

1

# PEDAGOGIA, EPISTEMOLOGIA E PRÁTICA DOCENTE

Desafios e Práticas Docentes na Contemporaneidade:  
As Séries Iniciais em Foco.



Cledes Casagrande,  
Hildegard Susana Jung  
Paulo Fossatti (Orgs.)

UNIVERSIDADE  
**LaSalle**

## Universidade La Salle

Reitor: *Paulo Fossatti*

Vice-Reitor: *Cledes Antonio Casagrande*

Pró-Reitor de Graduação: *Cledes Antonio Casagrande*

Pró-Reitor de Administração: *Vitor Augusto Costa Benites*

Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão: *Cledes Antonio Casagrande*

### Conselho da Editora Unilasalle

*Andressa de Souza, Cledes Antonio Casagrande, Cristiele Magalhães Ribeiro,  
Jonas Rodrigues Saraiva, Lúcia Regina Lucas da Rosa, Patrícia Kayser Vargas Mangan,  
Rute Henriques da Silva Ferreira, Tamára Cecília Karawejczyk Telles,  
Zilá Bernd, Ricardo Figueiredo Neujahr*

Projeto gráfico e diagramação: *Editora La Salle*

Capa: *MKT Universidade La Salle*

Revisão final: *Hildegard Susana Jung*

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D441 Desafios e práticas docentes na contemporaneidade [recurso eletrônico] : as séries iniciais em foco / Cledes Casagrande, Hildegard Susana Jung, Paulo Fossatti (orgs.). – Dados eletrônicos. – Canoas, RS : Ed. Unilasalle, 2019. – (Série pedagogia, epistemologia e prática docente ; v. 1).

ISBN 978-85-7257-005-3

Livro eletrônico.  
Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.  
Modo de acesso: <<http://www.repositorio.unilasalle.edu.br>>.

1. Educação. 2. Professores – Prática docente. 3. Educação infantil. 4. Séries iniciais. I. Casagrande, Cledes Antonio. II. Jung, Hildegard Susana. III. Fossatti, Paulo. IV. Série.

CDU: 373.2

Bibliotecário responsável: Samarone Guedes Silveira - CRB 10/1418

#### Editora Unilasalle

Av. Victor Barreto, 2288 | Canoas, RS | 92.010-000

<http://livrariavirtual.unilasalle.edu.br>

editora@unilasalle.edu.br

+55 51 3476.8603

Editora afiliada:



*Cledes Casagrande*  
*Hildegard Susana Jung*  
*Paulo Fossatti*  
(Orgs.)

**SÉRIE: PEDAGOGIA, EPISTEMOLOGIA E PRÁTICA DOCENTE**

**DESAFIOS E PRÁTICAS DOCENTES NA CONTEMPORANEIDADE:  
AS SÉRIES INICIAIS EM FOCO**

**VOLUME I**

UNIVERSIDADE LA SALLE  
CANOAS, 2019

**SÉRIE: PEDAGOGIA, EPISTEMOLOGIA E PRÁTICA DOCENTE**

**DESAFIOS E PRÁTICAS DOCENTES NA CONTEMPORANEIDADE:  
AS SÉRIES INICIAIS EM FOCO**

**VOLUME I**

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b> .....	7
<i>Cleber Ratto</i>	
<b>PARTE I - A DOCÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS, OS DESAFIOS DA INCLUSÃO, DA TECNOLOGIA E O SIGNIFICADO DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM</b> .....	9
<b>CAPÍTULO 1 - A DESCONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: DAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS AO PROJETO ARBITRÁRIO DE SIGNIFICAÇÃO SOCIAL</b> .....	11
<i>Eneida Machado, Augusto Niche Teixeira e Cristini de Souza</i>	
<b>CAPÍTULO 2 - MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS DA IMAGEM DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS PARA AS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS</b> .....	18
<i>Deise Weschenfelder Decarli e Gilca Maria Lucena Kortmann</i>	
<b>CAPÍTULO 3 - DESAFIOS DA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	25
<i>Gianne Flor de Souza e Elaine Conte</i>	
<b>CAPÍTULO 4 - ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS AO AMBIENTE ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE</b> .....	41
<i>Andiara Bonato Veronez Lopes e Elaine Conte</i>	
<b>CAPÍTULO 5 - OS BENEFÍCIOS DA CRECHE PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA</b> .....	50
<i>Juliana Martins Rodrigues e Elaine Conte</i>	
<b>CAPÍTULO 6 - A CRIANÇA E AS TECNOLOGIAS</b> .....	64
<i>Cláudia de Oliveira Inácio e Elaine Conte</i>	
<b>CAPÍTULO 7 - DOCÊNCIA COMPARTILHADA: POSSIBILIDADE DE INOVAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL?</b> .....	84
<i>Simone Borges Hochnadel e Elaine Conte</i>	
<b>PARTE II - A SERIEDADE DA MÚSICA E DA LUDICIDADE PARA AS SÉRIES INICIAIS</b> .....	99
<b>CAPÍTULO 8 - JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO E PREPARAÇÃO PARA A VIDA EM SOCIEDADE</b> .....	102
<i>Josileide Martins e Hildegard Susana Jung</i>	
<b>CAPÍTULO 9 - AS CANTIGAS DE RODA COMO DISPOSITIVOS ÀS APRENDIZAGENS SOCIOCULTURAIS</b> ...	114
<i>Yasmim Martins e Elaine Conte</i>	
<b>CAPÍTULO 10 - A MUSICALIDADE E O CORPO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA</b> .....	125
<i>Gabriella Guimarães Mandú de Medeiros e Hildegard Susana Jung</i>	
<b>CAPÍTULO 11 - ARTE - EDUCAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL</b> .....	135
<i>Juliane de Almeida Piedade e Elaine Conte</i>	

<b>CAPÍTULO 12 - A MÚSICA COMO FACILITADORA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>147</b>
<i>Diandra Tábata Nunes Lima e Hildegard Susana Jung</i>	
<b>CAPÍTULO 13 - O LÚDICO NA POTENCIALIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA .....</b>	<b>157</b>
<i>Kelin Bortoncello e Dirleia Fanfa Sarmento</i>	
<b>CAPÍTULO 14 - MUSICALIZAÇÃO E LUDICIDADE COMO ALIADAS AO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRÉ-ESCOLA .....</b>	<b>164</b>
<i>Mônica Gonçalves da Silva e Hildegard Susana Jung</i>	
<b>CAPÍTULO 15 - AS BARREIRAS À LUDICIDADE NO ENSINO: PERSPECTIVAS DOCENTES .....</b>	<b>177</b>
<i>Elyse Cardozo Nunes e Elaine Conte</i>	
<b>PARTE III - DA LITERATURA À CULTURA DE MASSA: AS (NOVAS) FORMAS DE ENSINAR E DE APRENDER .....</b>	<b>193</b>
<b>CAPÍTULO 16 - MINI-HISTÓRIAS: UMA POSSIBILIDADE DE COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGENS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>196</b>
<i>Cristiele Borges dos Santos e Elaine Conte</i>	
<b>CAPÍTULO 17 - MATEMÁTICA, EDUCAÇÃO INFANTIL E LITERATURA: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>210</b>
<i>Ariéli de Jesus Cardozo e Juliana Meregalli Schreiber</i>	
<b>CAPÍTULO 18 - A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS .....</b>	<b>218</b>
<i>Fabiana Nascimento Martins e Juliana Meregalli Schreiber Moraes</i>	
<b>CAPÍTULO 19 - BENEFÍCIOS DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....</b>	<b>231</b>
<i>Fernanda Ziegler de Castro e Elaine Conte</i>	
<b>CAPÍTULO 20 - A CULTURA DE MASSA COMO POSSIBILIDADE PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO RELIGIOSO DOS ANOS INICIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>249</b>
<i>Janaína Kempf Ruiz e Hildegard Susana Jung</i>	
<b>CAPÍTULO 21 - AS CONTRIBUIÇÕES DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA DIANTE DO ESTUDO DO CORPO HUMANO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>258</b>
<i>Roberta Azevedo Gamalho e Jairo Luis Cândido</i>	
<b>CAPÍTULO 22 - EDUCAÇÃO DE TURNO INTEGRAL: ORGANIZAÇÃO E DESAFIOS METODOLÓGICOS ..</b>	<b>271</b>
<i>Fernanda da Silva Correa e Hildegard Susana Jung</i>	
<b>CAPÍTULO 23 - PASSAGEM DO 4 ° PARA 5º ANO: COMO LIDAR COM OS ALUNOS NESTA FASE DE TRANSIÇÃO ESCOLAR- A PERSPECTIVA DOCENTE .....</b>	<b>281</b>
<i>Ana Paula Soares Andrade e Renato Machado</i>	
<b>POSFÁCIO .....</b>	<b>288</b>
<i>Cledes Casagrande, Hildegard Susana Jung e Paulo Fossatti</i>	
<b>Sobre Autores .....</b>	<b>291</b>

## PREFÁCIO

*Prof. Dr. Cleber Ratto*

### O “AMOR DOS COMEÇOS” NAS SÉRIES INICIAIS E INFINITAS: SOBRE TORNAR A COMEÇAR O MUNDO E A SI MESMO

O convite para escrever o Prefácio ao Volume I da Série “Pedagogia, Epistemologia e Prática Docente”, no qual desdobram-se narrativas e reflexões sobre os desafios do ensinar e aprender nas séries iniciais, convocou em mim duas boas lembranças.

A primeira, um livro de memórias do psicanalista Jean-Bertrand Pontallis, intitulado “O amor dos começos”.<sup>1</sup> Nele, Pontallis descreve autobiograficamente como se deu sua iniciação na escola e as conturbadas relações que experimentou com a linguagem, os professores e o conhecimento. De seu texto, depreende-se uma espécie particular de *amor* típico dos começos, daqueles tempos nos quais ainda não dominamos e não somos dominados pelos códigos convencionais da linguagem, quando ainda não sabemos bem as regras do jogo, quando inauguramos alguma coisa nova diante do não-saber, e com ela algo em nós também se inaugura, permitindo uma nova versão de nós mesmos. Não-saber é condição fundamental para aventurar-se no começo e recomeço de algo.

Esse parece o espírito dominante dos textos reunidos neste volume. A alegria e o amor dos começos, da experimentação docente nas séries iniciais, antes mesmo que a excessiva “seriedade” do saber tenha podido dominar nossas formas de olhar e escutar as vivências. O frescor das experiências e reflexões aqui desenroladas conspira de modo favorável aos começos e recomeços da prática docente, acompanhada, supervisionada, discutida, compartilhada, experimentada em parceria. Novos e “velhos” professores colocam em questão o que fazem e, com isso, abrem ricas possibilidades de criação e recriação de si próprios. Justo nas “séries iniciais” (da escola e da vida), quando o senso comum pedagógico costuma fazer o *cuidado* da educação infantil dar lugar à excessiva “seriedade” do domínio dos códigos, é preciso mantermos vivo o amor dos começos, a alegria do ainda não-sabido, manter vivo o cuidado com aquilo que vibra na dimensão afetiva dos encontros.

Quando ainda faltam as “palavras certas”, é justo aí que alguma coisa da criação se insinua, no gesto incauto dos recém-professores em encontro com os recém-alunos, todos nas primeiras séries, nas séries iniciais de seus trabalhos, de suas aprendizagens e da construção de seus jeitos de ser-aluno-professor-aluno-professor-aluno, em série infinita... “Num dado momento faltam palavras, a um ou a outro, é desse oco, desse leve desnivelamento que faz tropeçar uma atividade verbal até então segura, que se pode dizer, na falta da língua, tanto o que falta como o que ilusoriamente o preenche.”<sup>2</sup>

O que o leitor pode testemunhar neste volume é uma espécie de encontro de alunos-professores com professores-alunos, buscando palavras e imagens para dar sentido à experiência viva da prática docente, do encontro aprendente em comunidade educativa, que faz emergir problemáticas das mais variadas, envolvendo literatura, música, tecnologia, laços familiares, brincadeiras, práticas inclusivas, entre outras tantas. Esse vigor da experimentação permite uma espécie de “gagueira vital”, o ensaio de muitos *jeitos de ser* ainda em construção. Mas essa gagueira não é um defeito e sim um “charme”, como sugere Deleuze. “É como na vida. Há na vida uma espécie

---

1 PONTALLIS, J.B. *O Amor dos começos*. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

2 Op. cit., p. 90

*de falta de jeito, de fragilidade, de constituição fraca, de gagueira vital que é o charme de alguém*”<sup>3</sup>

A segunda lembrança convocada pela apreciação e prefácio da obra recém-nascida, é aquela encontrada na literatura de João Guimarães Rosa, em seu “Grande sertão: veredas”. O narrador, Riobaldo, ajuda uma mulher em dificuldades para parir. “*A mulher me viu, da esteira em que estava se jazendo, no pouco chão, olhos dela alumiararam de pavores. (...) Digo ao senhor: e foi menino nascendo. Com as lágrimas nos olhos, aquela mulher rebeijou minha mão. Alto eu disse, no me despedir: - Minha Senhora Dona: um menino nasceu – o mundo tornou a começar!*”<sup>4</sup>

A frase lapidar de Guimarães Rosa, que se tornou célebre, empresta seu brilho às circunstâncias deste livro. Há aqui saberes e práticas recém-nascidos, paridos com maior ou menor dificuldade, mas não sem um tanto de sofrimento, assombro e esperança. Trabalhos de conclusão de curso partejados com a ajuda de hábeis professores, escritos por professores-alunos-professores-alunos, em série infinita... Mas a expressão também se refere a nossa esperança renovada na formação de novos educadores. Parafraseando Guimarães Rosa, poderíamos dizer que quando nascem novos educadores, a Educação com eles torna a começar, e nisso reside nossa esperança de mudança, alguma vereda, mesmo em tempos tão áridos como os nossos, em nosso Grande Sertão.

