sentido, as fotografias dos espaços contribuíram de forma agregadora aos questionários aplicados para entender quais os usos dados aos espaços de uma Escola de Educação Infantil.

Para atingir os objetivos propostos, o artigo inicia trazendo uma reflexão sobre a construção social da criança e descreve o momento em que ela passa a ser pensada pela sociedade de acordo com suas especificidades. A sessão também aponta a relação da infância com a Educação Infantil e destaca a necessidade de haver instituições que preservem a infância das crianças devido às transformações sociais. Para tanto, o estudo debruça-se sobre os marcos legais que norteiam as diretrizes da Educação Infantil no cenário educacional brasileiro.

Na sequência, o estudo apresenta os dados extraídos da pesquisa realizada por meio de um questionário respondido pela equipe docente da instituição e analisa as falas das educadoras com o respaldo nos autores que embasam este estudo. Na mesma direção, aponta como acontece a aprendizagem por meio dos espaços na instituição em análise e salienta a visão das educadoras sobre a metodologia de trabalho com as crianças como forma de garantir o protagonismo das mesmas em suas construções.

Por fim, a presente pesquisa enfatiza o significado do papel da infância e da escola no processo de construção das crianças e o quanto é singular uma busca por novas metodologias de trabalho que firmem o desenvolvimento integral dos pequenos aprendizes.

A EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCOS LEGAIS E CURRICULARES

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, deixa claro que a educação é direito de todos e que, portanto, esta deve promover o desenvolvimento social dos indivíduos para que possam atuar em sociedade. É neste primeiro marco legal educacional que identificamos os direitos educacionais infantis, uma vez que nele são assegurados, conforme explícito no artigo 208 § IV, a obrigatoriedade do ensino para crianças em creches ou pré-escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9394/96) define, mais especificamente, a forma como a Educação Infantil deve ser considerada no contexto educacional.

No Brasil, a Educação Infantil obteve contemporaneamente grande avanço de reconhecimento enquanto campo educativo por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988, por meio do ato de identificação (OLIVEIRA, 2011) dos direitos das crianças em terem uma educação em instituições como creches e pré-escolas. No entanto, muitas lutas legais fomentaram a Educação Infantil como uma etapa fundamental da educação básica.



Levando em consideração a demanda histórica relativa às distintas concepções de criança e seu legado cultural, o art. 29 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96 diz que a “Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL,1996).”

É possível identificar o caráter social e fundamental que a escola de Educação Infantil assume em todas as áreas do desenvolvimento humano. Por outro lado, faz-se necessário refletir que o Brasil vem construindo paulatinamente sua história no atendimento educacional à Educação Infantil, muito em função dos debates e embates historicamente travados na área²³. Buscam-se, através do aperfeiçoamento educacional e dos marcos legais e curriculares contemporâneos que fomentam esse processo educacional, novos saberes visando ao desenvolvimento integral das crianças que dialogue com seus saberes, sem deixar de agregar o novo e o criativo.

Portanto, as declarações apresentadas na Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009 que fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) apresentam a seguinte definição quanto à Educação infantil:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010 p. 12).

Atualmente, por meio das definições que são apresentadas sobre a Educação Infantil, existe uma compreensão de que as instituições que atendem a essa demanda devem levar em consideração suas vivências e promover caminhos para o desenvolvimento desse sujeito histórico e de direitos. Sujeito este que se constrói através das interações com o meio e que precisa de um olhar voltado para seu desenvolvimento. Nesse sentido, pensar os espaços das instituições escolares de Educação Infantil como potencializadores da ação pedagógica, não significa pensá-los somente como facilitadores das práticas docentes. Significa, por outro lado, ver e discutir curricularmente “como são pensados os tempos e espaços, como se dá a escolha

²³ Destaca-se o Movimento Interfóruns da Educação Infantil – o MIEIB – que iniciou suas atividades em 1999 enquanto movimento social de luta em prol de uma Educação Infantil pública, laica e de qualidade. Tal movimento reúne pesquisadores, docentes e demais interessados em defesa da Educação Infantil nacional. Maiores informações <http://www.mieib.org.br/>



dos materiais e a gestão do jogo social, que a escola comunica suas crenças sobre o significado de educar crianças em espaços coletivos.” (CARVALHO, FOCHI, 2017, p.24,25)

Para que as interações aconteçam, o currículo da Educação Infantil deve promover e mediar experiências significativas para que esses pequenos desbravadores possam se apoderar de novos saberes (DCNEI, 2010). No tocante ao que interessa neste trabalho, a DCNEI pontua a importância de um trabalho pedagógico na Educação Infantil dos espaços internos e externos que permitam os movimentos das crianças pela instituição, bem como a acessibilidade destes espaços para todas as crianças (DCNEI, 2010). O que nos fortalece na proposição em discutir como se dão os usos dos espaços como elemento curricular no desenvolvimento das práticas com os pequenos.

Retomar um dos três princípios norteadores da DCNEI – político, ético e estético –, Faz-nos perceber que o princípio estético pode aqui ser vinculado ao trabalho pedagógico desenvolvido com o uso dos espaços nas escolas de Educação Infantil. Ao pensar e planejar os usos dos espaços, o docente “precisa não só garantir que o mesmo seja rico em desafios, mas também escutar as múltiplas linguagens das crianças que habitam tal espaço”. (MARQUES, SILVA, 2015, p. 146). Esteticamente as crianças precisam se integrar a esse espaço entendendo, como destacado nas DCNEI, que o docente deve promover a sensibilidade estética das crianças (FORNEIRO, 1998).

Vivemos atualmente as discussões providas pela homologação da Base Nacional Comum Curricular²⁴, ocorrida no dia 20 de dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC propõe promover vivências e experimentações de distintas realidades pela criança de forma a ampliar o universo vivenciado pela mesma. Em que pese às críticas feitas à nova BNCC (2017), destacamos o seguinte trecho do documento.

As creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm por objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidade dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira a complementar à educação familiar – especialmente quando se trata de educação dos bebês e crianças bem pequenas, que envolvem aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, BNCC, 2017, p. 32).

A BNCC não poderia deixar de ser mencionada mesmo mediante sua recente inserção, tendo em vista que irá pautar muitas das discussões futuras sobre currículo e Educação Infantil.

²⁴ No decorrer do trabalho quando nos referirmos a Base Nacional Comum Curricular iremos utilizar as iniciais BNCC.



O movimento que foi se constituindo na construção da Base sofreu abalos de variadas ordens e o documento, que atualmente se apresenta, apresenta uma visão de Educação Infantil pautada em competências e habilidades. É nesse viés que reside nossa crítica a esse novo ordenamento curricular. Argumentamos que a BNCC tende a pontuar que o papel da Educação Infantil na vida das crianças é permear seu desenvolvimento por meio de rumos que os levem a serem sujeitos ativos em suas construções para que eles possam explorar, conviver, brincar, imaginar, participar, expressar e conhecer a si próprio, ao outro e ao mundo em que estão. A presente argumentação não é apresentada como uma grande novidade posto que as DCNEI já apontavam, asseguravam e, ainda, destacavam as vivências cotidianas entrelaçadas com os saberes escolares. A BNCC deveria ser uma normatização que complementasse as DCNEI, mas as discussões em torno da mesma acabaram tomando maior centralidade exatamente por se apresentar configurativamente por meio de competências e habilidades a serem alcançadas pelas crianças.

É fato que a implementação de uma BNCC em nível nacional ancorou-se no argumento em defesa de um projeto societário mais justo, sendo definida como a meta 7 no atual Plano Nacional de Educação (PNE) que diz: "Fomentar a qualidade da Educação Básica, do fluxo escolar e da aprendizagem" (CAMPOS, BARBOZA, 2015, p.358). No entanto, ao propor tal investimento acabou por tornar-se um documento norteador de objetivos de ensino, o que pode até mesmo, não conseguir operacionalizar curricularmente o que as próprias Diretrizes da Educação Infantil já manifestavam.

Por intermédio dos campos de experiências abordados pela BNCC (2017), pretende-se que a criança aprenda em contato com os adultos e seus pares, explore o mundo e produza conhecimentos sobre si. Reforçamos que mesmo tendo sido trazido pela BNCC como campos de experiências, um trabalho que prioriza a criança como elemento central para as ações de planejamento pedagógico, não pode ser determinado somente como o que ensinar, a partir de uma lista de objetivos e ações. Ressaltamos que novamente a Educação Infantil encontra-se num campo de tensionamentos político e educacional "a partir da qual serão definidos mais do que as indicações teórico-metodológicas, pois essa disputa repercutirá, entre outros aspectos, no papel do Estado no provimento desse direito" (CAMPOS, BARBOZA, 2015, p.361). Acreditamos que pensar esteticamente os espaços da Educação Infantil é algo que ultrapassa uma lista de competências e objetivos a serem atingidos, pois "entendemos que a pedagogia do cotidiano é constituída por temporalidades, espacialidades, relações e linguagens que se estabelecem na escola." (CARVALHO, FOCHI, 2017, p. 16)



Vivenciar a docência na Educação Infantil como meio de construção entre crianças e adultos, é pensar no espaço como outro educador, mas que as crianças sejam as protagonistas nesse processo. O planejamento tomando a criança como central pode “auxiliar os professores que atuam a educação infantil a reinventarem os espaços de suas salas em parceria como as crianças” (MARQUES, SILVA, 2015, p. 148)

Atuar na Educação Infantil requer, então, uma busca por caminhos para que crianças e adultos convivam de uma forma construtiva dentro desses espaços o que, certamente, fará a diferença em suas trajetórias ao longo de seu processo de escolarização. Independente da proposta da BNCC, a criança como sujeito central de um planejamento pedagógico para Educação Infantil, já vinha por muitos anos sendo debatida e defendida. Reflexionamos, então, no contexto dessa pesquisa que realiza seu campo numa escola de Educação Infantil e buscamos entender como as docentes se utilizam do espaço como um meio pedagógico e, ainda, como desenvolvem suas práticas pedagógicas com as crianças inseridas nos espaços por produzidos na escola.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DO OLHAR DOCENTE

Esta sessão evidencia o olhar das educadoras participante no que se refere ao papel da Educação Infantil no cotidiano das crianças, bem como o conhecimento inicial que as mesmas possuem sobre o uso dos espaços e a sua relação com o dia a dia, o cotidiano de uma escola de Educação Infantil municipal. Para fins de análises, as educadoras foram representadas da seguinte forma: Docentes A (Maternal I 2 a 3 anos), B (Maternal II de 3 a 4 anos), C (Maternal I de 2 a 3 anos), D (Berçário de 4 meses a 2 anos) e E (Maternal I 2 a 3 anos).