Enfim, quero lembrar-nos, como inspiração à leitura, do grande desafio que nos reserva a tarefa árdua e também gratificante de formar novos professores, aqueles com quem o mundo torna a começar, a cada dia, a cada aula, a cada encontro. Com eles, tornamos a começar todos nós, nas séries infinitas que são as do nosso projeto civilizatório e de humanização. A tarefa da Educação continua sendo – e mais do que nunca – a de *fazer pensar a partir da própria experiência*, para aprendermos com ela, e com ela nos transformarmos em pessoas melhores. Valorizar o “amor dos começos” é a condição de manter vivo nosso entusiasmo diante do que ainda está por-vir. Meus senhores: um livro nasceu – a Educação tornou a começar!

Canoas, 19 de dezembro de 2018.

---

3 DELEUZE, Gilles. Diálogos. São Paulo: Escuta, 1998. (p.13)

4 ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 13. ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1979. (p. 412)

## PARTE I

### A DOCÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS, OS DESAFIOS DA INCLUSÃO, DA TECNOLOGIA E O SIGNIFICADO DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM

#### APRESENTAÇÃO DA PARTE I

A primeira parte da presente obra está voltada à discussão dos desafios da docência nas séries iniciais na atualidade. Este cenário envolve temas urgentes como a inclusão, a tecnologia e o significado da família na aprendizagem.

O Capítulo 1, de autoria de Eneida Machado e Augusto Niche Teixeira, sob o título *A desconstrução da inclusão na educação: das necessidades específicas ao projeto arbitrário de significação social*, traz a perspectiva de uma pesquisadora surda sobre a inclusão. O trabalho apresenta um breve ensaio reflexivo sobre a importância da inclusão na Educação, versando sobre a desconstrução da inclusão na Educação. Deste modo, busca refletir coerências e importâncias que estão postas entre as necessidades específicas do surdo no sistema educativo e o projeto arbitrário de significação social sustentado em diversas realidades escolares e universitárias que mais diz de adequação do que de inclusão. A reflexão se dá sob a ótica da vivência da surdez. A experiência do silêncio diante da ausência da alteridade. A experiência do silêncio diante da presença da esperança e da transformação social na direção da inclusão.

O Capítulo 2 tem o título *Múltiplos significados da imagem das comunidades quilombolas para as crianças dos anos iniciais* e consiste em uma pesquisa das autoras Deise Weschenfelder Decarli e Gilca Maria Lucena Kortmann. O tema da pesquisa se relaciona com a construção do conhecimento da criança. Desta forma, as imagens fazem parte deste aprendizado tornando-o mais fácil e prazeroso. A utilização de imagens em livros didáticos é um complemento ao conteúdo oferecido. Segundo as autoras, quando fazemos uso de ilustrações para ensinar, estamos nos valendo de diferentes recursos, sendo a imagem algo complementar que conversa com o texto escrito. Sendo assim, possivelmente, é neste diálogo que a imagem afeta o ensino infantil, integrando algo concreto à escrita e exemplificando o que está sendo transmitido.

O Capítulo 3 é intitulado *Desafios da relação família e escola na Educação Infantil*, e tem a autoria de Gianne Flor de Souza e Elaine Conte. O estudo nasce a partir das experiências profissionais nos espaços de educação infantil na rede privada do município de São Leopoldo/RS, onde as autoras identificaram o confronto entre as atribuições da família e da escola no processo de socialização e educação das crianças de 0 a 5 anos. Com o objetivo de analisar a relação entre escola de Educação Infantil e família na garantia da educação, a pesquisa adotou a abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa-formação, utilizando como técnica o diálogo com a comunidade no próprio contexto de atuação, relatos, questionários e revisão de literatura sobre o tema. De acordo com as autoras, a família e a escola, apesar de desempenharem papéis diferentes, são as principais responsáveis pela educação das crianças em nossa atual configuração social e a relação entre ambas as instituições ainda encontra tensões e desafios para se concretizar.

O Capítulo 4, de autoria de Andiará Bonato Veronez Lopes e Elaine Conte traz uma pesquisa sobre *Adaptação de crianças pequenas ao ambiente escolar: a importância da afetividade*. A pesquisa versa sobre a adaptação de crianças pequenas ao ambiente escolar. O objetivo consiste em investigar a influência da afetividade na relação educador e educando no processo de adaptação em escolas de Educação Infantil. A metodologia de

natureza qualitativa e exploratória utilizada foi a pesquisa bibliográfica e de campo com a técnica do questionário. Para fundamentar a pesquisa, as autoras buscaram referenciais de autores que abordam assuntos tais como: relação afetiva, planejamento, aprendizado e adaptação de crianças na Educação Infantil. Os resultados apontam para a estreita relação entre afetividade e adaptação e, por isso, é necessário na Educação Infantil estabelecer vínculos afetivos e emocionais com as crianças para que se sintam seguras e acolhidas nesse processo de adaptação.

O Capítulo 5 aborda a temática dos *Benefícios da creche para o desenvolvimento da primeira infância* e é de autoria de Juliana Martins Rodrigues e Elaine Conte. O estudo faz uma leitura das modificações em andamento no campo da Educação Infantil, bem como identifica a trajetória desse universo de pesquisa no Brasil. Trata-se de verificar as contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança de primeira infância e os fatores que ainda desvalorizam o professor desse campo de atuação. Assim, as autoras objetivam revisar a herança e o legado histórico sobre as mudanças na percepção da Educação Infantil, apresentando conceitos sobre o desenvolvimento da criança que está na primeira infância. Os resultados apontam avanços em relação ao cuidado assistencial das crianças nos espaços de Educação Infantil, visto que há leis e recursos amparando o acesso das crianças, o sentido pedagógico das instituições e privilegiando o atendimento pedagógico atrelado ao cuidar. Ainda há muitos preconceitos e lacunas culturais que precisam ser reavaliadas, mas que somente com o esforço conjunto dos profissionais da área da Educação Infantil será possível essa mudança e recuperação do valor do professor e do sentido da educação na sociedade.

O Capítulo 6, sob o título *A criança e as tecnologias* é de autoria de Cláudia de Oliveira Inácio e Elaine Conte. Segundo as autoras, a criança contemporânea é fortemente influenciada por diferentes mídias e a na maioria das vezes convive com todas, tendo em vista que nascem em uma sociedade tecnológica hiperconectada, gerando desafios para as famílias e educadores. Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo contribuir para as discussões sobre os usos das tecnologias na educação no sentido de refletir quais são os riscos e implicações para as crianças. Para buscar a compreensão desse fenômeno cultural e educativo, realizaram uma revisão bibliográfica a partir da perspectiva hermenêutica. Os resultados apontam que, ao invés de simplesmente proibir o uso das tecnologias digitais, as famílias podem mediar e auxiliar a criança no momento de experimentação destes recursos, interagindo e estabelecendo vínculos emocionais e socioafetivos.

O Capítulo 7 é de autoria de Simone Borges Hochnadel e Elaine Conte. Sob o título *Docência compartilhada: possibilidade de inovação e resignificação da atuação profissional?*, as autoras analisaram as contribuições da docência compartilhada, como caminho de reinvenção e renovação da atuação educativa, transformando e potencializando as relações entre os professores na realidade socioeducacional, como também contribuir significadamente no sucesso do ensino e aprendizagem dos educandos. Segundo afirmam as pesquisadoras, essa mudança já se faz necessária há muito tempo, pois a educação em seu exercício docente apresenta uma tendência ao ensino solitário e individualista, que leva ao conformismo de iniciativas, à passividade disciplinar e conseqüentemente, ao insucesso de iniciativas coletivas e participativas dos educadores e educandos. Tendo em vista as inúmeras perplexidades e polêmicas da atuação pedagógica no mundo educacional, com turmas grandes e de diferentes perfis e fases de desenvolvimento, é necessário buscar alternativas na formação de professores, por meio da docência compartilhada como potencialidade sedutora para que os professores continuem aprendendo conjuntamente e potencializem as interações e metamorfoses do conhecimento no campo da educação. O estudo reafirma a importância da docência compartilhada e sua potencialidade no ensino que se torna mais humanizado, contribuindo para o sucesso do ensino e da aprendizagem dos educandos e, sobretudo, porque provoca o ato de ação-reflexão dos docentes. Essa atitude por parte dos educadores exige o repensar das propostas pedagógicas, assim como, na escolha e reelaboração dos materiais didáticos e diferentes situações de aprendizagem.

## CAPÍTULO 1

### A DESCONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: DAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS AO PROJETO ARBITRÁRIO DE SIGNIFICAÇÃO SOCIAL

*Eneida Machado*

*Augusto Niche Teixeira*

*Cristiane de Souza*

#### 1 INTRODUÇÃO - O SER SURDO

Ser surdo dentro da mesma sociedade que nos cerca é ser estrangeiro dentro do próprio País, dividir o mesmo espaço, os mesmos cenários com um olhar diferenciado e uma cultura própria. Este olhar e esta “outra” cultura nos torna diferente dos demais causando reações diversas que vão da curiosidade a ansiedade ao tentar uma aproximação com o sujeito surdo.

A diferença tanto cultural quanto da língua fez com que este sujeito necessitasse de uma educação básica diferenciada do ensino regular utilizado pela comunidade ouvinte. Em 1857, D. Pedro II criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos com o objetivo de tornar o ensino mais qualificado e voltado especialmente para os surdos. Logo após em 1957 esta escola passou a chamar-se de Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES localizada no Rio de Janeiro. Já em 1994 com a Declaração de Salamanca surge uma nova proposta de tornar o ensino inclusivo para todos aqueles que apresentassem necessidades específicas tendo como um de seus princípios “Educação inclusiva como modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas”.

Com o surgimento da prática de inclusão é necessário compreender o significado desta palavra e sua importância nas escolas, ensino superior e na sociedade em geral, assim como a interação do surdo nestes espaços respeitando suas necessidades como adaptação de matérias e o recurso de um profissional especializado na língua e na cultura surda.

Em toda a história da humanidade os estereótipos que se referem ao povo surdo demonstram o domínio do ouvintismo, relativo a qualquer situação relacionada à vida social e educacional dos sujeitos surdos. Embora não sejam poucos estes registros de dominação, frente ao povo surdo, vemos que historicamente o povo ouvinte sempre decidiu como seria a educação de surdos (STROBEL, 2006, p. 247).

Para Strobel, a sociedade ouvintista ainda exerce influência sobre decisões relacionadas ao povo surdo tanto no âmbito social quanto educacional deixando de lado algumas necessidades específicas dos surdos em uma classe inclusiva como por exemplo, o apoio de um tradutor/ intérprete de Libras ou um professor que conheça a cultura surda. Sabe-se que ainda nos dias atuais, surdos que ingressam no ensino médio não recebem estes recursos e normalmente o próprio professor desta classe não está informado sobre suas especificidades. Tendo em vista esta realidade percebe-se o esforço do próprio aluno incluso nesta turma em se adaptar a metodologia proposta pelo professor e ao relacionamento com os demais colegas.

A proposta desta pesquisa é demonstrar que a inclusão não deve ser imposta pela cultura ouvinte e sim adaptada tendo como base suas normativas, respeitando a diferença na língua e na cultura assim como provocar

a reflexão do leitor sobre inclusão/ ou inserção dos surdos no cenário educacional. Para compreender o objetivo desta produção, apresento a necessidade de desconstruir este modelo de inclusão nas escolas, a quebra deste sistema arbitrário imposto pela sociedade e mostrando que o surdo é capaz de se desenvolver da mesma maneira que o ouvinte, mesmo com esta diferença cultural.

Como fonte de pesquisa realizou-se um levantamento bibliográfico utilizando três importantes eixos para contemplar o tema central desta produção; A libras como língua regulamentada através da lei Lei nº 10.436/2002 que reconhece sua estrutura e a necessidade de utilizá-la como a primeira língua do sujeito surdo e o português como segunda língua; O pensamento de Strobel (2006) referente às questões de cultura e identidade surda, a forma como o surdo é visto pela comunidade ouvinte, o direito do sujeito surdo em receber o apoio necessário para seu desenvolvimento mesmo em classe inclusiva; E a questão de pensamento do sujeito, ética e identidade apresentado do Morin (2003).

## 2 LIBRAS É UMA LÍNGUA

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS foi estabelecida na Lei nº 10.436/2002 (Brasil,2012) como língua oficial da pessoa com surdez por entender-se que esta apresenta a mesma estrutura da língua oral / auditiva. Deve ser utilizada como primeira língua(L1) para os surdos estando o português como segunda língua (L2) e assim permitindo que todo o sujeito surdo receba a educação na sua língua. O termo Libras é utilizado apenas no Brasil, em outros países este se modifica trazendo como base as iniciais da palavra referente a língua do País. Esta geralmente é utilizada por pessoas com surdez em diferentes níveis que não conseguem a comunicação na forma oral, familiares de surdos, professores de escolas especiais para surdos e profissionais que atuam como tradutores/ intérpretes.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2012).

O sujeito surdo tem orgulho em utilizar língua de sinais e em toda comunidade já estão acostumados com a sinalização, utilizando-a em qualquer ambiente de forma natural. Já a língua portuguesa, embora muitos pensem que seja fácil de se aprender, por ser ela a L2 e apresentar outra modalidade torna-se muito difícil. Sabendo-se que português é uma língua de modalidade oral- auditiva e Libras visual- espacial, pode-se entender melhor qual a dificuldade que o surdo tem em adquiri-la não sendo possível que seu aprendizado aconteça na forma fonética. “Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional (MORIN, 2003, p. 63).

Morin (2003) traz a definição de cidadão como aquele que em uma democracia tem relação com a própria pátria e este sujeito surdo apesar de possuir uma cultura diferente também faz parte desta pátria, pois recebe a influência do meio em que vive. Alguns podem adquirir a língua tardiamente devido a falta de conhecimento da família que considera apenas a interação social como suficiente para o aprendizado.

Crianças surdas, filhas de pais ouvintes também sofrem com a questão cultural, a maioria destas famílias não compreendem a importância de a língua de sinais ser apresentada antes do português. Percebe-se que a maioria das crianças que enfrentam o ensino regular sofre o impacto da inclusão ao se depararem com professores e colegas que desconhecem a língua o que acaba criando uma barreira na comunicação.

As pessoas surdas consideram que por ser a Libras uma língua própria da comunidade surda brasileira, deve-se procurar garantir que o ensino desta língua seja realizado, preferencialmente,

por professores/instrutores surdos, viabilizando dessa forma maior riqueza interativa cultural entre professor/instrutor surdo e alunos. (AZEREDO, 2006, p.9)

Nas palavras do autor se reflete o sentimento de toda a comunidade surda e aqueles que o cercam. Garantir que a informação seja passada na sua língua é o desejo que esta comunidade tem e a razão de todas as lutas para manter as escolas de educação especial em funcionamento. Ter um aluno surdo dentro de uma classe de inclusão com um professor que conheça a língua não é suficiente para garantir o desenvolvimento deste, pois para que o profissional possa dar conta de passar o conteúdo nas duas línguas simultaneamente deverá levar em conta a diferença das estruturas envolvidas e isto acaba prejudicando uma ou outra informação.

Respeitar a cultura e a língua dessa comunidade é determinante no processo de inclusão de surdos na sociedade e se necessário na escola de ensino regular, assim como destaca Quadros (2000, p. 60) “É tempo de reconhecer a língua de sinais, a escrita da língua de sinais, a riqueza cultural que a comunidade surda traz com suas experiências sociais, culturais e científicas”. A autora ainda diz que se os ouvintes que atuam com este público não são competentes na língua usada pela comunidade surda e também se desconhecem a riqueza cultural que esta cultura pode produzir e assim se faz necessário buscar por este conhecimento ou que trocar de profissão.

## 2.1 Educação e o sujeito surdo

Para tratarmos de educação de surdos deve se levar em consideração que esta não deve acontecer da mesma forma que para os ouvintes devido a estrutura da língua de sinais ser diferente da língua portuguesa. Recomenda-se que para melhor atender um aluno surdo é necessário que o profissional conheça as estruturas da língua assim como a cultura surda. Atualmente, sugere-se que a educação inclusiva seja a melhor forma de conduzir este processo, colocando surdos e ouvintes no mesmo espaço, porém, nem sempre esta forma é a mais aconselhável pois seu desempenho vai depender de diversos fatores como interação com a cultura ouvinte, o incentivo familiar, a existência de um acompanhamento de profissionais da área e de como este foi inserido na sociedade.

Outra questão que se deve compreender no processo de educação de surdos é que este não deve acontecer de mesma forma que para ouvintes levando em consideração que na língua oral auditiva utilizada no ensino do português possuem suas próprias regras, estruturas e formas de apresentação que ocorrem de outra maneira nas línguas visuais auditivas.

A educação inclusiva é um fato imposto em muitos países, inclusive no Brasil; entretanto, historicamente, veremos que tem havido fracasso na educação de surdos. Por que este fracasso escolar? Apesar dos nossos esforços em educar os sujeitos surdos durante muitos séculos de atendimento e reabilitação de fala, ocorreu um desequilíbrio, gerado pela não escolarização efetiva dos mesmos (STROBEL, 2006, p. 246).

Na citação acima a autora traz que a história de surdos relembra momentos em que a sociedade impunha a educação inclusiva para que este sujeito obtivesse seu sucesso no processo educacional, banindo o uso da língua de sinais sem compreender que esta atitude prejudicava o desenvolvimento sendo que Libras deveria ser sua primeira língua.

A escola deve de ser parte do cidadão e ensinar-lhe como formar as pessoas como cita (MORIN, 2012, p. 65), “A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar assumir a condição humana, ensinar a viver)”. Para desenvolver a auto formação do sujeito surdo em primeiro lugar é preciso conhecer e respeitar sua cultura e a forma com que este adquire a língua, para somente depois escolher o melhor modelo educacional. Para Morin (2012), o foco no cidadão desconstrói a imagem do ser surdo e o coloca dentro de uma sociedade, mas ainda é preciso que o professor compreenda seu aluno como parte de um todo e não um sujeito diferente dentro de uma classe regular.

Mesmo o surdo tendo sua identidade e cultura diferenciada ele ainda precisa ser visto como parte desse todo,

como cidadão que possui suas limitações, que necessita de auxílio especializado, mas que é capaz de desenvolver paralelamente a outra cultura.

A história internalizar deveria desempenhar um papel chave na escola secundária, permitindo ao aluno internalizar a história de sua nação, situar-se no futuro histórico da Europa e, mais amplamente, da humanidade, desenvolvendo, em si mesmo, um modo de conhecimento que apreenda as características multidimensionais ou complexas das realidades humanas (MORIN, 2012, p. 70).

Nesta citação Morin (2012) traz a escola como construtora de uma nação e do futuro da humanidade o que podemos trazer para educação de surdos se adaptada na visão cultural que envolve este sujeito, somente incluí-lo na sociedade ouvinte e impor que ele modifique sua identidade não fará dele parte dessa sociedade.

## 2.2 Inclusão na educação

O presente trabalho traz um pouco da visão da autora com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tendo como foco dois aspectos; Educação Especial e a Educação Especial específica para Surdez. Esta, por sua vez, constitui um desafio para inclusão de pessoas surdas na sociedade e na vida escolar devido à barreira da linguagem. No decorrer deste trabalho, percebe-se que a verdadeira interação / inclusão só ocorre com um profundo estudo da língua própria dos surdos tanto de professores quanto de alunos.

A Educação Especial é um processo educacional definido por uma proposta que assegure recursos e serviços educacionais especiais, para alunos com necessidade educacionais especiais. A Escola de surdo é necessária e importante para dar continuidade ao processo histórico desta comunidade. Uma educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo desta forma o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e que seja um centro de encontro com o semelhante para a produção inicial da identidade surda.

Ao pensar na educação de surdos e no processo de aprendizagem se faz necessário ter um entendimento e acima de tudo respeito pela cultura e a identidade surda. A LDB cita a acessibilidade, a educação bilíngue e o reconhecimento da língua como fatores dos direitos humanos relacionados ao sujeito surdo. Outra questão de importância é a formação dos docentes para melhor compreender a cultura e a comunicação dos surdos.

Que cada vez mais seja fomentada a continuidade e criação de escolas de educação infantil, de ensino fundamental e de ensino médio para surdos. Já que é comprovado que surdo necessita do suporte da língua de sinais e que somente a escola de surdo, ou a classe de surdo pode lhe proporcionar este ambiente linguístico.

Já nas escolas de inclusão este aluno pode atrasar seu desenvolvimento se não houver o atendimento especializado ou o devido treinamento dos profissionais que atuarão diretamente com este aluno o que está assegurado através do decreto abaixo:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. § 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem: I – promover cursos de formação de professores para: a) o ensino e uso da Libras; b) a tradução e interpretação da Libras – Língua Portuguesa; e c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas; II – ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; III – prover as escolas com: a) professor de Libras ou instrutor de Libras (BRASIL, 2005).

Garantir acesso e condições didático-pedagógicas para que o aluno surdo se aproprie dos conhecimentos sistematizados na escola ou uma abordagem bilíngue é uma corrente na educação dos surdos que defende que os eles aprendam como primeira língua a língua de sinais, e adquiram como segunda língua aquela do grupo majoritário ouvinte, que no caso do Brasil trata-se da Língua Brasileira de Sinais (Libras) – e a Língua Português.

### 2.2.1 Inclusão escolar

Entende-se que a importância da inclusão de alunos surdos trouxe mudanças na forma de se olhar este sujeito, porém faz-se necessário uma adaptação de toda a comunidade para que esta inclusão realmente aconteça. Segundo Lopes (2007), a inclusão escolar do surdo exige que faça uma reflexão sobre um conjunto de ações já propostas e necessárias nas práticas escolares.

Faz-se necessário que tais ações também passem por adaptações respeitando a cultura surda. A autora segue destacando que isso requer uma atitude que vai muito além da simples aceitação e da celebração do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras). E que esse tipo de apelo focado na Língua de Sinais tem sido recorrente, para além, das escolas, nas orientações gerais e nos marcos legais do Ministério da Educação.

Para Quadros (2007, p. 72), “O processo educacional ocorre mediante interação linguística e deve ocorrer, portanto, na Libras”. Entender a inclusão como colocar um aluno surdo dentro de uma classe com alunos ouvintes sem a interação linguística não deve ser caracterizado como inclusão, considerando-se que este terá dificuldade em compreender o que está sendo passado e conseqüentemente perdendo informações necessárias para seu desenvolvimento.

Existem algumas modalidades na alfabetização de surdos que estão inseridos nas escolas inclusivas e são utilizados como facilitador da educação de surdos como demonstra no quadro abaixo.

Quadro 1- Abordagens no aspecto educacional

Bilinguismo	Quando me refiro à “bilinguismo” não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos Surdos, ou seja, a língua de sinais brasileira (LSB) e o português no contexto mais comum do Brasil;
Multiculturalismo	Está relacionado ao reconhecimento das culturas, bem como, de semelhanças e diferenças comuns existentes entre a forma de ser, agir e pensar das pessoas surdas e das pessoas ouvintes da comunidade brasileira;
Identidade/cultura surda	Envolve o incentivo da formação e preservação da identidade surda através do reconhecimento e valorização da comunidade surda e produção cultural específica;
LSB - língua de sinais brasileira	Língua que é o meio e o fim da interação social, cultural e científica da comunidade surda brasileira.

Fonte: Adaptado de Quadros (2000, p. 54).

### 2.2.2 Processo de introdutório da educação de surdos

Para falar a respeito do processo introdutório na educação de surdos deve-se levar em consideração a estrutura necessária para conduzir este processo que deve ser preferencialmente a língua de sinais como a primeira língua para o sujeito com surdez. Deverá ser respeitada a forma com que este adquire a língua, os direitos ao apoio técnico especializado e principalmente, nesta primeira etapa, o estudo em uma classe especial, pois somente essa poderá dar o apoio necessário para que esta criança possa desenvolver.

Para Quadros (1997, p. 74) “O primeiro problema que deve ser reconhecido é que a escrita alfabética da língua portuguesa no Brasil não serve para representar significação com conceitos elaborados na Libras, uma língua visual espacial”. Estando a língua de sinais em outra modalidade o surdo necessitará deste aprendizado para

que após este processo possa então receber como forma de escrita a sua segunda língua, porém intercalar a língua visual- espacial com a língua na modalidade oral- auditiva não é um processo fácil como apresentado na citação a seguir:

Alfabetizadores percebem que quando a criança surda atinge o nível silábico de sua produção escrita, ela se apoia na leitura labial da palavra. Esse processo acontece até a criança precisar passar do nível da palavra para o nível textual, nível em que os problemas com o português escrito permanecem lendo com vista a limitação da leitura labial (QUADROS, 1997, p. 81).