O questionário aplicado às educadoras foi pensado numa forma que abordasse não apenas as questões referentes ao uso dos espaços, mas que também evidenciasse a formação que estas profissionais tiveram para desenvolver seu trabalho, observando o que interessa a nossa pesquisa enquanto tema central, mas que envolve prática docente. Consideramos importante questionar primeiramente como as docentes entendem o papel da Educação Infantil na vida das crianças, cabe-nos destacar as colocações:

A: A Educação infantil é a primeira etapa na vida dos alunos, fase onde elas começam a desenvolver suas capacidades físicas, cognitivas, afetivas, motoras, estéticas, éticas, de relacionamento interpessoal e inserção social.

B: A escola é responsável pela formação da criança, tendo que proporcionar diversidades de contextos, situações e práticas que irão preparar a criança de forma crítica e autônoma. A criança como protagonista diante das relações e experiências e assim tendo visão de mundo.

E: A escola é um ambiente social onde as crianças podem interagir livremente, espontaneamente e assim adquirir novos conhecimentos [...]



Fica evidente nas falas das educadoras de que a Educação Infantil é importante para o desenvolvimento das crianças. Demonstrem entender que esse período é repleto por momentos, tempos e espaços, em que começam a construir suas concepções de mundo, através das trocas de experiências e das inter-relações que permeiam estes espaços educacionais, desenvolvendo autonomia, socialização, imaginação e o intelecto.

Considerando as colocações das docentes e o papel que a escola de Educação Infantil possui frente à construção social da criança, pensamos tal como Filho (2006) ao destacar que [...] “estão em jogo na Educação Infantil, as garantias de direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir (2006, p. 61)”. Inferimos que se faz necessário um trabalho pedagógico que leve em consideração a cultura a expressividade infantil.

Dessa forma, contextualizando o olhar das docentes que participaram desse estudo, as instituições de Educação Infantil se tornam um dos primeiros grupos de convívio para além da família, em que o coletivo se faz presente e estará sempre a se ampliar.



Figura 1. Fonte: Arquivo Pessoal

Uma das imagens que capturamos foi o momento em que uma turma de berçário brincava com uma parede sensorial com a proposta e os materiais construídos pelas docentes. Foi possível observar que outras crianças já estavam interessadas nos brinquedos que estavam no cesto disposto na sala de aula. Isso nos remete a pensar que o trabalho com o espaço na Educação Infantil deve propiciar para que as crianças possam também escolher o que desejam explorar naquele momento em que interagem com seus pares e com o ambiente.

Nesse sentido, é importante que o espaço ofereça possibilidades para a criança escolher entre ficar em grande grupo, ficar com seus companheiros preferidos e até mesmo ficar sozinha. Também escolher se deseja brincar ou trabalhar em pé, sentada na cadeira, sentada no chão ou deitada no tapete. (MARQUES, SILVA, 2015, p. 147)

Tais culturas devem proporcionar a estes pequenos sujeitos em construção e formação, possibilidades significativas que contribuam de forma singular diante das relações com o outro e consigo mesmo, trazendo-lhes distintas experiências e vivências frente às relações cotidianas.



No que se refere ao entendimento sobre o uso pedagógico dos espaços na Educação Infantil, ressaltamos a contribuição da docente A, quando evidencia que ao organizar o espaço na escola procura integrar eles *“à rotina pedagógica de uma forma lúdica e que promova aprendizagem, permitindo às crianças acesso a diversos conhecimentos enquanto brincam”* (DOCENTE A).

Quanto à percepção da docente A, é possível destacar que a mesma considera o uso dos espaços como um “parceiro” educativo e lúdico, que vem intermediar o processo de aprendizagem de uma forma lúdica, em que as crianças possam realizar descobertas singulares e sensíveis dentro do universo infantil, segundo RODRIGUES (2015), os espaços quando bem pensados e utilizados “[...]podem se tornar um ambiente rico para a aprendizagem pedagógica.” (RODRIGUES, 2015, p.15)



Figura 2. Fonte: Arquivo Pessoal.

Assim sendo, os espaços assumem um caráter descentralizador da figura do educador o que permite que as crianças assumam a direção de suas descobertas nos distintos espaços que estão a atuar, produzindo cultura e adquirindo vivências. A imagem que selecionamos como Figura 2 e logo a Figura 3 traz uma representação de uma cozinha de uma casa que pode ser explorada tanto por meninos como por meninas em brincadeiras de representação simbólica.



Figura 3. Fonte: Arquivo Pessoal.

Ficou especificado que estas educadoras, ao se utilizarem dos espaços, revelam uma preocupação para que os mesmos estejam de acordo com os interesses dos alunados para que



assim, possam ser explorados para que as crianças, brinquem, invistam, explorem e, neste processo, também se apoderem de novas aprendizagens.

Rodrigues (2015) destaca a relevância da atuação ativa da criança em suas construções. Fica evidente a preocupação das educadoras em permitir que a criança se construa de maneira ativa frente ao processo de ensino/aprendizagem, bem como frente às vivências que estão a experimentar, fazendo do uso dos espaços um potencializador das ações das crianças.

Interessamos-nos em entender se a escola ou as docentes participam de encontros formativos que tenham os espaços como tema. No que diz respeito à formação ou estudos sobre o uso dos espaços na sala de aula da Educação Infantil, destacamos o olhar da docente E, ao revelar que:

E: Sim. Inicialmente parece que a mudança para pensar, discutir e aplicar estes espaços foi resistente, mas com os estudos e propostas oferecidas pela escola, ficaram mais esclarecidas como utilizar e projetar estes espaços tão importantes para as crianças.

Embora tenhamos destacado apenas a contribuição da pesquisada E, de uma forma geral, o grupo analisado ressalta a importância das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional – SMEDFP e, também, em estudo ofertado pela própria instituição de Educação Infantil. Acreditamos que o desejo pessoal das docentes potencializou o interesse pelas discussões, mas certamente as participações nas reuniões e nos encontros formativos possibilitam novos pensares.

Para tanto, pensar os espaços bem como sua utilização requer um olhar zeloso ao planejá-los de acordo com as realidades e necessidades das crianças que serão atendidas no interior daquele ambiente de forma a potencializar o seu desenvolvimento integral, tendo em vista que planejar é também buscar formas de registrar, de resgatar ideias e de criar novas fontes do fazer, do pensar e do prazer” (REDIM, 2013). Portanto, o educador ao planejar os espaços, faz um exercício de reflexão sobre os alunos que possui e onde deseja que seu aluno chegue. Na Educação Infantil, este planejar assume uma postura mais cuidadosa ao garantir que no espaço planejado as crianças tenham, de forma ampliada, as distintas possibilidades de descobertas do mundo.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A APRENDIZAGEM POR MEIO DOS ESPAÇOS

Acreditamos que na Educação Infantil o ambiente deve ser um lugar que dê vez e voz às distintas ações que ali venham a ocorrer, ou seja, precisamos compreender que os espaços dão vida às intenções das crianças e dos educadores. Assim sendo, devem estar recheados de



recurso que permitam o processo de desenvolvimento integral dos pequenos, permeando acessibilidade com materiais, brinquedos e objetos que contemplem a necessidade dos sujeitos inseridos naquele contexto.

Destaca-se que quem atua na Educação Infantil e busca o protagonismo das crianças, deve ter muito claro que (HORN, 2017) para empoderar-se sobre o uso dos espaços na Educação Infantil é preciso, primeiro, entender de qual espaço estamos falando e, segundo, de como as crianças interagem nesse espaço.

Assim sendo, ao serem questionadas sobre a maneira como os espaços pedagógicos podem contribuir com sua prática docente, os docentes A e E afirmam que:

A: Os espaços contribuem para aprendizagem, pois é nesses ambientes que as crianças vão socializar-se e ganhar autonomia. Além de proporcionar multiplicidade de experiências.

E: Os espaços podem contribuir para atingir os objetivos desde que envolvidos com a prática e o professor com mediador na ludicidade.

Fica evidente, nesta pesquisa, de que os espaços pedagógicos podem atuar de forma ativa na prática docente como facilitador no processo de ensino/aprendizagem, auxiliando na produção de múltiplas experiências e manifestações das culturas infantis. Elementos simples como os materiais, produzem possibilidades de exploração de formas distintas que podem ou não ser orientadas pelas docentes, mas que estejam ao alcance das crianças, pois como nos apontam Cruz e Cruz (2017) “incrementar oportunidades não significa simplesmente oferecer muitas opções, mesmo porque a possibilidade de explorar o mesmo elemento com novos pontos de vista aumenta as oportunidades educativas” (2017, p. 72). As autoras nos possibilitam pensar que o relevante é que as possibilidades sejam ofertadas, mas que as crianças as utilizem na medida de sua curiosidade e anseio de conhecer.



Figura 4. Fonte: Arquivo Pessoal.

À luz de Costa e Cunha (2017, p.136) o “espaço é um dos primeiros aspectos que atrai o nosso olhar”, desta forma ele cria significados ao serem explorados pelas crianças e pelos adultos que o concebem. Os espaços externos são uma extensão do ambiente escolar promotores



de vivências e experiências que estimulam a construção da autonomia e das potencialidades dos alunos (SOARES, FLORES, 2017), através das múltiplas possibilidades de interações que as escolas de Educação Infantil devem oportunizar aos seus alunos. Assim sendo, as crianças necessitam de espaços que permitam o desenvolvimento de seus repertórios culturais e linguísticos (ABREU, 2014, P.17).