Nem todos os surdos utilizam a leitura labial, isto vai depender da forma com que este foi apresentado a sua língua, a opção da família em manter a língua materna do surdo, a utilização ou não do recurso fonoaudiólogo e estimulação precoce por parte da família ou especialistas da área. Apresentar no início do processo educacional a língua natural da criança faz com que ela compreenda melhor as informações que irá receber.

Em Quadros (2000, p. 58) a autora destaca que “A criança surda que está passando por um processo de alfabetização imersa nas relações cognitivas estabelecidas através da língua de sinais para organização do pensamento, naturalmente passa a registrar as relações de significação que estabelece com o mundo”.

Desta forma pode-se compreender a importância de apresentar a língua de sinais primeiramente para uma pessoa com surdez e quando esta estiver habituada com sua língua natural poderá então receber sua segunda língua, o português, como na citação a seguir.

O ambiente do ensino da língua portuguesa - L2 - para surdos, por envolver o ambiente escolar e o ensino de língua, caracteriza um ambiente não natural de língua. Pensando na realidade dos surdos brasileiros. Poder-se-ia supor que o ambiente fosse caracterizado como natural, pois quase todas as pessoas com quem eles convivem usam a língua portuguesa, isto é, os surdos estão “imersos” no ambiente em que a língua é “falada”. No entanto, a condição física das pessoas surdas não lhes permite o acesso à língua portuguesa de forma natural. Na verdade, nestes casos não há “imersão”, no sentido em que o termo é empregado nas propostas de aquisição de L2 com base no enfoque natural (programas de imersão). Portanto, o ambiente de aquisição/ aprendizagem da L2 para os surdos é não natural. (QUADROS, 1997, p. 81)

Incluir uma criança surda no ensino regular sem o conhecimento de sua língua materna, apresentando-lhe a língua oral como primeira língua não se caracteriza inclusão e sim inserção, assim como não disponibilizar o apoio especializado de um profissional que conheça a língua e a cultura deste sujeito. É necessário repensar o processo de inclusão não só de surdos, mas de qualquer outra deficiência para não correr o risco de atrasar ou prejudicar o desenvolvimento deste aluno.

## Referências

AZEREDO E. **Língua Brasileira De Sinais “Uma Conquista Histórica”**. Senado Federal. 2006. Disponível em: <[http://www.artelibras.com.br/ewadmin/download/Lingua\\_Brasileira\\_de\\_Sinais\\_Uma\\_Conquista\\_Historica.pdf](http://www.artelibras.com.br/ewadmin/download/Lingua_Brasileira_de_Sinais_Uma_Conquista_Historica.pdf)> Acesso em: 9 jul 2018 .

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 03 out. 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em 12 ago. 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. Acesso em: 02 jul 2018

MORIN, E. **A Cabeça Bem Feita**: Repensar a Reformar, Reformar o Pensamento. Rio de Janeiro Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **O Método Ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

QUADROS, R. M. de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Textura, Canoas n3 p.54, 2000.

QUADROS, R. M. de. **Aquisição de L1 e L2: O Contexto da Pessoa Surda** Aquisição de L1 e L2: O Contexto da Pessoa Surda, p. 70- 87. Edição Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. 1997.

## CAPÍTULO 2

### MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS DA IMAGEM DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS PARA AS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS

*Deise Weschenfelder Decarli*

*Gilca Maria Kortmann*

#### 1 INTRODUÇÃO

Durante os primeiros anos de alfabetização costumam ser utilizados, entre os materiais didáticos, livros contendo ilustrações. Entre as funções destas imagens está o apoio aos textos, que podem ser de diferentes disciplinas, e que servem como exemplos, complementando o assunto que está sendo desenvolvido e instigando a imaginação da criança.

Neste sentido, a criança faz elaborações a partir das imagens expandindo a criatividade e fazendo comparações entre o que lhe é apresentado no livro e seu modo de ver o mundo. Nesta pesquisa, faremos análise de imagens sobre Quilombolas em textos de livros didáticos, buscando demonstrar os diferentes significados que as mesmas podem ter para os alunos. Assim como os diferentes sentidos que são oferecidos por vários autores.

O tema a ser estudado se relaciona com a construção do conhecimento da criança, desta forma, as imagens fazem parte deste aprendizado tornando-o mais fácil e prazeroso. A utilização de imagens em livros didáticos é um complemento ao conteúdo oferecido. Quando fazemos uso de ilustrações para ensinar, estamos nos valendo de diferentes recursos, sendo a imagem algo complementar que conversa com o texto escrito. Sendo assim, possivelmente, é neste diálogo que a imagem afeta o ensino infantil, integrando algo concreto à escrita e exemplificando o que está sendo transmitido.

É possível que sejam encontradas informações diferentes na imagem daquelas que estão presentes no texto. Ou seja, esta complementação “texto e imagem” sugere um novo recurso para o aprendizado que traz benefícios para o aluno.

A utilização de imagens na construção do conhecimento infantil instiga maior interesse por parte das crianças tornando prazeroso e instigante. Cada vez mais as imagens são encontradas nos diferentes meios didáticos o que aproxima a interdisciplinaridade do cotidiano e do ambiente que constitui o processo de ensino.

Esta abordagem, que transita entre a tecnologia e a aprendizagem, é outra razão que faz deste tipo de estudo algo importante, pois se faz em torno do uso da imagem como benefício para o próprio professor. A imagem é um recurso que pode ser utilizado, inclusive se tratando da interdisciplinaridade, também como suporte para compreensão de temas mais abstratos. De forma interdisciplinar as imagens facilitam o aprendizado nos anos iniciais, por isso é importante analisar as imagens dos livros didáticos nos anos iniciais e compreendê-las.

A metodologia utilizada neste trabalho é de revisão teórica e estudo de amostragem. Utilizou-se como temática o aprendizado através das imagens de livros didáticos utilizados em anos iniciais. O problema levantado foi como as imagens inseridas nos livros didáticos afetam o aprendizado de alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo geral foi compreender como as imagens de livros didáticos de anos iniciais afetam o

aprendizado das crianças remanescentes dos Quilombolas do Ensino Fundamental. E os objetivos específicos foram observar imagens em livros didáticos de anos iniciais do ensino fundamental, analisar imagens de livros didáticos que envolvam a interdisciplinaridade e verificar de que forma as imagens facilitam no aprendizado destas crianças.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A imagem no livro didático possui relevante importância, pois as ilustrações podem facilitar a aprendizagem e, também, dar apoio significativo ao que está sendo ensinado. Sendo assim, entende-se que o processo cognitivo de aprendizagem proposto em um livro didático é mais eficiente quando se utiliza o recurso da ilustração. Segundo Albuquerque et al, “Uma imagem vale mais do que mil palavras? Não. Mas uma imagem acompanhada de palavras, explicações e orientações sim” (2014, p. 7140).

Neste sentido, as imagens são fundamentais, elas produzem impactos em nossos pensamentos, sobretudo nos estudantes, auxiliam o aprendizado e complementam informações valiosas. Quando acompanhadas de textos, facilitam a compreensão dos mesmos. Para um melhor e completo aprendizado são indispensáveis explicações sobre as imagens. Pois ao mesmo tempo que as imagens complementam os textos, estas também agregam e esclarecem informações quando utilizados em conjunto. Segundo Sandroni e Machado (1991, p. 38),

no processo de elaboração da linguagem, antes mesmo que se exprima por meio de palavras, a criança é sensível às imagens. Nesse processo, a imagem tem um papel primordial. Apesar de ser um material semiconcreto e bidimensional, constitui-se numa comunicação mais direta que o código verbal escrito, representado de forma abstrata.

A imagem é uma representação ou semelhança de alguma coisa. As imagens podem ser ambíguas, ou seja, podem ter mais que um sentido. Principalmente no ensino fundamental dos anos iniciais, os livros didáticos trazem textos que são representados por imagens. Segundo Sardelich (2006, p. 206), “Nessa concepção, a imagem passa a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos e sua leitura demanda o conhecimento e compreensão desses códigos”

Por outro lado, alguns profissionais da educação contestam a leitura de imagem, acreditam que não é possível fazer uma análise de imagem. Para eles, a imagem que está exposta, que representa o texto ou frases é objetiva e direta. Conforme o autor “apesar do crescente interesse pelo visual, a expressão “leitura de imagem” não é consenso entre artistas, educadores, historiadores, sociólogos e antropólogos, já que para vários pesquisadores desses campos não é possível “ler” uma imagem” (SARDELICH, 2006, p. 210).

Os alunos constroem conceitos da imagem. Conforme, Albuquerque (2014, p. 7143) e outros, “estas representações dos conceitos em imagens construídas pelos estudantes estão permeadas, pela vivência social e histórica de cada sujeito”. Por isso, é importante trabalhar imagens que estejam inseridas no contexto do aluno, desta maneira eles podem se familiarizar com o tema em estudo tornando o aprendizado mais fácil.

Conseqüentemente, o educador deve considerar sempre as vivências da criança, pois “a partir de sua inserção em um determinado contexto, o sujeito produz os sentidos que serão representados em seus modelos explicativos” (2014, p. 7143). O professor deve ponderar que cada aluno poderá interpretar a imagem de um jeito, pois toda imagem é ambígua e cada aluno possui sua própria vivência, ou seja, podem adquirir sentidos diferentes. Conforme Albuquerque e outros, “considerando que cada tipo de linguagem, a imagética e a textual, é formada por diferentes características, cada uma irá contribuir de diferentes formas para a aprendizagem do conceito” (2014, p. 7143).

As imagens criam ludicidade, possibilitando momentos de prazer para a criança. É importante que o aprendizado seja lúdico, pois desperta a fantasia, a imaginação e a criatividade do aluno possibilitando mais resultados positivos.

Segundo Jesus, “com o lúdico busca-se a motivação no aluno que não demonstra interesse pelas atividades nas escolas, desta forma o lúdico pode contribuir para uma melhoria nos resultados obtidos pelos alunos” (2014, p.10).

As ilustrações tornam-se um instrumento eficiente para motivar o aluno desinteressado, sendo que imagens alegres, coloridas, divertidas provavelmente poderão despertar a curiosidade e atraindo o interesse por parte daquele estudante. Nessa lógica, entendemos que é importante relacionar as imagens ao divertimento. Fonseca explica que as imagens colaboram com o aprendizado, pois “ilustrações e todo o projeto gráfico são partes integrantes do universo semântico, juntamente com o texto verbal” (2006, p. 452).

Por outro lado, as imagens podem trazer desconforto ao aluno, bem como uma forma de aprendizado equivocada. Muitas vezes as imagens que são apresentadas nos livros buscam retratar a realidade quando isso pode ser um equívoco, como é o caso de alguns livros de história. Segundo Carvalho (2006, p.4),

[...] os livros didáticos cujas ilustrações e textos apresentam imagens distorcidas, incompletas e estereotipadas sobre determinados grupos sociais, podem contribuir para rotular, desqualificar e estimular preconceitos, gerando referências negativas e provocando a baixa autoestima dos indivíduos.

Muitas vezes grupos étnicos e diferentes culturas são representados de outra forma desacertada nas imagens dos livros didáticos. Costumes são distorcidos e às vezes excluídos a partir das imagens. Deste modo estamos de acordo com Carvalho, quando explica que

[...] o processo histórico-cultural e as experiências cotidianas de certos grupos sociais, entre eles o negro, os índios, as mulheres, os ciganos, os homossexuais, cala-se sobre a existência dos diferentes, e isso significa excluí-las não só da história, mas, também da sociedade. (2006, p. 4).

Pois, conforme apontamos, as imagens de alguns livros didáticos podem discriminar alguns grupos sociais, ausentando estes das imagens, ou modificando na imagem a maneira que certas comunidades se constituíram, viveram e tomaram seus rumos. Portanto, devemos analisar as imagens para que tenham um significado, de preferência, o mais próximo possível do que seja o correto para que o aluno aprenda a verdade dos fatos.

A aproximação da imagem com a realidade se traduz na aproximação do aluno com o mundo em que ele vive. Caso isso não ocorra, o estudante provavelmente não irá relacionar o que está aprendendo com suas experiências tornando aquele ensino algo ilegítimo. É importante que a imagem represente algo importante para que a criança a compreenda. Da mesma forma com que deve ser relacionado o texto e/ou legendas com a figura apresentada, conforme já levantamos anteriormente. Segundo Freire (1996, p. 31), “não há para mim, na diferença e na distância entre ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação”.