Figura 5. Fonte: Arquivo Pessoal.

Nessa perspectiva, o educador pode fazer do espaço externo (figura 5) também um ambiente que dê sentido às suas intenções cujos protagonistas serão os pequenos sujeitos, com suas singularidades que darão vida e forma às inter-relações que habitam os tempos e espaços das escolas de Educação Infantil. Nesse viés, destaca-se Filho (2005/2006) ao compreender a espontaneidade infantil como um caminho para tornar as crianças como seres ativos e parceiros nos acontecimentos educacionais.

Fica evidenciado o papel dos espaços tanto internos como externos (figuras 4 e 5), como agentes parceiros da ação docente do educador que atua na educação infantil. Os espaços atuam também no desenvolvimento integral das crianças sendo “um âmbito estético habitável” (CRUZ, CRUZ, 2017, p. 74). É importante que as necessidades das crianças e dos adultos que por hora estão a habitar aquele contexto possam estar sendo partilhadas e entendemos que o papel docente é fundamental, pois esse se integra numa proposta pedagógica de forma “sociopolítico, relacional e cultural, investigativo e relacional didático”. (CRUZ, CRUZ, 2017, p.74).



Figura 6. Fonte: Arquivo Pessoal



A imagem acima mostra um espaço da escola analisada, repleto de intenções que possibilita à criança colocar em prática sua imaginação, despertar seu interesse, compartilhar saberes, emoções e sensações. Entendemos que tais espaços existem para potencializar e não somente para organizar as práticas dos infantes, mas permitir-lhes que tenham possibilidades de criação com o que existe na e fora da sala de aula. Não partilhemos da noção de que os usos sejam demasiadamente pedagogizados, por outro lado, também não ignoramos que os mesmos contribuem para construção de ambiente acolhedor e estimulante para as crianças. Ao realizarmos a pesquisa na escola, observamos que sua proposta pedagógica se alinha nessa direção, uma vez que promove propostas tanto nos espaços internos como nos externos que permitem a interação das crianças.

No que se refere à forma como a proposta de trabalho com o uso dos espaços que foi apresentada ao grupo docente por parte da escola, destacamos as respostas das docentes A e E:

A: Antes da escola começar esta proposta, eu particularmente já havia trabalhado com cantos pedagógicos. Então quando foi sugerido pela supervisora eu já estava ambientada com a déia.

E: Através de reuniões pedagógicas e com questionamentos, estudo e debates. Como as crianças brincam o que mais gostam de brincar? É possível deixar os espaços mais reais ao cotidiano.

Portanto, ao explicitarem a forma como se apropriaram do uso dos espaços na Educação Infantil, os docentes revelam o trabalho em equipe frente à concepção e à construção dos espaços que habitam a instituição, trazendo as informações de maneira inovadora. De acordo com Moura (2009) a forma como se “dispõe os móveis, os materiais, o modo como eles são ocupados pelas crianças e adultos e o modo como interagem, revelam, ainda que implicitamente, uma dada concepção pedagógica em uso”. (MOURA, 2009, p.141).

O papel dos espaços como agente que contribui nas práticas educativas dos professores de Educação Infantil, pode ser de um recurso didático para além das folhas, dos lápis, das canetinhas, das massinhas de modelar, entre outros. Os espaços têm como propósito a descentralização da figura do professor, pois a ação do adulto passa a ser apresentada de uma forma não tão impositiva (SOARES, FLORES, 2017).

O educador, ao ter clara a intenção frente ao uso desses espaços, terá condições de pensar no seu fazer docente, focando no crescimento, cognitivo, no afetivo e no social de seu alunado, uma vez que poderá, junto ao seu grupo de trabalho, projetar espaços em que os objetivos dos alunos estejam presentes. Carvalho e Fochi (2017) alertam sobre a importância de “compreender o papel do adulto na transformação do clima de bem-estar e participação das crianças com base no planejamento do tempo, do espaço e dos materiais” (2017, p. 34).



Portanto, não ignoramos o fato de que o investimento na formação dos docentes é um dos caminhos para que, ao pensarem em suas práticas pedagógicas, priorizem as singularidades e as necessidades, num ambiente em que as trocas e as relações estarão pautadas nas interações entre as crianças e objetos, as crianças e os adultos.

Quanto ao suporte ofertado pela equipe gestora referente à orientação e à preparação para o trabalho com os espaços, destaca-se fala da docente B ao explicitar que

B: O preparo são as conversas em grupo e a troca de experiências. O grupo diretivo apresenta sugestões e material de leitura e as professoras fazem o mesmo. A nossa escola trabalha em parceria.

Evidencia-se nas palavras da docente que o apoio e o suporte ofertado pela equipe gestora tornam o trabalho com o uso dos espaços, mais significativos e contextualizados. Destaca-se o trabalho pautado na coletividade e parceria que há dentro da instituição.

Quando questionadas sobre as experiências anteriores com a utilização dos espaços utilizados, a docente A evidencia que “*já havia trabalhado com espaços diferenciados e cantos temáticos em outras escolas,*” o que não é o recorrente nas professoras B, C, que pontuam que “*as escolas trabalhadas anteriormente não adotavam essa proposta*”. Ao rever essas respostas, parece-nos que as práticas que priorizam os usos dos espaços se encontram localmente desenvolvidas, conforme um grupo ou uma gestão assim a valoriza e empreende esforços para sua realização. Não se trata, então, de uma política instituída por uma mantenedora pra todo um município.

Portanto, é possível afirmar que a escola analisada permite que as docentes gradativamente se apropriem desta possibilidade de trabalho, trazendo para sua atuação diária, novas possibilidades de trabalho junto às crianças, constituindo, assim, uma educação significativa a ser construída em parceria por educadores e alunos (MOURA, 2009).

De acordo com a Docente D, a *proposta da escola atual é “um meio facilitador” para seu trabalho*. Dessa forma, sua atuação assume um papel de mediador ao criar condições para que as crianças, *através do brincar, sintam-se estimuladas a se expressar, a identificar seus limites*. Retomamos Horn (2004, p. 17) que argumenta que “é na relação com o ambiente que o indivíduo assume determinadas ações, considerando os recursos e as competências que já desenvolveu.” (2004, p.17) A partir dos dizeres da docente D, é possível inferir que a mesma apresenta indícios de que o espaço pode se constituir como um veículo facilitador de seu trabalho e que as crianças, ao vivenciarem suas experiências, podem criar e recriar suas regras,



seus limites, estabelecendo, então, uma relação direta com o ambiente e assumindo uma postura autônoma frente ao seu processo de aprendizagem.

Por meio das respostas da professora D, o espaço constitui-se com um meio facilitador. Asseveramos, no entanto, de que ele tenha que ser bem mais que isso, pois “a ocupação deste lugar é que o torna um território, de acordo com as vivências e as relações dos seres e grupos que ali convivem” (SOARES, FLORES, 2017, p.116). Por isso, a forma metodológica com que as docentes apresentam ou constroem o espaço com as crianças, torna-se um desafio pensado a partir da cotidianidade institucional como podemos observar no relato das docentes:

A: O maior desafio atualmente é infraestrutura e riqueza de materiais, que infelizmente nem sempre nos é ofertado. É necessário muita criatividade para fazermos os cantos, pois na maioria das vezes a escola não tem como oferecer o material necessário.

B: O desafio é colocar-se no lugar da criança e não a frente dela, então é necessário observação dos alunos para depois construir os espaços. Acontece no início do ano letivo ter espaços na sala de aula e no pátio para receber os alunos. Mas prefiro construir com os alunos, pois é mais desafiador para o professor e significativo para o aluno.

E: Para entender que as crianças devem estar inseridas e ter paciência em reconhecer, recomeçar, trocar de lugar, modificar, criar, inovar, fazer com que cada dia o espaço tenha algo novo ou diferente. O tempo disponível para a criança e o respeito de cada um no seu tempo e no ritmo.

Sobre os desafios, destacamos, num primeiro momento, as colocações da docente A, tendo em vista que, em sua resposta, fica claro que se referem ao tamanho físico das salas de aulas da instituição e os poucos recursos que possuem para dar vida aos espaços que pensam e planejam para seus alunados. A docente, ainda, leva-nos a refletir sobre a questão de disponibilidade de materiais para construção destes espaços e, conseqüentemente, a exploração das crianças dos mesmos.

A Docente E, por sua vez, evidencia que o espaço, a distribuição dos móveis, os brinquedos ou do que pode ser feito, devem ser algo com possibilidade de movimento, de mudanças. Observamos, a partir da voz desta docente, um fator positivo já que limitações físicas do espaço “não representa um fator que impossibilite as aprendizagens, interações e brincadeiras (MARQUES, SILVA, 2017, p.171).”

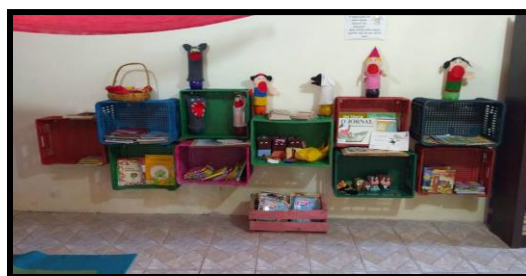


Figura 7. Fonte: Arquivo Pessoal.



Fundamental se faz pensar que o uso dos espaços envolve, além de sua concepção e organização, a disponibilidade de materiais diversificados com o propósito de compor um ambiente rico de possibilidades de exploração para as crianças. Na escola analisada, mediante o informado pelas docentes para dar conta das dificuldades com relação à aquisição de materiais, constatamos (figura 7) que as mesmas fizeram uso de caixas reaproveitadas para deixar os materiais ao alcance das crianças, permitindo com que elas tivessem acesso e estabelecessem uma relação com os objetos. Assim sendo, “[...] a parceria com essa organização será elemento fundamental nas aprendizagens que as crianças construirão.” (HORN, 2017, p. 19), salientando o compartilhamento de experiências que serão construídas nesses ambientes.