Outra questão determinante para a relação imagem-texto funcionar é que a imagem deve chamar a atenção do aluno para que ele possa criar e ampliar em sua imaginação o que está sendo visualizado. Logo, a imagem deve ser uma ferramenta para o processo de ensino e de aprendizagem remetendo à criatividade no desenvolvimento do pensamento e a refletir sobre o que foi ensinado. Portanto, os alunos se tornam críticos ao analisar as imagens e a possibilidade de organizar novas ideias é um resultando positivo para o aprendizado do aluno dos anos iniciais.

No entanto, a imagem pode ser problemática enquanto ferramenta complementar para a educação no contexto de algumas disciplinas, como por exemplo, nos livros de História, em que as situações podem ser interpretadas de forma equivocada, como por exemplo, nos livros de História, em que as situações podem ser interpretadas de forma equivocada. Segundo Menezes (2003, p. 12),

ao se aproximar do campo visual, o historiador reteve, quase sempre, exclusivamente a imagem – transformada em fonte de informação. Conviria começar, portanto, com indignações sobre a percepção do potencial cognitivo da imagem para compreendermos como ela tem sido explorada, não só pela História, mas pelas demais ciências sociais e, antes disto, no próprio interior da vida social, na tradição do Ocidente.

Neste caso as imagens podem mais atrapalhar do que contribuir, tornando a realidade fantasiosa, mudando o rumo da própria disciplina. Silva (2010, p. 227) aborda este problema da seguinte forma:

[...] observamos em alguns textos e imagens ideias que excluem e silenciam as formas de (re) elaboração das práticas socioculturais dos povos indígenas. Pois as informações apresentadas sustentam a visão de uma cultura estática, congelada, na qual o índio continua sendo uma figura exótica.

Conforme menciona Silva (2010), alguns textos que trazem referências a imagens sobre os povos indígenas são ultrapassados. Segundo a autora, muitas vezes as imagens mostram um diferente modo de viver. Algumas imagens na história modificam os costumes e as vivências da época e isso não contribui com o aprendizado nos modos que estamos desenvolvendo neste trabalho. Problemas similares também são observados em livros didáticos de Ciências Biológicas em que

a análise das imagens de ecossistemas dos livros didáticos põe em evidência diferentes problemas científicos, tais como: demasiado destaque para os animais característicos de determinados ecossistemas, o conceito básico não é abordado, muitas imagens ignoram o dinamismo da cadeia alimentar, o ambiente urbano não é explorado como sistema ecológico e são apresentados, sobretudo, ecossistema globais, planetários. (MENDONÇA, 2003, p. 2).

Quando o professor trabalha imagens com questões do dia a dia do aluno, o educando relaciona suas vivências, suas experiências, sua cultura, com esta imagem, assim tornando um aprendizado mais fácil. Segundo Freire (1996, p. 41), “Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se.”

Cada vez mais as imagens são encontradas nos diferentes meios didáticos o que aproxima a interdisciplinaridade do cotidiano e do ambiente que constitui o processo de ensino.

A presença de novas tecnologias no mundo escolar faz com que se repensem formas de atuação do professor. As representações que se fazem hoje do espaço de aprendizagem mostram a necessidade de um professor mais ágil, atualizado e pronto para novos desafios. É uma carga muito pesada para quem tem deficiências na sua formação inicial e não tem facilidade, pela própria gestão do tempo escolar, entre outras causas, para investir em uma formação continuada (BELARMINO, 2000, p. 12).

## 2.1 Análise das imagens: Quilombolas

As imagens remetam à pobreza em que vivem os Quilombolas no Brasil. Remetem à pobreza em que vivem os quilombolas no Brasil. As imagens mostram a simplicidade da moradia dos quilombolas. Segundo Piletti (2014, p. 70), “Os quilombos eram sociedades formadas por escravizados fugitivos em lugares escondidos. Seus habitantes, chamados quilombolas, podiam falar sua própria língua, fazer suas festas e praticar sua religião”.

Figura 1 – Negros habitantes de Porto Alegre



Fonte: PILETTI, 2014, p. 70.

Estas imagens trazem a ideia de que todos os quilombolas são marginalizados na sociedade, trazendo desconforto para este grupo social, e principalmente para a criança que estiver estudando a imagem. A constituição de 1988 garante os direitos e valoriza a formação social. Conforme Silva e Nascimento (2012, p. 26), “é importante ressaltar que a definição da forma coletiva de propriedade e o reconhecimento dos direitos territoriais de grupos étnicos, até então inexistentes, representam avanços significativos na legislação brasileira.”

Os Quilombolas são comunidades negras afro-brasileiras, eram comunidades de escravos, muitas dessas comunidades de quilombolas ainda nos dias de hoje resgatam sua cultura e religião. Segundo Rezende (2015, p. 32), “os movimentos negros brasileiros buscam o resgate da identidade étnica e do sentimento de pertencimento como elemento mobilizador para suas conquistas, a exemplo de direito a terra pelas comunidades remanescentes de quilombo”). Essa comunidade busca os seus direitos territoriais, valorizando seus antepassados escravos, sua cultura e sua religião. Por isso, é importante reconhecer a vida social dos quilombos e suas experiências de vida.

As imagens analisadas buscam a valorizarem o modo de viver coletivamente, e a comunidade Quilombola está no Brasil a muitos séculos, lutando por igualdade e inclusão. Conforme Vieira e Monteiro, “Os quilombos vivem em espaços comunitários étnicos organizados e ocupam, há séculos, diversos Estados brasileiros. Tais espaços, de vivência coletiva, contribuíram para a formação da identidade desse povo talvez, sua marca de resistência e sobrevivência no Brasil” (2013, p. 611).

A pobreza é um dos problemas enfrentados pela comunidade quilombola, bem como dificuldades no âmbito da saúde, que muitas vezes é precária, e o desemprego que afeta essas pessoas. Esta situação é histórica, se arrasta desde os tempos da escravidão e, infelizmente, permanece com muitos descendentes e integrantes dos quilombos.

Figura 2 – Negros Gaúchos



Fonte: PILETTI, 2014, p.71.

O preconceito sempre afetou os quilombos e principalmente as crianças na fase escolar. Os alunos quilombolas ao estudarem uma imagem da sua etnia em livros didáticos podem sofrer discriminação pelos colegas, pela forma humilde que esta sociedade muitas vezes foi imposta a viver. Por este motivo, sua cultura acaba sofrendo preconceito e sendo desvalorizada.

É responsabilidade do professor valorizar a cultura e as religiões quilombolas, ao mostrar uma imagem da etnia o educador deve falar da importância desta comunidade para o crescimento do país, lembrar aos alunos que muitos são indiretamente descendentes dos quilombolas sem nem mesmo saberem. Realizar atividades mostrando

a beleza das religiões afro-brasileiras e suas religiões.

É importante destacar a importância dos quilombolas na agricultura do Brasil, a agricultura é a principal atividade dos quilombolas. Eles sobrevivem da agricultura há muitos séculos.

A partir das imagens analisadas o professor deve valorizar a identidade linguística dos quilombolas, fazendo atividades que incluam esta língua no contexto escolar.

### 3 CONCLUSÃO

Concluimos que as imagens nos livros didáticos têm grande importância para o aprendizado dos alunos nos anos iniciais. Porém, podem gerar certo desconforto aos alunos, como é o caso daqueles que possuem raízes nas comunidades quilombolas. Observamos isso com base na análise das imagens de quilombos em obras didáticas (PILETTI, 2014), onde foi possível verificar a cultura histórica do povo quilombola. Sendo assim, para evitar a baixa auto estima, a desvalia, os sentimentos de desamores e danos psicológicos dos alunos que se enquadram neste contexto, cabe ao professor ou professora buscar a melhor maneira de fazer abordagens sobre as referidas imagens.

### REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, T. C. C. de; SÁ, R. G. B. de; CARNEIRO-LEÃO, A. M. dos A. A Importância da Habilidade de Leitura de Imagens para a Compreensão de Conceitos Científicos. **Revista da SBEnBIO**, n. 7, p. 7139-7150, Out./2014. Disponível em: <[www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0964-1.pdf](http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0964-1.pdf)>. Acesso em 10 de março de 2018.

BELARMINO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de português. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 72, Ago., 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/873/87313698002/>> Acesso em 09 set. 2017.

CARVALHO, A. A. de M. C. de. **As Imagens dos Negros em Livros Didáticos de História**. Dissertação de Mestrado. Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Outubro/2016. 139 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88563/236610.pdf>>. Acesso em: 08 de março de 2018.

FONSECA, L. M. da. Leitura de imagens e a formação de leitores. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.128, mai/ago, p.451-472, 2006. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss02\\_02.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss02_02.pdf)> Acesso em 09 set. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JESUS, L. A. C. de. **O Lúdico e sua Contribuição para o Processo de Ensino**. Aprendizagem no Ensino de Ciências. Monografia de Especialização, Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014. 35 p. Disponível em: <[http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4274/1/MD\\_ENSCIE\\_2014\\_2\\_49.pdf](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4274/1/MD_ENSCIE_2014_2_49.pdf)>. Acesso em 10 de março de 2018.

MENDONÇA FILHO, J.; TONAZELLO, M. G. C. As imagens de ecossistemas de livros didáticos de ciências e suas implicações para educação ambiental. In: **IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências**, Bauru/SP, 2003. Disponível em: <<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Painel/PNL073.pdf>> Acesso em 09 set. 2017.

MENESES, U. T. B. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p.11-36, Jul., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16519.pdf>> Acesso em 28 set. 2017.

PILETTI, F. **Estado do Rio Grande do Sul: Espaço e cidadania**. São Paulo: Ática, 2014.

REZENDE, Lilian Cristina. **O cotidiano de uma comunidade quilombola: a (des)construção da integralidade na visão de moradores e equipe de saúde**. Dissertação de Mestrado. Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=BDENF&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=28127&indexSearch=ID>>. Acesso em 26 mar 2018.

SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R. (orgs). **A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura**. São Paulo: Ática, 1991.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. **Educar em Revista**, n. 27, p.203-219, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602006000100013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602006000100013&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 12 de março de 2018.

SILVA, M. da P. da. A presença dos povos indígenas nos subsídios didáticos: Leitura Crítica sobre as abordagens das imagens e textos impressos. **Mnemosine Revista**, v. 1, n. 2, Jul/Dez, p. 221-243, 2010. Disponível em: <[http://www.ufcg.edu.br/~historia/mnemosinerevista/volume1/dossie\\_brasil-imperio/artigos/MNEMOSINE-REVISTA\\_BRASIL-IMPERIO-VOL1-N2-JUL-DEZ-2010-A%20PRESEN%C3%87A%20DOS%20POVOS%20IND%C3%8DGENAS.pdf](http://www.ufcg.edu.br/~historia/mnemosinerevista/volume1/dossie_brasil-imperio/artigos/MNEMOSINE-REVISTA_BRASIL-IMPERIO-VOL1-N2-JUL-DEZ-2010-A%20PRESEN%C3%87A%20DOS%20POVOS%20IND%C3%8DGENAS.pdf)> Acesso em 16 out. 2017.

SILVA, S. R. da; NASCIMENTO, L. K. do. Negros e Territórios Quilombolas no Brasil. **Cadernos CEDEM**, v. 3, n. 1, p. 23-37, 2012. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/cedem/article/view/2339/1962>>. Acesso em 12 de março de 2018.

VIEIRA, A. B. D.; MONTEIRO, P. S. Comunidade quilombola: análise do problema persistente do acesso à saúde, sob o enfoque da Bioética de Intervenção. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 99, p. 610-618, out/dez 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-11042013000400008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-11042013000400008&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em 27 mar 2018.

## CAPÍTULO 3

### DESAFIOS DA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Giianne Flor de Souza*

*Elaine Conte*

#### 1 INTRODUÇÃO

A presente investigação brota das experiências profissionais nos espaços de Educação Infantil na rede privada do município de São Leopoldo/RS. Com base nessa cultura escolar percebemos que há diversos entraves no diálogo entre família e escola e discursos divergentes quanto ao papel de ambas as instâncias nesse processo formativo de socialização e educação das crianças de 0 a 5 anos. Percebemos que as famílias também são constituídas por culturas diferentes acerca das funções das instituições de Educação Infantil com as crianças.

Compreendemos que o envolvimento da família na escola é de grande importância e influência para o desenvolvimento das crianças, tanto nas questões de ensino e de aprendizagem quanto nas construções das relações sócio afetivas. Quando a família se envolve no processo educacional, as crianças se sentem confiantes para a tomada de decisões, tendo um maior interesse pelas atividades escolares e não condicionadas numa formulação simplória. Dessa forma, quanto maior for o elo construído entre escola e a família, mais relevantes e significativos serão os resultados das aprendizagens coletivas, até porque a família e a escola possuem funções complementares de corresponsabilidade. Parolin (2010, p. 36) afirma que “a qualidade do relacionamento que a família e a escola construirão serão determinantes para o bom andamento do processo de aprender e de ensinar do estudante e o seu bem viver em ambas as instituições”.

A relação dialógica entre escola de Educação Infantil e família vem sendo objeto de estudo dentro da área da educação, e dentre os autores podemos citar Sambrano (2006), Haddad (2011), Oliveira (2011), tendo em vista a necessidade das instituições manterem uma relação de cooperação a favor do desenvolvimento integral da criança. Cabe ressaltar que de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação, o desenvolvimento integral da criança contempla os aspectos físico, psicológico, intelectual e social e a Educação Infantil tem como finalidade essa formação global da criança, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). A legislação brasileira explicita a importância da ação cooperativa entre a escola e a família para garantir a educação da criança de 0 a 5 anos, considerando a criança em sua integralidade, abrangendo todos os aspectos para o seu desenvolvimento evolutivo. Entretanto, nos indagamos a partir das observações do cotidiano escolar: como essa relação se consolida e se aprimora nos contextos de atuação profissional na Educação Infantil?

Considerando as mudanças sociais que afetam as famílias nos últimos anos, notamos que a escola vem adquirindo uma multifuncionalidade, sendo cada vez mais recorrente o debate sobre as funções de cada instituição. Assim, o presente estudo parte do seguinte problema de pesquisa: qual a importância da cooperação entre a família e a escola de Educação Infantil para o processo formativo da criança? O trabalho se propõe a analisar por meio dos relatos das professoras e famílias nas respostas ao questionário, o que de fato ocorre no cotidiano escolar acerca do tema, relacionando os aspectos teóricos e práticos. Temos como objetivo analisar a relação entre escola de Educação Infantil e família na garantia da educação, buscando contextualizar essas instituições na sociedade brasileira contemporânea, identificando suas atribuições.

Inicialmente, observamos que as atribuições e o papel da Educação Infantil na tarefa de educar não estão bem elucidados nos contextos socioeducacionais, o que gera desconforto, insatisfação e desafios para as famílias e educadoras. Na perspectiva de Fevorini e Lomônaco (2009, p. 76), a aproximação da família na educação escolar dos filhos “[...] pode permitir a quebra de preconceitos por parte da escola em relação às famílias e uma compreensão maior por parte das mesmas do papel da escola e da sua forma de trabalhar”. No entanto, as maneiras convencionais de contato e diálogo dos educadores com as famílias dificilmente são efetivadas, o que necessita de uma maior reflexão e participação, o que poderia tornar visível e expor o problema da baixa qualificação profissional dos professores nessa área. Os chamamentos da escola, em geral, são feitos em casos graves, ou seja, quando o conflito já aconteceu. Poucas são as famílias que dialogam com os educadores durante o ano letivo para acompanhar a trajetória escolar dos filhos. Até mesmo durante a entrega dos pareceres, a relação com o educador é restrita e parece que os pais têm dificuldades de chegar às escolas.

Para atingir os objetivos da pesquisa, utilizamos uma abordagem qualitativa caracterizada de pesquisa-formação, tendo em vista a participação e a inserção dos pesquisadores. Utilizamos como técnica de pesquisa diálogos com a comunidade que frequenta a escola, relatos de professoras e um questionário com questões abertas enviadas para 15 educadoras e para 20 famílias. Trata-se de um questionário com as mesmas perguntas, na busca de percebermos os entendimentos da escola e da família sobre a educação das crianças, a fim de traçar correlações e interações dialéticas sobre a questão. Entendemos que as pesquisas no ambiente escolar são de extrema relevância, visto que brotam de relações e necessidades que envolvem crianças e educadores, orientadas por subjetividades, experiências, linguagens, significados diversos, vivências, interesses, valores e expectativas, que influenciam no processo de construção de novos saberes.

Em termos estruturais, o artigo inicia com uma seção que contextualiza a escola de Educação Infantil e a família na sociedade brasileira contemporânea, buscando estabelecer suas atribuições e contribuições da relação de cooperação entre família e escola no processo de socialização e educação das crianças. A segunda seção apresenta os dados coletados nos questionários, as concepções das professoras e famílias acerca do tema, em interlocução com alguns autores. Buscamos também traçar alternativas que favoreçam a relação de cooperação entre família e escola, visando contribuir para o diálogo formativo das crianças.

## 2 EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

A história da Educação infantil, enquanto instituição educacional é recente no Brasil. Por muito tempo a educação das crianças foi tarefa exclusiva das famílias. Segundo Sambrano (2006, p. 47),

O atendimento institucionalizado a crianças menores de sete anos apresenta uma história relativamente recente no país. Embora iniciativas no campo da educação infantil existam há mais de cem anos, nas últimas décadas, acompanhando uma tendência internacional, os órgãos educacionais brasileiros, relacionados a políticas públicas e propostas para a educação da infância, têm determinado que as funções da educação infantil devem estar associadas a concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais e culturais.

De acordo com Parolim (2010, p. 46), “antigamente a tarefa de construir valores e atitudes era exclusivamente da família. Hoje, as crianças vão cedo para as creches, berçários e escolas de Educação Infantil, originando uma nova filosofia para os educadores e para a escola, que é a grande parceria da família”. Essa nova composição social foi influenciada por uma série de questões políticas e sociais, que influenciam diretamente nas relações estabelecidas entre Educação Infantil e famílias na contemporaneidade.

Sendo assim, é essencial conhecermos os aspectos históricos do surgimento das instituições de Educação Infantil e as mudanças pelas quais vêm passando, na tentativa de dar visibilidade e contextualizar sua função social e formativa. Segundo Kuhlmann (1998) e Oliveira (2011), as primeiras instituições escolares que se tem registro no

Brasil, surgem na segunda metade do século XIX com uma função assistencialista. De acordo com Oliveira (2011), o atendimento para crianças pequenas em creches ou pré-escolas antes deste período praticamente não existia no Brasil, sendo função primordial da mãe a educação dos seus filhos. As primeiras organizações planejadas para esse fim surgiram de um conjunto de interesses sociais e políticos da época, com enfoque especial em dois pontos: a preocupação de médicos com o alto índice de mortalidade infantil e a entrada da mulher no mercado de trabalho, mais fortemente após a Revolução Industrial (OLIVEIRA, 2011).

Entretanto, desde sua origem ela trouxe conflitos quanto ao seu papel social. De acordo com Kuhlmann (1998, p. 87), “a creche não era defendida de forma generalizada, pois trazia à tona conflitos, tais como a defesa da atribuição de responsabilidade primordial à mãe na educação da pequena infância”. Haddad (2011) diz que as escolas de Educação Infantil surgiram como um mal necessário, ocupando o lugar de falta da família. De acordo com Ferreira e Garms (2009, p. 546):

Essa concepção foi, por muito tempo, reforçada por teorias psicológicas que defendiam a necessidade de vínculos duradouros da criança com um único responsável, preferencialmente a mãe. A naturalização do cuidado infantil como uma atribuição exclusiva da família, ou mais precisamente feminina, parece ser ainda um elemento fortemente inibidor de uma concepção de que essa tarefa possa ser compartilhada por outros atores ou em outras esferas da sociedade.

Kuhlmann (1998) cita como marco inicial das primeiras propostas de instituições pré-escolares no Brasil o ano de 1899 com a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, no Rio de Janeiro e a inauguração da primeira creche brasileira para filhos de operários, da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, também no Rio de Janeiro. A criação de creches junto às indústrias surge da necessidade de regulamentar as relações de trabalho das mulheres, sendo uma recomendação constante nos congressos sobre a assistência à infância. A ideia era de prestar um serviço de guarda da criança enquanto os pais trabalhavam, “[...] não como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos, propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades assistencialistas” (KUHLMANN, 1998, p. 83).

Assim, as creches surgiram a partir da ideia de prestação de serviço destinadas às crianças mais vulneráveis da sociedade, aquelas oriundas de famílias com baixa renda, o que explica o caráter assistencialista dessas instituições e que tem ressonâncias até os dias atuais. O trabalho realizado valorizava o cuidado com a criança e as preocupações acerca da alimentação, higiene e segurança física. Outro aspecto marcante na história dessas instituições é seu caráter discriminatório, pois enquanto as creches destinadas às crianças mais carentes tinham um foco assistencialista, nos jardins de infância de iniciativa privada, designados para a classe média, notava-se uma preocupação com o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança (OLIVEIRA, 2001). Nesse processo, segundo Kuhlmann (1998, p. 81), há “[...] entre eles, a utilização do termo *pedagógico* como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres”.

Durante as décadas de 70 e 80, segundo Oliveira (2001), com a influência de movimentos feministas e a crescente entrada da mulher no mercado de trabalho, cresceu a pressão popular sobre os governos, na busca pela creche como um direito da mãe trabalhadora e dever do Estado. Além das reivindicações das mães, educadores também começaram a demonstrar preocupação com a creche enquanto espaço de desenvolvimento infantil e não mero assistencialismo, que não estava efetivamente beneficiando o processo formativo das crianças de classes menos favorecidas.

Retomou-se a discussão das funções da creche e da pré-escola e a elaboração de novas programações pedagógicas que buscavam romper com concepções meramente assistencialistas e/ ou compensatórias acerca dessas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças (OLIVEIRA, 2001, p. 115).

Nesse cenário, em 1988, a Educação Infantil tem uma grande conquista na Constituição Federal. Conforme Saisi (2010, p. 67):

Se historicamente a educação de crianças de zero a seis anos foi concebida como amparo e assistência, ela passa a ser considerada pela Constituição de 1988 como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional. Ao definir a inclusão da creche no capítulo da Educação, sua função educativa fica explicitada, o que significa um ganho da Educação Infantil no Brasil.

Ainda, segundo Saisi (2010), ao longo da década de 1990 foram elaborados uma série de documentos que valorizam a Educação Infantil em seu papel educacional e reafirmam o direito da criança pequena à educação. Entre eles, cabe destacar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB- (BRASIL, 1996), que considera a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, expressando sua finalidade: “Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”. Também a divide em: creche, que atende crianças dos 0 aos 3 anos e pré-escola, atendendo as crianças de 4 a 5 anos.

Analisando o documento, no que tange às articulações entre família e escola, percebemos que na LDB, art. 2º, não se encontra maiores detalhamentos sobre ela. Contudo, pode-se ler que: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, reconhecendo a importância da família para a formação e desenvolvimento da criança (BRASIL, 1996, *on-line*). No art. 12 há uma ideia de aprofundar os vínculos entre família e escola. No Inciso VI, afirma como dever das instituições de ensino “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. (BRASIL, 1996, *on-line*). Na definição dos deveres dos educadores, o art. 13 estabelece: “VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”, na perspectiva das interações diversificadas entre as instâncias por meio da participação em eventos curriculares (BRASIL, 1996, *on-line*). Nessa perspectiva, Martelli (1998, p. 288) considera que a LDB de 1996 traz novos elementos referente às relações da escola e do educador com a família, mas “a grande questão [...] é como operacionalizar essa integração de papéis”. Segundo um levantamento dos projetos e políticas de interação família e escola no Brasil, realizado pela Unesco e em parceria com o Ministério da Educação, é revelado um “[...] pequeno número de iniciativas (projetos, programas ou políticas) em curso no Brasil desenhadas especificamente para estimular a relação escola-família”, constatando ainda que muitas iniciativas são descontinuadas e precárias a longo tempo (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 32).

As autoras Resende e Silva (2016, p. 30) ao realizarem uma pesquisa documental da legislação educacional federal, do período 1988-2014, das políticas públicas que incentivam a relação família-escola, defendem que embora “[...] incentivada pela legislação, a relação família-escola não é objeto de forte regulamentação estatal em nosso país”, além disso, a “[...] articulação entre as duas instâncias depende de iniciativas específicas, frequentemente descontínuas”. Vale salientar que há nas legislações um enfoque maior nas relações entre família e escola nos documentos da Educação Infantil, diminuindo sua incidência no transcorrer de outros níveis de escolarização, cuja marca são as próprias características das necessidades das crianças da Educação Infantil, requerendo maior atenção da família com as crianças (RESENDE; SILVA, 2016).

Em 2001, no Plano Nacional de Educação, localiza-se, por exemplo, apenas uma menção nessas articulações da família com a Educação Infantil, visando o “[...] mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas”. (BRASIL, 2001, *on-line*). Trata-se de somente uma menção em todo o Plano Nacional de Educação. A situação se agrava, no Plano Nacional de Educação de 2014-2024, pois há somente uma menção na Meta 2, que trata da universalização do ensino fundamental de nove anos para a população de seis a 14 anos, em uma descrição sem maiores detalhes nos modos de concretizar as relações (RESENDE; SILVA, 2016). Essa meta registra o incentivo da “[...] participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares

dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias” (BRASIL, 2014, *on-line*).