Assim sendo, é possível visualizar, a partir das contribuições das educadoras que participaram deste estudo, a dimensão que as mesmas destacam em relação à Educação Infantil, bem como seu papel ao torna-se singular no desenvolvimento das crianças. Desde que pensada e planejada de forma a garantir a participação ativa desses pequenos sujeitos em seu processo de construção e respeito ao direito à condição de infância.

CONSIDERAÇÕES E OUTROS PENSARES

Para a construção deste estudo, necessário se fez realizar uma reflexão inicial sobre a infância, referente ao papel dado as crianças em nossa sociedade, como forma de compreender a sua participação histórica na contemporaneidade, bem como evidenciar a infância como um período singular no desenvolvimento de todos os indivíduos, compreendendo esta fase da vida como primordial no processo de transformação e de construção do ser humano.

Após atentarmos nosso olhar para a criança, sujeito histórico e de direitos, na sequência do estudo, destacamos os marcos legais, nos quais se firmam todo o processo educacional realizado na Educação Infantil, entendendo que a educação é um caminho para que as crianças explorem a infância de forma rica e plena, através da legalidade que ampara este direito adquirido de uma infância de qualidade pautada nas descobertas, nas interações, nas vivências e nas trocas de experiências, realizadas dentro das instituições de ensino que atendem crianças desta faixa etária.

Sendo assim, o uso dos espaços na Educação Infantil, vai ao encontro das necessidades das crianças e dos docentes. Este primeiro explora e vive o espaço partindo de suas vivências, trazendo suas singularidades e especificidades de uma forma única. O segundo, no entanto, percebe a utilização dos espaços como um parceiro didático, no que se refere à prática docente,



descentralizando o processo de educação da figura do educador, colocando alunos e professores em um processo relacional de construção de novos saberes.

Durante o percurso realizado por nós enquanto pesquisadoras, deparamo-nos com desafios e dificuldades enfrentadas pelas docentes e a instituição como um todo, no que se referem à infraestrutura e à disponibilidade de materiais para a realização do trabalho na perspectiva da utilização dos espaços como promotores de aprendizagem. Entendemos que o espaço pode se tornar um elemento controlador e disciplinador das crianças na Educação Infantil, mas também pode ser o justamente contrário. O lugar pelo qual eles podem brincar, viver seu tempo e suas descobertas de forma potencial e lúdica.

Entendemos e compartilhamos da ideia de que os espaços na Educação Infantil tenham como prioridade as crianças, mas também acreditamos que para os docentes que com elas trabalham, a experiência de estar e viver como seus pequenos precisa ser criadora e potencializadora.

REFERÊNCIAS

ABREU, Anne Gabriela Ferreira de. **Metamorfoseando Espaços na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Porto Alegre, p.43, 1º semestre, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/102974>>.

ARIÈS,Philippe. **História Social da Criança e da Família**.2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 3ª versão2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> acesso em 17/jun/2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36p.:il.

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

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

CAMPOS, Rosânia, BARBOSA, Maria Carmem. **BNCC e Educação Infantil**: quais possibilidades. Revista Retratos de Escola, Brasília, v.09, n.17,p. 353-366, jul./dez. 2015.



CARVALHO, Rodrigo Saballa, FOCHI, Paulo Sergio. **Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores.** Revista Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017.

COSTA, Rosely Valéria da Silva. CUNHA, Susana Rangel Vieira. Falam as crianças: problematizando os espaços externos da Educação Infantil no Ensino Fundamental. In: **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil/** Simone Santos de Albuquerque, Jane Felipe, Luciana Vellinho Corso, organizadores. – Porto Alegre: Evangraf, 2017, 280 p.: il; 21 cm.

CRUZ, Silvia Helena Vieira, CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. **O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança.** Revista Em Aberto, v.30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação?.** *Educ. rev.* [online]. 2015, vol.31, n.1, pp.69-91. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00069.pdf>

FILHO, Altino José Matins. **Por uma Pedagogia da Educação Infantil.** Revista Poésis-Volume 3, números 3 e 4, PP. 54-65,2005/2006.

FORNEIRO, L.I. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. **Qualidade na educação infantil.** Porto alegre: Artmed, 1998. P. 229 a 280.

HORN, Maria da Graça Sousa: **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil/** Maria da graça Souza Horn. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça Sousa: **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil/** Maria da Graça Souza Horn. – Porto Alegre: Penso,2017. 111p.:il.color;23cm.

MARQUES, Circe Mara, SILVA, Vera Lúcia. **A Criança como Protagonista na Organização do Espaço na Educação Infantil.** Revista Professare, Caçador, v. 4, no 3, p. 141-156, 2015.

MOURA, Margarida Custódio. **Organização do Espaço no Contexto da Educação Infantil de Qualidade.** Travessias Pesquisa em Educação Cultura , Linguagem e Arte. V.3, n3, 2009. Disponível em:<<http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/f/ORGANIZA%C3%87%C3%83O+DO+E SPA%C3%87O+NO+CONTEXTO+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+INFANTIL.pdf>>

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil e métodos /** Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. – 7.ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA, Mari Augusta Martiarena. TAMBARA, Eleomar Antonio Callegaro. **A Imagem Fotográfica Como Fonte Para a Pesquisa em História da Educação.** 2015. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/252.pdf>>

REDIN, Marita Martins, BARBOSA, Maria Carme (org.) **Planejamentos, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre, Mediação, 2013.



RODRIGUES, Leticia da Luz. **O Tempo/Espaço na Educação Infantil: um olhar para as práticas pedagógicas no último ano da Educação Infantil.** Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Centro Universitário Univates, Lajeado, p.40, junho 2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo, GERHARDT, Tatiana Engel. **Métodos de Pesquisa.** 1ª edição – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120p. il.: Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>

SOARES, Gisele Rodrigues. FLORES, Maria Luiza Rodrigues. “Desemparedar” na educação infantil: o que dizem a literatura e os documentos curriculares nacionais sobre o uso das áreas externas. In: **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil/** Simone Santos de Albuquerque, Jane Felipe, Luciana Vellinho Corso, organizadores. – Porto Alegre: Evangraf, 2017, 280 p.: il; 21 cm.

VIEIRA, Eliza Reverso. **A Reorganização do Espaço da Sala de Educação Infantil: uma experiência concreta à luz da teoria Histórico-Cultural.** Eliza Reverso Vieira. – Marília, 2009.



CAPÍTULO 31

ENTRE SABERES E DESCOBERTAS NA PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLANTAÇÃO DA SEQUÊNCIA PLANEJAR-FAZER-REVER DA ABORDAGEM *HIGH/SCOPE*

Thainy Kléia Lira Cavalcante, Pedagoga, Mestre e Doutoranda em Educação, UFAL
Kariny Louizy Amorim-Vanderlei, Pedagoga, Mestre e Doutoranda em Educação, UFAL.
Professora Assistente do Curso de Pedagogia, UFAL
Keity Elen da Silva Melo, Pedagoga, UPE, Mestre e Doutoranda em Educação, UFAL

RESUMO

Este artigo aventura-se à descrição e reflexão de uma experiência de estágio em educação infantil, por meio de um reencontro com o “cotidiano vivido” (OSTETTO, 2008) presente no relatório de estágio intitulado “Implantação da sequência planejar – fazer – rever (P-F-R) na sala de áreas” que possibilitou inúmeros saberes e descobertas sobre Educação Infantil. O projeto de intervenção, foi desenvolvido em uma instituição pública de ensino no estado de Alagoas, durante o curso de formação em Pedagogia vinculado a instituição de Ensino Superior Federal e o mesmo previa a implementação da sequência P-F-R, presente na proposta da rotina diária da abordagem educacional americana *high/Scope*, (HOHMANN; WEIKART, 2007), tendo como foco turma de crianças de quatro a cinco anos. Os saberes e descobertas serão apresentados a partir de três recortes em que evidenciam que a implantação da sequência P-F-R possibilitou avanços quanto à autonomia, confiança e visão de mundo das crianças, demonstrando assim o quanto são potentes e ativas. Além disso, ao passo dos avanços, as estagiárias apresentaram ressignificação do saber sobre si, crianças e educação infantil.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Educação Infantil. Abordagem *High/Scope*. Sequência Planejar-Fazer-Rever.

1 INTRODUÇÃO

Cotidianamente, muitas são as discussões voltadas sobre a formação do professor, em especial o professor da educação infantil, pois, conforme aponta Rosemberg (1999, p. 14) esta profissão por muito tempo apoiou-se em um modelo “com baixo investimento, sustentado pela disponibilidade de mão-de-obra feminina sem qualificação compatível com a função docente”. Em 2005, após oito anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394/96/96 é que houve avanço considerados significativos na formação docente de nível superior, no que se refere à formação docente para atuar nesta etapa da educação. Nesse cenário, destaca-se a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em



Pedagogia, expressa nos Pareceres CNE/CP N° 5/2005 e 3/2006, na Resolução CNE/CP n° 1/2006.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) que se torna uma conquista, um marco histórico na formação de professores da Educação Infantil e nas mudanças da organização curricular do cursos de pedagogia, o estágio supervisionado ganha espaço nos cursos de forma obrigatória, prioritariamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Fundamental, dado o seu valor no processo de formação dos estudantes a partir de um nova perspectiva da prática do estágio dimensionada pela pesquisa, objetivando a formação de um professor/pesquisador (GOMES, 2009).

Conforme apontam pesquisadores, o estágio supervisionado na formação docente, tem se constituído como tempo e espaços de inúmeros encontros entre pessoas, instituições culturais, crenças, saberes, histórias e práticas pedagógicas, que potencializam pesquisas, conexões entre a teoria e prática, reflexões sobre formação pedagógica, produção de conhecimento sobre si, em busca de uma identidade profissional (AGOSTINHO; LIMA, 2017; OSTETTO, 2008, 2011, 2012; GOMES, 2009; HADDAD, 2012). Segundo Gomes (2009) a formação universitária²⁵ tem se constituído por meio do estágio como um espaço de pré-profissionalização que deixa marcas nas futuras trajetórias profissionais do estudante.