É no Parecer que trata sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que há um tópico intitulado “A necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil”, com maiores detalhamentos nos modos de articulação entre escolas e famílias (BRASIL, 2009). O documento reitera como uma exigência diante das características das crianças de zero a cinco anos de idade, afirmando que, para aqueles que atuam na Educação Infantil, a importância de acolher os distintos modos de organização familiar, bem como as sugestões e anseios dos pais e filhos, levando em consideração as culturas familiares do local e explorando tais contextos para o enriquecimento pedagógico (RESENDE; SILVA, 2016). Contudo, nessa Resolução também fica estabelecido que a organização pedagógica da Educação Infantil precisa garantir “[...] a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (BRASIL, 2009, *on-line*).

Os mais atuais ganhos para a Educação Infantil, valorizando seu papel na perspectiva educacional, foram trazidos pela Lei nº 12.796, que altera a LDB/ 96, de 2013, tornando obrigatória a matrícula de crianças de 4 e 5 anos. De acordo com Luiz, Marchetti e Gomes (2016, p. 31),

As mudanças são resultados de demandas feitas pela sociedade, principalmente com relação ao modo de pensar o que é ser criança e à importância que foi dada ao momento específico da infância. Nessa perspectiva, de uma resignificação da EI, reflete-se sobre as políticas públicas elaboradas para essa etapa da Educação Básica, e encontra-se nessa Lei alterações de vários artigos da LDB 9394/96, entre eles o artigo 4º: 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 (BRASIL, 2013).

Percebemos que essa modificação na legislação é um marco importante para a consolidação da Educação Infantil no Brasil, pois reflete um movimento de resignificação de seu papel social. Conforme Haddad (2011), por muito tempo o poder público considerou a educação das crianças pequenas como dever exclusivo das famílias, o que podemos observar na história da Educação Infantil, que por muitos anos foi considerada apenas como um lugar para compensar a falta da família, principalmente pela questão do trabalho dos pais. Com a obrigatoriedade da matrícula para crianças a partir dos 4 anos, percebemos que esse paradigma está sendo superado e o estado assumindo de forma compartilhada e conjunta essa tarefa com as famílias.

Entretanto, cabe ressaltar que na prática a lei encontra dificuldades para sua implementação. Luiz, Marchetti e Gomes (2016) afirmam que entre as principais dificuldades estão a adequação das redes municipais e estaduais para acolher esses estudantes, com alimentação, material didático e transporte, além disso, o país registra um grande déficit de vagas, principalmente na primeira etapa (0 a 3 anos). Desse modo, apesar do avanço em termos de diretrizes, questiona-se a garantia da qualidade da educação que está sendo oferecida nessa etapa de ensino (LUIZ; MARCHETTI; GOMES, 2016).

Também, a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 20/12/17, reforça o processo histórico de integrar a Educação Infantil à Educação Básica. O documento estabelece conhecimentos, competências e habilidades que espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo de cada etapa escolar. Apesar de ser um documento determinante por efetivar direitos de aprendizagem em todo o país, o mesmo recebeu muitas críticas por ter um caráter regulador, alheio às culturas escolares e à atividade intelectual da docência. Na etapa da Educação Infantil, traz campos de experiência do trabalho pedagógico e objetivos adequados a cada faixa etária (0 aos 5 anos). Apesar do currículo não ser o foco da pesquisa aqui apresentada, ele é aspecto fundamental para compreendermos as atribuições da Educação Infantil atualmente em nossa sociedade, nos aspectos legais.

A BNCC reforça a concepção entre o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis para o trabalho com essa faixa etária. Traz como eixos estruturantes para a prática pedagógica as brincadeiras e as interações, sendo elas as principais experiências para as crianças construírem suas aprendizagens. Ressalta o papel do educador

em organizar, planejar e mediar essas situações com intencionalidade educativa para garantir o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, reforça a concepção de criança já definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI, da seguinte forma:

[...] 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).

Assim, percebemos elementos novos para a Educação Infantil que valorizam seu papel sócio educacional e respeitam a criança enquanto sujeito que produz cultura, interage e aprende, ao traçar direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária. Fica evidente que essas instituições tem uma grande responsabilidade social, não podendo mais serem compreendidas enquanto espaços de assistencialismo ou compensatórios à ausência familiar, visto que são espaços fundamentais para as interações humanas. Ao mesmo tempo, observamos que a preocupação com a parceria entre família e escola continua presente. Apesar de a Educação Infantil estar perdendo o estereótipo de assistencialismo e sendo valorizada em seu papel no desenvolvimento das aprendizagens infantis, ela não substitui a família. Ao contrário, ela deve complementar a ação da família, sendo ambas corresponsáveis pela educação das crianças. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017, p. 32),

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 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 crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais.

No que diz respeito às famílias, adotamos para essa pesquisa a concepção de Gomes (1994, p. 55), a saber, “[...] uma instituição social básica, histórica, que se transforma sincrônica e diacronicamente”. Diversos aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos levaram a mudanças em sua estrutura e organização. De acordo com Haddad (2011), a família nuclear, formada por pai, mãe e filhos, começa a entrar em declínio, dando espaços para diferentes estruturas familiares formadas por mães solteiras, pais solteiros, pai e madrasta, mãe e padrasto, entre outros grupos familiares presentes em nossa sociedade contemporânea. Logo, não há um conceito unânime entre os pesquisadores quanto a definição de sua estrutura, já que se apresenta diversificada. Assim, com base em Gomes (1994), consideramos mais adequado utilizar o termo famílias como modo de abranger suas diferentes configurações. Entretanto, independente de seu arranjo social, parece ser comum aos pesquisadores na área, entre eles Gomes (1994), Haddad (2011), Salazar (2008) e Sambrano (2006), a importância de sua função sociocultural enquanto primeiro ambiente de socialização e construção da identidade do sujeito. A tarefa primordial atribuída às famílias ao longo da história é a socialização das crianças, entendida por Gomes (1994, p. 56) como o “[...] processo de transformação do homem (que ao nascer é apenas um organismo, é apenas biológico) em ser social típico: de um gênero, de uma classe, de um bairro, de uma região, de um país”. Sambrano (2006, p. 141) afirma que “apesar das transformações por que passam as famílias, elas continuam sendo a chave para o desenvolvimento do ser humano e fonte primordial para a construção da identidade pessoal e social”. Gomes (1994, p. 58) discorre também sobre a importante função das famílias para o desenvolvimento das crianças:

A família transmite às novas gerações, especialmente à criança, desde o nascimento, padrões de comportamento, hábitos, usos, costumes, valores, atitudes, um padrão de linguagem. Enfim,

maneiras de pensar, de se expressar, de sentir, de agir e de reagir que lhe são próprios, naturais. Não bastasse tudo isso, ela ainda promove a construção das bases da subjetividade, da personalidade e da identidade. Deriva disso a enorme importância da família tendo em vista a vida futura de casa criança: ela, a família, constrói os alicerces do adulto futuro.

Porém, as famílias necessitam cada vez mais compartilhar a educação das crianças pequenas com a escola, considerando algumas mudanças significativas que a afetam. Salazar (2008), destaca o reconhecimento dos direitos das mulheres e a mudança do seu papel na família, com a crescente participação da mulher-mãe no mercado de trabalho, cumprindo exaustivas jornadas, assim como outros membros da família. Por consequente, o tempo que as crianças passam com seus familiares vem diminuindo e a ação socializadora da família entra em declínio. Conforme Oliveira (2011, p. 172), “as condições de trabalho existentes em nossos dias produzem problemas numerosos e diversificados a respeito da guarda da infância. Com isso, as famílias são obrigadas a constituir diferentes ambientes para seus membros, os quais estão também em permanente mudança”.

Para Haddad (2011), a educação infantil deixa de ocupar o lugar de falta da família para assumir a responsabilidade pela educação e desenvolvimento das crianças pequenas em trabalho conjunto com as famílias, contemplando a dimensão do ensino e aprendizagem, além da dimensão do cuidado que a criança necessita. De acordo com a autora, “como pano de fundo dessa tendência encontra-se a ideia de que o cuidado e a socialização da criança pequena é uma tarefa a ser compartilhada entre família e poder público” (HADDAD, 2011, p. 93). Em vista de todas essas modificações sociais, a escola adquiriu uma multifuncionalidade, buscando atender as necessidades das crianças e das famílias para cumprir com seu papel social e educacional. Pois, ao compartilhar com as famílias a tarefa de educar, a escola também cumpre um importante papel social, auxiliando na promoção da igualdade entre homens e mulheres. Permitindo que a mulher-mãe ingresse no mercado de trabalho, enquanto uma instituição qualificada atende seu filho.

Percebemos que família e escola são as principais responsáveis pelo processo de educação e socialização das crianças. Uma não deve substituir a outra, entretanto, estão dividindo uma tarefa muito importante, sendo vital que mantenham uma relação de parceria e cooperação em benefício do desenvolvimento integral da criança.

### 3 OLHARES E CONCEPÇÕES DAS EDUCADORAS E FAMÍLIAS

Na busca por contextualizarmos a análise bibliográfica realizada até aqui, apresentaremos os olhares e concepções de educadoras e famílias sobre o tema da pesquisa. De acordo com Flick (2009, p. 20), “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”. Com isso, buscaremos interpretar o conhecimento teórico a partir da realidade de um contexto educacional e social, considerando que nessa abordagem metodológica “as teorias são desenvolvidas a partir de estudos empíricos. O conhecimento e a prática são estudados enquanto conhecimento e prática locais” (FLICK, 2009, p. 21).

Em termos metodológicos, a pesquisa é de abordagem qualitativa, caracterizando-se como *pesquisa-formação* (JOSSO, 2007). A pesquisa nasce a partir das inquietações dos autores perante as relações estabelecidas dentro do campo de trabalho e atuação. Isso porque a temática surge dos diálogos com os professores, nas reuniões com o grupo e encontros de pais, havendo na maioria das vezes divergências sobre como a relação entre família e escola deveria acontecer e qual o papel de cada uma na educação das crianças. Logo, a pesquisa foi realizada com o grupo de colegas de trabalho e as famílias dos educandos, colaborando para a formação profissional e pessoal, assim como para a formação dos demais participantes por conjecturar um tema de seu interesse, fazendo-os refletir e expor sua visão. Nas palavras de Josso (2007, p. 421),

[...] a reflexão sobre os processos de formação só é produtiva na medida em que os participantes investem ativamente cada etapa de trabalho neles mesmo, bem como nas interações que o

grupo oferece. Nós qualificamos esse cenário como “pesquisa-formação” porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua (s) demanda (s) de formação atual.

O contexto em que foi realizada a pesquisa se caracteriza por ser uma Escola de Educação Infantil privada do município de São Leopoldo/RS, localizada no bairro Feitoria, que atende crianças de 0 a 5 anos. A mesma recebe alunos através de vagas oferecidas por convênio com a prefeitura, sendo estes o público-alvo, ocupando 90% das vagas disponíveis. A maioria das famílias são de classe média e os responsáveis pelas crianças trabalham em turno integral. A maioria das professoras da escola tem formação de nível médio-magistério e estão cursando o ensino superior em Pedagogia. Outras, além de possuírem o magistério, possuem ainda o curso superior em Pedagogia.

Para coleta dos dados adotamos como técnica o diálogo aberto com a comunidade, com os pais e professoras e um questionário, que, segundo Gil, (2008, p. 121), se define como técnica de investigação construída por questões específicas, “[...] que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”. Foram entregues 20 questionários para as famílias e 15 para as educadoras. Os participantes foram convidados a respondê-los de forma voluntária e garantido o anonimato das respostas. Dos questionários entregues, foram devolvidos 6 questionários respondidos de educadoras e 9 pelas famílias. Notamos que apenas 40% das educadoras mostraram interesse pelo tema, respondendo as questões e 45% das famílias.

A elaboração das perguntas observou os principais conflitos e indagações existentes na relação entre as famílias e a instituição escolar, a partir das vivências do cotidiano escolar de atuação. O questionário foi elaborado com as mesmas questões para educadoras e famílias com o objetivo de conhecer as divergências e confluências sobre a temática, para então analisá-las, fazendo as inter-relações possíveis com o conhecimento teórico. Foram traçadas 5 questões abertas, observando os objetivos da pesquisa, sendo elas: 1 - Você consegue definir o papel da escola e da família na educação das crianças? Há uma diferenciação ou as duas instâncias são corresponsáveis? 2 - Qual a importância da relação entre escola e família para a garantia da educação das crianças? 3 - A escola busca alternativas para favorecer a relação de cooperação entre escola e família? 4 - Em que situações a escola promove a interação com a família? 5 - A família busca alternativas para conversar e favorecer a relação de cooperação entre escola e família?