Tecendo o olhar para a importância do estágio supervisionado em Educação Infantil e para além de uma bagagem de conhecimentos e informações teóricas, envolvendo saberes e métodos considerados como necessários à prática educativa. Ostetto (2008) traz a importância deste como uma rica possibilidade de um exercício de olhar para si – “saber sobre si” – e descobrir o outro; estabelecer relações saudáveis e processos de autoconhecimento e de formação, que se abrem a partir dessa relação interativa. Nesse sentido, a autora destaca que “a profissão docente, por se basear na relação entre pessoas, é permeada pelos afetos, pela simpatia/antipatia que acompanha as relações. Ser profissional da educação significa experimentar sentimentos” (OSTETTO 2008, p. 136).

Para Ostetto (2012, p. 80), o estágio se constitui como:

Tempo e espaço de inúmeros encontros de professora-supervisora com as estagiárias, das estagiárias com a instituição que recebe o estágio, das estagiárias com as crianças, das estagiárias consigo mesmo e, por fim e principalmente, da universidade com a escola pública.

²⁵ Utiliza-se o termo Formação Universitária, segundo a compreensão de Gomes (2009), por entender que não se trata de uma formação inicial, e isso por duas razões: primeiro porque o estudante não está sendo iniciado na educação ao adentrar no ensino superior.



É importante destacar que para a autora as discussões sobre o estágio estão articuladas com alguns temas em evidência no debate sobre a formação de professores para a Educação Infantil, quais sejam: qualidade do atendimento como direito da criança pequena e a contribuição da universidade na formação dos estudantes, futuros professores.

A perspectiva de qualidade ganha sentido na medida em que as instituições passam a assumir novas concepções: de criança; de desenvolvimento infantil; de propostas pedagógicas; de tempo e espaço; e, da indissociabilidade entre cuidar e educar, inerente ao conceito de educação em sua integralidade.

Considerando que o professor de Educação Infantil assume um papel imprescindível na formação das crianças, se faz necessário uma formação adequada para que possa promover a qualidade na prática pedagógica para o desenvolvimento infantil, constituindo-se, o estágio como uma etapa necessária e importante no processo de formação. Ostetto (2008) chama primeiramente a atenção para a necessidade de reconhecer as dimensões essenciais da vida, relacionadas ao processo de tornar-se professor. É por essa lógica que a autora sustenta a concepção de que a formação do professor em sua prática envolve muito mais que a racionalidade ‘teórico-técnica’, marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos:

Não é apenas fazer, dar conta do conteúdo, planejar e executar um plano de ensino perfeito, lindo maravilhoso, com ideias inovadoras. É abrir para a escuta do que ordinariamente nos escapa, é aventurar-se a ir além dos hábitos de pensar e fazer: à procura da própria voz, em busca de um caminho autêntico e singular (2008, p. 128).

Nesse viés, a autora aponta para a necessidade de olhar a criança e observá-las cada uma com suas particularidades e singularidades, e não invisibilizá-las diante de uma rotina comum, pois, é “preciso aprender a ver além do aparente, a construir um olhar implicado” (OSTETTO 2008, p. 129).

No “aprender”, o professor, em sua formação, reencontra-se com as porções esquecidas do seu ser, o qual a autora denomina de “encontro com sua criança”, sendo esse encontro essencial no processo do tornar-se professor. Parafraseando Jung (1998, p. 175), citado por Ostetto (2008, p. 129), “(...) no adulto está oculta uma criança, uma criança eterna, algo ainda em formação e que jamais estará terminado, algo que precisará de cuidado permanente, de atenção e de educação”.

Gomes (2009) ratifica a importância de formações que ofereçam oportunidades aos estudantes para que eles possam dialogar entre teoria e prática, refletir, criar e agir em contextos



plurais, revelando dessa forma o estágio na formação profissional enquanto momento ímpar que oportuniza espaço de contato com histórias de vidas, narrativas e intervenções/práticas que possibilitam o autoconhecimento, registros escritos e reflexões, ações desenvolvidas junto as crianças.

Nesta perspectiva, Agostinho (2017) compreende o estágio com um exercício praxiológico, em que articula a teoria e a prática como uma reflexão constante e sistemática, o que implica um diálogo com os teóricos “da infância e sua educação em uma reflexão crítica sobre a ação pedagógico-educativa, uma prática que interroga a própria teoria e vice-versa, o que torna o estágio uma disciplina de *novo-tipo*” (p. 47).

Compreendendo a dimensão do estágio no processo de “tornar-se professor”, buscamos vivenciar essa experiência, aqui relatada, de forma intensa, nos debruçando sobre ela como um espaço de reviver nossa criança, de conhecer-se, conhecer as crianças e as propostas pedagógicas dos campos de estágio para além das ações de pensar e fazer.

A prática do *Estágio Supervisionado em Educação Infantil da UFAL (120h)* se realiza no 6º período no turno diurno e no 7º período no turno noturno, sendo este último realizado no turno diurno, uma vez que as instituições de EI só funcionam no período diurno. Segundo Haddad (2012, p.1) o estágio “trata-se de uma oportunidade de aprofundar um tema tratado nas disciplinas, já estudadas, especialmente as que compõem o setor de estudos em Educação Infantil, com apoio de professores supervisores que acompanham o desenvolvimento de todo processo”.

Vale destacar, ainda, que a primeira prática do estágio em educação infantil na UFAL, foi realizada no segundo semestre de 2008, sendo assim esta a primeira turma a ser contemplada com as disciplinas relacionadas à Educação Infantil na grade curricular do curso de pedagogia, o qual teve início em 2006. Desde então, a UFAL contempla, em sua grade curricular, disciplinas obrigatórias, tais como: Fundamentos da Educação Infantil (80h), Saberes e Metodologias da Educação Infantil I (60h), Saberes e Metodologias da Educação Infantil II (60h) e Estágio Supervisionado II - Educação Infantil (120h), bem como outras disciplinas correlatas à área infantil, tais como: Corporeidade e Movimento (40h), Jogos, recreação e brincadeiras (40h), Literatura infantil (40h) e Arte-Educação (40h).

A proposta da disciplina do Estágio Supervisionado em Educação Infantil – idealizado pelos professores do setor de estudos em Educação Infantil – abrange uma série de atividades organizadas em cinco etapas: A *primeira*, denominada *aproximação ao campo de estágio*,



consiste em um contato inicial com instituição, com as crianças e público alvo. Essa etapa é dividida em dois momentos: caracterização geral da instituição com entrevista à gestão e caracterização específica para observar a rotina do público alvo. A *segunda* etapa refere-se à *elaboração do projeto de intervenção*, quando se define o tema do projeto, a justificativa prática e teórica, os objetivos, a metodologia e o cronograma inicial. A *terceira* etapa, nomeada *intervenção e registro em diário de campo*, refere-se ao desenvolvimento do projeto propriamente dito nas respectivas turmas de crianças. A *quarta e quinta* etapas referem-se respectivamente à *elaboração do relatório final* e à *apresentação dos resultados em forma de seminário*.

Diante da limitação do espaço, neste artigo será apresentada uma síntese da experiência de estágio em educação infantil das autoras de modo que possa possibilitar ao leitor a grandeza de uma proposta pedagógica quando se é pensada para o desenvolvimento integral das crianças, assim como propõe a abordagem *High/Scope*.

2 ABORDAGEM HIGH/SCOPE EM FOCO

A abordagem *High/Scope*²⁶, originada na década 60, é uma proposta americana de currículo para a educação infantil e séries iniciais. Foi desenvolvida por David Weikart e colaboradores, baseada em princípios construtivistas de Jean Piaget e na educação progressiva de Dewey (LIRA, 2016).

A organização do currículo está centrada na criança, sendo este organizado por cinco princípios que se relacionam, sendo estes apresentados por uma “Roda de Aprendizagem” em formato de círculo, onde no centro se encontra seu elemento principal – aprendizagem pela ação - e ao redor os demais elementos: interação adulto-criança positiva; ambiente de aprendizagem; rotina diária e avaliação (HOHMANN; WEIKART, 2007, p. 9).

²⁶ Para mais informações sobre a origem e proposta da abordagem H/S em consultar:: *The Cognitively Oriented Curriculum* (1970); *A Criança em Acção* (1979); *Educar a Criança* (2007); publicações de Haddad (2004, 2010); e a dissertação de mestrado de uma das autoras deste artigo (LIRA, 2016).



Figura 2 - Modelo da Roda de Aprendizagem



Fonte: Educar a Criança (HOHMANN; WEIKRT,2007, p. 6)

A aprendizagem pela ação, principal ferramenta da abordagem, refere-se às experiências diretas e imediatas que as crianças têm com objetos, pessoas, ideias, atribuindo significado através da reflexão, construindo um conceito da realidade cada vez mais elaborado.

Levando em consideração o foco deste artigo, iremos explicar apenas os elementos da organização dos espaços e o momento da rotina, denominado Sequência-Planejar- Fazer-Rever.

A abordagem pressupõe a organização de um ambiente planejado e equipado, dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras e atividades de interesses das crianças. As áreas de interesse propostas para compor o ambiente de aprendizagem são: blocos, casa, artes, brinquedos, leitura e escrita, carpintaria, música e movimento, e computadores.

As áreas de interesses são organizadas de forma a assegurar a visibilidade e a possibilidade de locomoção entre diferentes áreas, e os materiais devem ser adequados e diversificados de modo que possam apoiar as experiências lúdicas e devem refletir a vida familiar das crianças. Assegurar a visibilidade significa dizer que quando uma criança estiver em pé, ela possa observar outras crianças nas áreas de interesses.

A rotina possibilita uma aprendizagem ativa, a partir de uma gama de experiências e de interações que se organizam pelos segmentos temporais: sequência Planejar-Fazer-Rever (P-F-R), tempo em pequeno e grande grupo, tempo de área externa, de transição, comer e descansar.



A sequência P-F-R normalmente é o tempo mais longo e intenso do dia e a peça central da rotina da abordagem que engloba todos os elementos contidos na aprendizagem pela ação, a saber: materiais, manipulação, escolhas, linguagem das crianças e apoio dos adultos.

Hohmann e Weikart nos esclarecem que:

Ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao lembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas (2007 p. 247).

Conforme os autores, o planejamento é um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a ações antecipadas. Quando planejam, as crianças pequenas passam por uma grande diversidade de ações mentais, tais como a definição de objetivos, a antecipação de ações, a expressão de intenções e os interesses pessoais, a transformação de intenções em objetivos, a ponderação e a realização de mudanças. Seus planos, segundo os autores podem ser classificados em: vagos, metódicos e detalhados.

Os planos avançam na medida em que as crianças vão se apropriando da linguagem, ideias, brincadeiras e formação de grupos. Assim, o planejar se faz importante no desenvolvimento da autonomia das crianças à medida que elas são encorajadas a articular suas ideias, escolhas e decisões; adquirem a autoconfiança e o controle em suas ações ao se envolverem em diversas brincadeiras (HOHMANN; WEIKART,2007).

O momento do fazer, refere-se ao momento em que as crianças realizam uma sequência intencional de ações nas quais já pensaram e que já descreveram durante o tempo de planejamento, ao mesmo tempo em que prosseguem com ideias novas e planos que criam enquanto brincam, concretizando assim suas intenções de forma intencional (LIRA, 2016).

O rever, último elemento da sequência, refere-se ao momento de reflexão pelas crianças sobre aquilo que fizeram no tempo de fazer. De acordo com Hohmann e Weikart (2007 p. 340):

Enquanto o *processo de planejamento* leva as crianças a envolver-se na criação de um objetivo e na antecipação de uma linha de ação que leve a experiências de aprendizagem ativa, o *processo de revisão* ajuda a criança a dar sentido a estas ações.

Desse modo, o tempo de rever, possibilita as crianças se envolverem-se em vários processos importantes, tais como lembrar e refletir sobre ações e experiências, associar planos, ações e resultados, falar com os outros sobre experiências com significado pessoal, formar imagens mentais e falar a respeito e, por fim, expandir a consciência para além do presente.



Em síntese, de acordo com Hohmann e Weikart (2007), a sequência P-F-R possibilita às crianças envolverem-se em brincadeiras que lhes tragam significados para a compreensão do mundo, tomadas de decisões, escolhas das parcerias, resoluções de problemas, escolhas de brincadeiras e organização do espaço.

3 DO PENSAR AO OLHAR E SENTIR: uma experiência da implantação da sequência planejar-fazer-rever em uma instituição de educação infantil

O projeto de intervenção aqui descrito, denominado “Implantação da Sequência Planejar, Fazer e Rever na Sala de Áreas”, realizado em um Instituição de Educação Infantil no município de Maceió-AL, foi desenvolvido em continuidade ao projeto de intervenção realizado no segundo semestre de 2008 pelo grupo anterior de estagiárias do 6º Período do curso de Pedagogia da UFAL (OLIVEIRA *et al.*, 2008), que implantou uma sala de áreas de interesses na instituição na perspectiva da abordagem *High/Scope*.

O projeto anterior ao nosso previu o desenvolvimento da sala de áreas em quatro etapas, a saber: 1) ambientação da sala, que passou a ser denominada “sala de áreas”; 2) apresentação dos materiais para as crianças nas salas de referência; 3) utilização da sala de áreas pelas crianças de cada turma; e, 4) introdução do planejar-fazer-rever. Em virtude da grande demanda para a organização do espaço da “sala de áreas” a última etapa não pode ser contemplada efetivamente, despertando-nos o interesse em continuar a proposta em nossa prática do estágio.

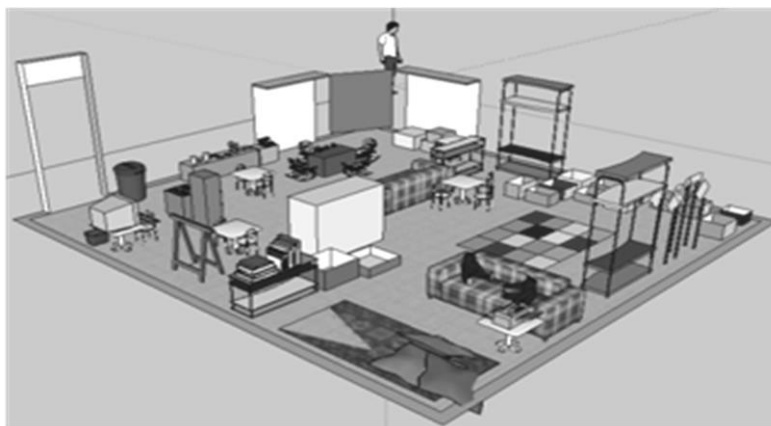
Assim, nosso projeto de intervenção, que contou com a orientação da Prof^ª. Dra. Lenira Haddad, teve como objetivo geral a efetivação do processo Planejar-Fazer-Rever com as três turmas do turno vespertino da escola campo de estágio, sendo elas, o 1º período, 2º período “A” e 2º Período “B”, com crianças com idades entre 4 e 5 anos, sendo o projeto desenvolvido em três etapas: 1ª) análise situacional; 2ª) implementação do processo planejar – fazer – rever; 3ª) avaliação da conjuntura resultante da aplicação do projeto. O projeto desenvolveu-se no período entre os meses de março a junho de 2009, totalizando 15 (quinze) sessões.

A primeira etapa, análise situacional, que demandou três sessões, consistiu na obtenção de dados sobre a adequação da sala e sua utilização pelas professoras e crianças, compreendendo a observação da atuação das professoras e suas respectivas turmas de crianças na sala de áreas e a reorganização desta sala a partir da necessidade de reposição e de redefinição do espaço. A reorganização proporcionou espaços mais amplos de deslocamentos assim como promoveu maior acessibilidade aos diversos materiais da sala para as crianças. O ambiente ficou



dividido em cinco ‘áreas de interesses’: “leitura”, “casinha”, “blocos”, “brinquedos” e “artes”, cada uma delas com seus respectivos materiais.

Figura 2: Layout da Sala de Áreas antes de nossa intervenção



Fonte: Autoria das autoras

Figura 3: Layout da Sala de Áreas antes e depois da reorganização



Fonte: Autoria das autoras

A etapa subsequente, desenvolvida em 12 (doze) sessões, envolveu a consolidação a implementação da sequência P-F-R de forma gradual, de maneira a possibilitar às crianças maior autonomia na utilização dos espaços, tomada de decisão e realização de planos e projetos e revisão de suas ações. Esta etapa foi dividida em dois momentos: familiarização com o espaço e implementação do P-F-R.

No primeiro momento, ocorrido em três sessões, sendo uma para cada turma, todas as crianças foram convidadas, a partir da brincadeira do “Trenzinho” a conhecerem todas as áreas e brincarem livremente.

O segundo momento, considerado o coração do projeto, reuniu uma série de procedimentos que se constituíram eficazes no processo de consolidação do P-F-R, entre eles: delimitação do tempo para a sequência P-F-R; utilização de perguntas pertinentes que levem as



crianças a anteciparem seus planos e utilização de estratégias para facilitar o planejar e o rever; apoio às crianças durante os P-F-R; e adequações dos materiais das áreas conforme interesses das crianças.

A consolidação do P-F-R com as crianças e suas respectivas professoras na Sala de Áreas se deu a partir do estabelecimento dos três momentos previstos na rotina: o primeiro, do planejamento (10 a 15 minutos), efetuado em roda de conversa, no qual as crianças falavam sobre o que pretendiam fazer na sala; posteriormente, um momento de efetivação dos planos de brincadeiras (20 a 30 minutos), durante o qual as crianças circulavam na sala – em grupos ou isoladamente, à sua escolha –, passando pelas diferentes “áreas de interesses” dispostas e interagindo com seus materiais; e, por fim, um momento do rever (10 a 15 minutos), também em roda de conversa, de reflexão e discussão acerca do que cada uma havia feito na sala naquele dia.

Durante o momento do planejar, após algumas reflexões, lançávamos perguntas como: “você quer brincar de quê?”; “Com quem?”; “Como vai fazer para atingir seu objetivo”; “O que vai fazer hoje?”. A partir destes tipos de perguntas objetivamos fazer com que as crianças percebessem que no momento do planejamento elas poderiam antecipar seus planos e verbalizar suas intenções de brincadeiras para depois concretizá-las.

Para o “planejar”, assim como para o “rever”, lançávamos sempre algumas estratégias interacionais que encorajam a aprendizagem ativa, a fim de possibilitar às crianças expressarem-se mais articuladamente e estabelecer a comunicação de modo geral.

Alguns destes recursos estratégicos, por exemplo, eram o “olho mágico”, uma espécie de luneta ‘encantada’ que ‘ajudava a ver’ a brincadeira pretendida para aquele dia; “o telefonema”, que consistia em levar dois telefones para a sala (um para as crianças e outro para a condutora da atividade) e ‘ligar’ para cada um (a), conversando sobre seus planos para o momento do brincar; ou o “cartaz”, que era exposto em um cavalete diante das crianças e no qual escrevíamos, a partir de suas indicações, aquilo que gostariam de fazer na Sala.

O apoio às crianças era contínuo em todos os momentos, pois procurávamos sempre estimular os diálogos no momento do planejar; no momento do fazer, buscamos atuar enquanto suas parceiras e incentivadoras, apoiando suas ações e cuidando para que nossa atuação não interferisse em sua liberdade e autonomia; e por último, no rever, buscamos estimular os diálogos com base nos planejamentos das crianças, os quais foram anotados no início do processo de estágio.



A terceira e última etapa do projeto envolveu uma avaliação conjunta do projeto junto às professoras e realizou-se em única sessão através de um diálogo individual com cada delas.

Durante as sessões de execução da sequência P-F-R na sala de áreas, pudemos constatar inúmeros momentos que traziam a evidência do desenvolvimento da autonomia, interação, linguagem e, visão de mundo das crianças. Teremos como base para demonstração e reflexão neste artigo alguns momentos vivenciados durante a segunda etapa da intervenção que, por sua vez, apresentam-se como exemplos nítidos desse efeito vislumbrado.

3.1 “Vou brincar com ela, eu vou brincar ali, eu vou brincar de carrinho” - Conquistas no planejamento

O enunciado deste tópico ilustra a evolução dos planos das crianças, brincadeiras e escolhas de parcerias, ocorrido durante o projeto. Muitas foram as evidências deste progresso, mas iniciamos por uma questão que nos fez refletir sobre a importância das perguntas a serem feitas para as crianças com o objetivo de ajudarem a realizarem seus planos.

Desta forma, nos remetemos à estratégia do olho mágico²⁷ utilizado nas três primeiras sessões. Pela sua própria característica, olhar para as áreas para decidir o plano, a própria estratégia nos direcionava a um tipo de pergunta “*onde quer brincar?*”, que depois descobrimos nem sempre é adequada, pois acabava conduzindo as crianças a realizar suas escolhas a partir de um determinado local. Se por um lado, este tipo de pergunta não deixava de ser pertinente à ocasião em que as crianças se encontravam, de familiarização das áreas existentes na sala, por outro, a pergunta fazia com que as crianças em sua maioria respondessem sempre mostrando a área escolhida e não ao tipo de brincadeira. Segue abaixo alguns exemplos de respostas com a utilização da estratégia do olho mágico para o planejamento.

Natasha²⁸: Com o olho mágico, ela aponta para a área de artes [estagiárias];
Andressa: Olha lentamente todas as áreas e aponta para a área de leitura [estagiárias];
Tamyres: “*Eu vou pra aqui*”, apontando a área de artes; **Thainá**: “*Ali*”, apontando a área da casinha; **Débora**: Aponta para área da casinha; **Willamys** “*Ali*”, aponta para a área de brinquedos. (AMORIM-VANDERLEI; LIRA, 2009, p. 37-38).

As crianças mencionadas optaram por fazer as escolhas das áreas, de forma oral ou gestual, apontando com o dedo o local desejado. Entretanto, nem todas as respostas das crianças limitaram-se à escolha das áreas. Outras crianças escolhiam, além da área de interesse, o tipo

²⁷ Tratava-se de um rolo de papel higiênico trabalhado e decorado de forma a se assemelhar a uma luneta. A “mágica” estava no jogo de faz-de-conta que propúnhamos, dizendo às crianças que o objeto era encantado e possuía poderes especiais, na tentativa – na maioria das vezes, bem sucedida – de imergi-las em um contexto de descontração e maior abertura ao se expressarem.

²⁸ Os nomes das crianças não correspondem a seus nomes verdadeiros. Os mesmos são fictícios pensando-se em preservar suas identidades.



de brinquedo, que muitas vezes se restringia a um único objeto. Exemplo: **Carlos** aponta a área de brinquedos e fala “*boliche*”; **Everton** aponta a área de brinquedos e diz “*vou brincar de caminhão*”, entre outros exemplos.

Assim, nos demos conta de que a pergunta “*Onde você quer brincar*” limita as crianças em seus planejamentos e tende a limitar seus planos à escolha da área, sem necessariamente acrescentar o que se pretende fazer na área escolhida. Desta forma, foi possível compreender ainda mais a adequação da pergunta “*o que vai fazer hoje?*”.

No transcorrer das sessões, e com a utilização de outras estratégias, especialmente do telefone, as crianças passaram a entender a proposta do planejamento, e nesse sentido, seus planos começaram a ficar mais elaborados, com a escolha de diversas propostas de brincadeiras, incluindo as parcerias com outras crianças. Destaca-se ao longo das sessões as escolhas pelas brincadeiras de pintar, fantoche, fantasias, carrinhos e de cozinhar.

Ainda pudemos perceber como as crianças, apesar de escolherem o mesmo tipo de brincadeira, estas encontram parcerias sem a interferência do adulto. Como destaque, podemos citar o caso de Abel que em seus planos sempre escolhia brincar só de fazer comidinha e com o passar das sessões, foi encontrando parcerias para a sua brincadeira. O exemplo abaixo refere-se à 10ª sessão realizada com as crianças do 1º período e a primeira com a estratégia do cartaz em que as crianças relatavam seus planos, os quais escrevíamos de modo que elas pudessem visualizar.

As crianças chegam à sala de áreas, sentam-se formando um semicírculo em direção ao cartaz exposto em um cavalete. A estagiária K. diz: “*hoje nós vamos escrever aqui no cartaz qual a brincadeira que vocês vão escolher*”. Antes de iniciar o planejamento com a estratégia do cartaz, uma das meninas diz “*oh tia, eu vou brincar ali*” apontando para área da casinha. “*Vou brincar com ela, eu vou brincar ali, eu vou brincar de carrinho*” algumas das crianças dizem ao mesmo tempo.

Estagiária: “*vamos começar pelo Abel*”. Ao escrever no cartaz a estagiária pergunta: “*Abel vai brincar de que hoje?*” **Abel:** “*De comida com Carlos Eduardo e Petrus*” **Estagiária:** “*E você, Carlos, já sabe de que vai brincar?*” **Carlos:** “*De baralho com Petrus e Abel*” **Petrus:** “*De boneco com Abel e Carlos*” **Marcelo:** “*De boneco*” diz que vai brincar só; **Marília:** “*De boneco*” **Carlos:** diz “*De boneco de meninooooo!!!*” **Táise:** “*De comida e de blusa*” **Carla:** “*De fantasia*” **Estagiária:** “*E você vai brincar com alguém?*” **Carla:** “*Com Yago*” **Yago:** “*Foto, comida e sombrinha*” **Eduarda:** “*De fantasia, comida*” **Rafael:** “*Brincar de comida com Abel*” **Estagiária:** “*Vai brincar com todo mundo hoje né, Abel?!*” **Denise:** “*Brincar de bolsa com a Jeniffer*” **Jenifer Vitória:** “*De fantasia*” **Thamires:** “*De fantasia com a Jeniffer Vitória*”.



A partir desta última sessão de planejamento realizada com as crianças do 1º período, pôde-se observar que as crianças não mais precisavam olhar para as áreas, como ocorria nas primeiras sessões. Muitas já chegavam à sala com suas parcerias de brincadeiras definidas. Destaca-se, como mencionado acima, o caso do Abel, e a significativa ampliação de parcerias para a sua brincadeira de comidinha. Observa-se também que as crianças escolhiam mais de um tipo de brinquedo, nos quais sempre vinham associados aos brinquedos escolhidos nas sessões anteriores, como por exemplo, **Eduarda** que diz que vai brincar “*de fantasia*” e “*comida*” e **Yago** que menciona três tipos de brincadeiras: “*foto, comida e sombrinha*”. No caso de Eduarda, observa-se que em seus planos mencionava somente *brincar de fantasia*, quando na realidade, ao vestir a fantasia, brincava sempre na área da casinha. No decorrer das sessões, Eduarda passou a mencionar em seus planos além da *fantasia também a brincar de comidinha*.

Gradativamente, as crianças foram encontrando laços de parcerias para os momentos das brincadeiras, chegando a formar grupinhos. A cada nova sessão as crianças chegavam à sala com o tipo de brincadeira e parcerias definidas. Isso contribuiu para que o planejamento ocorresse em menos tempo, ganhando assim, um maior tempo para as brincadeiras.

O desenvolvimento da autonomia das crianças durante os planejamentos fora conquistado na medida em que começaram a se expressar com desenvoltura, reconheceram suas capacidades de convencimento, de articulação e de propostas de brincadeiras mais elaboradas com diversas escolhas.

3.2 “Vou comprar comida: Arroz, feijão e carne” – Conquistas na hora da brincadeira!

Ao iniciar o momento do “fazer”, participávamos ativamente das brincadeiras das crianças, pois de acordo com a Abordagem *High/Scope*, “o papel do adulto é de apoiar as brincadeiras das crianças e todos os seus projetos. Eles também brincam com elas”, segundo Hohmann e Weikart, (2007, p. 88). Através dessa interação, pudemos perceber como as brincadeiras estavam se tornando mais produtivas e significativas, no sentido da duração do tempo; riquezas nos diálogos; referências estabelecidas com o meio social; continuidade das brincadeiras em outras sessões, entre outros pontos relevantes.

[...] ao trabalhar independentemente e com outras crianças ou adultos, as crianças brincam com um propósito e com concentração, resolvem problemas que lhes surgem, envolvem-se em experiências-chave. (idem, 2007, p. 296)

É importante enfatizar que nas primeiras sessões as crianças não permaneciam muito tempo com uma determinada brincadeira, uma vez que elas ainda estavam a conhecer as



diversas possibilidades de brincadeiras que a sala de áreas oferecia. Na maioria das vezes, os meninos transitavam pelas áreas de brinquedos, fantasias, blocos, sendo raros os casos de meninos nas primeiras sessões brincando na área da casinha. Já as meninas, em sua maioria transitavam pelas áreas da casinha, artes, leitura e brinquedos.

Optamos por destacar neste artigo uma brincadeira a partir do planejamento mencionado acima, destacando a brincadeira de Abel, que sempre colocava em prática os seus planos de brincadeiras, nos quais muitos foram direcionados para área da casinha, cozinhando feijão, sopa, fritando ovo e arrumando a mesa para servir um cafezinho. Dentre outras brincadeiras escolhidas por ele, essa foi a que mais se destacou pelo fato de conseguir atrair outros meninos para área da casinha, – área esta não muito frequentada pelos meninos.

Abel se encontra na área da casinha mexendo no fogão. A estagiária T. se aproxima e começa a conversar com ele:

Estagiária: “E aí Abel, vai fazer o que hoje. Eu posso jantar na sua casa?” **Abel:** “Eu vou assar peixe e fazer o ovo frito, salsicha” **Estagiária:** “Então, mais tarde eu venho, tá?” (AMORIM-VANDERLEI; LIRA, 2009, p. 69)

A estagiária sai da área da casinha e vai para área de leitura. **David** que está com o livro em mãos pergunta para a estagiária quem era o boneco de madeira da história. A estagiária por sua vez, explica a história de Pinóquio. Depois, ele pergunta sobre a história de João, o pé de feijão e a estagiária começa a contar um pouco sobre a história. Durante o período que conta histórias para David, Abel e Rafael chegam à área de leitura com comida para estagiária:

Abel: “Olha aqui a comida.” **Estagiária:** “O que tem aí?” **Abel:** “Tem peixe.” **Estagiária:** “Vamos comer!” **Marcelo:** “Pega a colher para comer” **Abel:** “Quer um cafezinho?” **Estagiária:** “Eu vou comer o peixe de Abel e Marcelo, o cafezinho e ovo frito” **Abel:** “Ô tia, quer ir lá na minha casa?” referindo-se à área da casinha. **Estagiária:** *Quero sim* e dirige-se para lá com Abel. (AMORIM-VANDERLEI; LIRA, 2009, p. 70).

Convém informar que a brincadeira de fazer comida para a estagiária teve início com uma discussão entre Abel e Rafael, que por sua vez queria disputar o fogão com Abel e com a intervenção da estagiária, que pediu para Rafael olhar no planejamento “de que” e “com quem iria brincar”, este se junta à brincadeira a Abel para brincar. De acordo com a ação descrita acima, percebe-se que Abel deu continuidade à proposta de fazer comida para estagiária que tinha sinalizado antes, independente da área em que esta se encontrasse. Durante todo o momento em que a estagiária permaneceu na área de leitura, Abel e Rafael continuaram a levar comida para ela. Deste episódio destaca-se tanto o maior tempo de permanência em uma determinada área e brincadeira, bem como o reconhecimento da sala como um todo “faz de



conta”, pois, para dar continuidade à brincadeira de fazer comida para a estagiária, o trânsito entre a área da casinha e da leitura se faz necessário.

Durante as brincadeiras, foi possível verificar o quanto esse momento estava sendo rico para as crianças, pois cada vez mais os enredos estavam ficando mais ricos em descrições do faz-de-conta e interações mais efetivas. Podemos destacar a brincadeira da Andressa do 2º período “A”, que em seus planos sempre escolhia brincar de médica de barriga ou de comidinha. Quando brincava de comidinha em parceria com outras amigas, buscava ser a dona de casa, que cuidava dos filhos e fazia o almoço.

3.3 “*Hoje eu fiz...*” - Conquistas no rever

O episódio abaixo ocorreu na 10ª sessão do 1º período, com a estratégia do cartaz. Todas as crianças estavam sentadas em frente ao cartaz.

Abel- “*Brinquei de comidinha, com Petrus, Rafaela, Marcelo. ‘Eu fiz peixe, ovo e cafezinho’*” **Carlos:** “*De carro e baralho*” **Petrus:** “*De jacaré, comidinha e pirata*” **Marcelo:** “*Comidinha com Abel*” **Marília:** “*Pintar boneca*” **Taise:** “*Brinquei de comida, sentar na cadeira*” **Carla:** “*Fantasia, de pintar*” **Yago:** “*De vampiro*” **Jeniffer Eduarda:** “*De fantasia*” **Denise** “*Fui fazer compras*” **Tamires:** “*Fantasia, panela, vestido, desenhei e pinte*” (AMORIM-VANDERLEI; LIRA, 2009, p. 71).

Nesta sessão as crianças relataram suas brincadeiras de forma mais espontânea, descrevendo-as de forma mais detalhada, como mostra o relato de Abel e Tamires que leva a desenho para a roda e mostra para seus amigos.

Foi possível vislumbrar um avanço em relação à autoestima, uma vez que as crianças demonstravam alegria e satisfação, ao relatarem suas realizações para o grupo e serem apreciadas por eles.

De tudo o que foi visto e durante todo o processo pudemos constatar a aceitação gradual do projeto e participação cada vez mais intensa nas brincadeiras, maior interação entre as crianças de modo geral, diálogos mais longos e mais ricos em descrição, desenvolvimento da autonomia na resolução dos problemas e iniciativa na arrumação da sala, com o incentivo aos colegas e ampliação progressiva da capacidade de expressão em crianças que não verbalizavam nas visitas à sala.

Consideramos a partir desses resultados a importância da aprendizagem mediada pela ação, realizada sob condições favoráveis ao crescimento integral e à conquista da autonomia pela criança, o que, como foi observado, depende sobremaneira da postura do adulto envolvido no processo. Conforme citam Hohmann e Weikart, (2007, p. 299):



[...] através da observação, do apoio e do envolvimento nas brincadeiras das crianças (...), os adultos têm a oportunidade de descobrir os interesses especiais de cada criança: a forma como pensa, com quem gosta de brincar e resolve problemas.

Assim, pudemos perceber que a proposta da sequência P-F-R mediada pelo adulto, promove meios para que as crianças desenvolvam suas capacidades humanas necessárias para lidar com os novos conflitos, sua autonomia, criatividade, responsabilidade e envolvimento coletivo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fios que teceram os encantamentos e (re) descobertas sobre prática docente, sobre nós, e sobre as crianças, puderam, sobretudo, nos proporcionar uma grandeza de reflexão sobre a educação Infantil e o desenvolvimento das crianças. Com elas aprendemos mais que ensinamos e isto de fato, pôde ser percebido em inúmeras situações em que nos deparávamos em estar (re) descobrindo com elas o mundo infantil.

A organização do espaço, a implementação da sequência P-F-R e o apoio do adulto, presentes na abordagem *High/Scope*, possibilitaram às crianças: exploração dos objetos, a compreensão da organização temporal durante o uso do espaço; o desenvolvimento da linguagem; a organização das ideias para as brincadeiras; a expressão dos interesses, as escolhas e as decisões; a autoconfiança; a concentração na brincadeira; além de avanços nos planos de brincadeiras, dos metódicos aos detalhados.

Com a implementação da sequência Planejar-Fazer-Rever, especificamente, ponto abordado nesse artigo, foi possível verificar que houve uma ampliação gradativa da participação das crianças nas brincadeiras, partindo-se do brincar simples a arranjos mais complexos e mais elaborados, alguns, inclusive, ganhando continuidade em sessões subsequentes.

Constatamos, ainda, o desenvolvimento progressivo da capacidade de expressão em crianças que não verbalizavam durante as visitas à sala. Outro aspecto evidenciado no desenvolvimento da autonomia das crianças, foi no sentido da resolução, as quais aconteciam por conta própria, de conflitos com os colegas à autoconfiança nas realizações de suas brincadeiras.

A reflexão proposta neste artigo nos possibilita ratificar o quão uma proposta que traz em suas concepções os direitos das crianças de brincar, se expressar, escolher e refletir, traz contribuições tanto para as crianças quanto para os adultos, pois, o adulto deixa de lado a visão adultocêntrica e passa a ter uma relação de parceria horizontal com as crianças, com foco na



sensibilidade e observação dos interesses das crianças; as crianças, por sua vez, se sentem pertencentes e valorizadas no processo de construção de saberes e desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

AMORIM-VANDERLEI, Kariny, Louizy; LIRA, Thainy, Kléia da Silva. **Implantação da sequência Planejar-Fazer-Rever na sala de áreas**, 2009. Trabalho final de estágio supervisionado em Educação Infantil, Universidade de Alagoas.

AGOSTINHO, Kátia, Adair; LIMA, Patrícia de Moraes. O estágio na educação infantil e o exercício praxiológico nos trajetos vividos na docência-experiência. In: LATERMAN, Ilana;

AGOSTINHO, Katia, Adair. (Org) **perspectivas do estágio curricular na formação docente: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. Florianópolis, 2017. p. 43 a 59.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em 10 de junho de 2018.

BRASIL. **Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm em 10 de junho de 2018.

BRASIL. **Parecer nº. 20/2009 – CNE/CEB**. Aprova a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

HADDAD, Lenira. Abordagem High/Scope: quatro décadas de tradição e inovação. **PÁTIO** (PORTO ALEGRE. 2002), Porto Alegre, v. Ano II, n.5, p. 13-15, 2004.

HADDAD, Lenira. **O modelo de Estágio Supervisionado em Educação Infantil realizado na UFAL**. Maceió, 2012.

HOHMANN, Mary; WEIKART, David. **Educar a Criança**. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007. 820p.

HOHMANN, M.; BANET, B.; WEIKART, D. P. **A criança em ação**. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

LIRA, Thainy Kléia da Silva. **A abordagem educativa High/Scope na prática de estágio supervisionado em educação infantil: contribuições para as crianças e os estudantes**. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016. OLIVEIRA, et., al. **Relatório final de estágio supervisionado em Educação Infantil**, Universidade Federal de Alagoas, 2008.



OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do “Projeto Infância”. *In*: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OSTETTO, Luciana, Esmeralda. (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OSTETTO, Luciana, Esmeralda. (org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

OSTETTO, Luciana, Esmeralda. Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil. *In*: GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chaga**, São Paulo, n.107, p. 07-40, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15741999000200001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 24 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200001>.

UNIVESP. Na íntegra – Lenira Haddad – **Abordagem High/Scope**. 04 fev. 2010. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RWpC9_TvTDM

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

Educação Infantil em perspectiva:

Percursos acerca do processo de
ensino-aprendizagem

CRISTIANA BARCELOS DA SILVA
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ORGANIZADORAS



2021

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

Educação Infantil em perspectiva:

Percursos acerca do processo de
ensino-aprendizagem

CRISTIANA BARCELOS DA SILVA
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ORGANIZADORAS



2021