Dentre os questionários entregues elencamos as respostas mais relevantes de cada grupo, para analisarmos aqui, por exprimirem de maneira clara as concepções da maioria dos participantes. Em geral, as famílias demonstraram conhecer o papel de cada instituição na educação das crianças, assim como a importância da relação de cooperação entre ambas para o desenvolvimento infantil, como podemos observar nas seguintes respostas a questão 1:

*Sim, identifico nitidamente, aos pais cabe a educação de seus filhos e a escola cabe a socialização e o incentivo na aprendizagem. (Família A). A diferença é que os pais educam e a escola ensina, mas a educação vem de casa. (Família B).*

Essa concepção também foi observada nas respostas das educadoras a questão 1:

*Sim, a escola tem o dever / função de transmitir conhecimento, instigar descobertas, despertar a curiosidade nas crianças, enquanto que as famílias deveriam educar, transmitir valores e cultura familiar, ensinar o certo e errado. (Educadora A). Sim, escola e família caminham juntas para a educação das crianças, sendo que a família tem ou deveria ter papel principal e fundamental na educação, principalmente quando se trata de respeito e boas maneiras. (Educadora C).*

Notamos em ambas as respostas que há um dissenso entre educação e aprendizagem ao citarem que *a educação vem de casa* e que cabe à escola ensinar. Cortella (2016), nomeia essas diferentes atribuições da família e instituição de ensino, ao conceituar escolarização e educação, afirmando que a escola escolariza, sendo esse processo somente uma parte da educação. Em suas palavras, “a função da

escola é a escolarização: é o ensino, a formação social, a construção de cidadania, a experiência científica e a responsabilidade social. Mas quem faz a educação é a família. A escolarização é apenas uma parte do educar, não é tudo” (SALEH; CORTELLA, 2016, *on-line*). Ou seja, de acordo com o filósofo, as famílias têm a maior responsabilidade nesse processo, pois são responsáveis pela educação dos filhos. Entretanto, na entrevista Cortella (2016), também alerta para a necessidade da parceria, que muitas vezes passa pela formação dos pais, sendo a escola uma coadjuvante na educação das crianças.

A tarefa da educação dos filhos é da família em primeiro lugar e do poder público de forma secundária. A escola faz escolarização, por isso se a família não cumpre aquilo que ela precisa cumprir, a escola não dará conta. [...] É preciso fazer uma parceria com as famílias, de modo a também formar os pais (SALEH; CORTELLA, 2016, *on-line*).

Nessa perspectiva, Gomes (1994) pondera que cabe à família a socialização primária do ser humano, enquanto primeiro grupo de mediação entre o indivíduo e a sociedade, visto que é o primeiro grupo de pertencimento que lhe transmite padrões, hábitos, valores e comportamentos. A escola faz parte do grupo de instituições que realizam a socialização secundária, ou seja, “[...] a socialização secundária é tarefa da escola e demais instituições relacionadas ao mundo do trabalho” (GOMES, 1994, p. 56). Porém, é imprescindível nos atentarmos para as especificidades da Educação Infantil, tendo em vista que “[...] a condição de transição do contexto familiar ao escolar nessa etapa de vida das crianças já diferencia a Educação Infantil das demais etapas da Educação Básica” (SAMBRANO, 2006, p. 147). Considerando a faixa etária das crianças, suas necessidades biológicas e afetivas, além da carga horária que passam na escola (até 8h diárias), e tendo muitas vezes a educadora como adulto de referência, é essencial avaliarmos a responsabilidade social que essa instituição compartilha com a família. Logo, a relação de cooperação entre elas é vital para a garantia do desenvolvimento integral das crianças. Para Sambrano (2006, p. 149),

Verifica-se um consenso de que a Educação Infantil é o espaço institucional onde mais se enfatiza, privilegia-se e concretiza-se o estabelecimento de uma inter-relação com a família, justificada pela idade das crianças e ênfase no desenvolvimento integral das mesmas, o que inclui o aspecto emocional e afetivo.

Quanto à importância da relação de parceria entre ambas instituições em benefício da criança, as famílias demonstram ter clareza sobre o quanto ela é indispensável para garantir um aprendizado de maior qualidade. As educadoras enfatizaram que apesar de terem tarefas diferentes, ambas se complementam e o diálogo é essencial na formação integral da criança. Corroborando com essa constatação, Sambrano (2006, p. 148) afirma que “[...] apesar de apresentarem obrigações diferentes, a família e a instituição de educação infantil têm um objetivo comum - o desenvolvimento infantil - e uma relação entre esses dois contextos tem de ser vista como complementar e não encarada como forças distintas”. No entanto, todas as educadoras que responderam ao questionário citaram sua insatisfação quanto à presença e comprometimento das famílias na vida escolar dos educandos.

[...] mas o que vemos na atualidade é que as famílias não têm sido presentes, muitas vezes são desestruturadas e não dão importância aos filhos. (Educadora C).

A fala dessa educadora nos chama a atenção especialmente ao uso do termo *desestruturado*, que também se repetiu em diferentes relatos de educadoras. A escola convive com diferentes estruturas de famílias, sendo essencial que busquem acolher a todas, para garantir o diálogo entre as instituições heterogêneas. Autores como Magalhães (2008), Gomes (1994) e Zago (1998), discorrem sobre os múltiplos arranjos familiares presentes em nossa sociedade e como os papéis e tarefas de cada membro vêm se alternando frequentemente, em vista das mudanças sociais que afetam as famílias. Entretanto, ambos concordam que independentemente da sua configuração, ela continua sendo fundamental no processo de interação humana, do cuidado, do reconhecimento e desenvolvimento moral, emocional entre sujeitos em diálogo com a sociedade: “Nesse contexto de transformações, a família ainda permanece como um lugar de confiança, dos laços sólidos, de apoio e proteção. A família continua sendo uma importante mediadora entre indivíduo e sociedade” (MAGALHÃES, 2008, p. 14).

Contribuindo com essa concepção, Oliveira (2011) sustenta que muitas instituições de Educação Infantil ainda consideram apenas o modelo de família nuclear como um ambiente de segurança, que garanta o desenvolvimento infantil, desprezando os demais arranjos presentes na atualidade. Segundo a autora, essa percepção precisa ser superada, tendo em vista que “para trabalhar de modo produtivo no estabelecimento de uma aproximação com as famílias, os professores de creches e pré-escolas devem considerar que a família nuclear típica da cultura burguesa não é, hoje, a única referência existente” (OLIVEIRA, 2011, p. 172).

Embora a grande maioria de famílias que participaram do estudo expuseram o reconhecimento do papel de cada instituição, observamos que há uma falta de conhecimento quanto às aprendizagens desenvolvidas na Educação Infantil quando relacionam aprendizagem diretamente com alfabetização.

*Família é a base estrutural da criança, quem educa e ensina os princípios, a escola ajuda no desenvolvimento motor da criança na alfabetização. (Família C). Família ensina a criança a respeitar as pessoas diferentes de quem seja e dar limites a elas. Escola é para alfabetizar (Família D).*

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, não é nessa etapa escolar que a alfabetização deve acontecer (BRASIL, 2017). Em vista disso, nos questionamos sobre o conhecimento das famílias acerca do trabalho pedagógico realizado pela escola, ou seja, elas sabem quais aprendizagens estão sendo construídas? Nesse aspecto, ao analisarmos as respostas a questão 4, notamos que as interações promovidas pela escola surgem, na maioria das vezes, por meio de eventos com a finalidade de arrecadação de fundos ou quando se depara com algum problema comportamental dos educandos.

*A escola realiza eventos: dia das mães, pais, festa junina... Mas como disse com foco na criança e no diálogo sobre a educação e aprendizagem, somente na entrega de parecer. (Família E). Essa interação acontece mais quando é algum problema com a criança, como desobedecer, doenças, machucados e outros acontecimentos (Família D).*

As educadoras expressaram a mesma visão em suas respostas:

*Geralmente a escola interage com as famílias somente quando a criança é um aluno problema [...]. (Educadora B). Normalmente quando a escola solicita reunião é para relatar o comportamento do aluno, solicitar contribuição, passar normas gerais [...] (Educadora C).*

Constatamos que a finalidade das interações promovidas pela escola não valoriza o trabalho pedagógico realizado pelas educadoras, no sentido de destacar o desenvolvimento dos educandos nos projetos e ações sociais de ensino e de aprendizagem, pois são ações pontuais e na maioria das vezes em eventos com a finalidade de arrecadação de recursos. Rios (2008) enfatiza a importância da escola examinar seu trabalho criticamente e voltar suas ações para a criação de espaços de diálogo. Segundo a autora:

*Se os pais são convocados apenas para que se discutam os problemas relacionados ao comportamento e à indisciplina, algo está errado. A qualidade da participação dos pais será melhor se eles tiverem consciência do caráter pedagógico de sua tarefa, embora não sejam especialistas em educação como são os professores (RIOS, 2008, p. 8).*

É fundamental para uma real parceria entre escola e família, que as escolas trabalhem no sentido de auxiliar as famílias a reconhecerem a importância de sua tarefa na educação das crianças, assim como compreender que embora possuam tarefas distintas, a escola colabora nesse processo. Porém, quando o espaço escolar é aberto à comunidade apenas em eventos e para discutir problemas comportamentais dos educandos, esses aspectos não estão sendo reconhecidos. Paro (2017) em seu estudo de campo em uma escola pública do interior de São Paulo analisa a gestão escolar e a participação da comunidade, chegando a conclusões interessantes que se relacionam com os relatos aqui apresentados. “[...] o que se observa é que o discurso da participação, quer entre políticos e administradores da cúpula do sistema de ensino, quer entre o pessoal escolar e a direção, está muito marcado por uma concepção de participação fortemente atrelada ao momento de execução” (PARO, 2017, p. 65). Apesar de

estarmos falando de outra realidade e de uma escola privada, percebemos que as ações propostas por ela também caminham nesse aspecto de participação de execução (eventos e contribuições). Entretanto, conforme alerta Caetano (2008, p. 28), “[...] a parceria entre escola-família pressupõe cooperação, no sentido de pensar junto, aprender junto, decidir junto, trocar pontos de vista, sentir-se parte de um grupo”. Assim, não constatamos em nenhum relato, ações que permitam que as famílias participem da tomada de decisões na escola, opinem, sejam ouvidas, troquem ideias e sintam-se apoiadas e encorajadas. Essa ausência é demonstrada na resposta de uma família à questão de nº 5:

*Procuo participar de todos os eventos ofertados pela escola. Entretanto, poderia melhorar o diálogo com a escola, creio que seria necessário criar um círculo de pais que se interessem em tomar a frente das ações, possibilitando uma interação da escola e da família. Atualmente não existe nenhuma representação das famílias na escola (Família E).*

Conforme Paro (2017, p. 23), “gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade” e sua participação nas decisões. Logo, é primordial que as ações propostas pela escola nesse sentido estejam além de meros eventos ou comemorações, sendo a criação de uma forma de vínculo das famílias extremamente importante nessa busca por uma real participação delas na escola. Já existem iniciativas organizadas por grupos de pais de estudantes da Educação Infantil que formam comunidades e redes dialógicas por meio de *WhatsApp*, *Facebook* e outras tecnologias digitais. Prever mecanismos institucionais em sua rotina para um processo de participação mais benéfico para as crianças, onde as famílias tenham a oportunidade de dialogar com as educadoras e com a direção escolar abre novas possibilidades para a relação família-escola. Na concepção de Paro (2017, p. 69), “a inexistência dessa previsão por parte da direção ou dos educadores fecha mais uma porta que poderia levar à implementação, na escola, de um trabalho cooperativo”.

Quanto ao favorecimento da relação por parte das famílias, percebemos uma contradição, pois ao mesmo tempo em que as famílias expressam saber da importância de sua participação na vida escolar dos filhos, sendo essa essencial para o seu pleno desenvolvimento relacional e afetivo, as educadoras geralmente criticam a ausência das famílias. Podemos observar esse aspecto nas seguintes respostas extraídas dos excertos da questão 5:

*Grande parte das famílias não procuram os professores ou a escola, sempre estão ocupados e não podem ou não tem tempo para ouvirem a escola ou professores. Os docentes acabam ficando sem amparo, pois é fundamental, inclusive há pais que não conhecemos, pois nunca foram na escola (Educador E).*

A situação retratada pela educadora também é expressa por uma das famílias, no trecho a seguir.

*Os pais precisam se interessar pelo que é vivido pelos filhos. Particularmente fico muito triste nas reuniões, pois percebo que bem menos da metade dos pais comparecem (Família B).*

Apesar de terem consciência da importância da relação de parceria com a escola em benefício do desenvolvimento das crianças, notamos que na prática essa relação ainda encontra desafios e fragilidades para efetivar-se. Educadoras e as próprias famílias percebem que a maioria das famílias não são presentes nos momentos de interação proporcionados pela escola, o que retrata a falta de interação dialógica entre as instituições, fator que fragiliza a formação e a interlocução para o acompanhamento do desenvolvimento da criança. Caetano (2006) afirma que o diálogo é ferramenta principal na relação escola-família, colocando como tarefa da escola tomar a iniciativa para a construção da relação com as famílias. Pois, segundo ela, enquanto especialistas em educação, os professores têm conhecimento da importância dessa relação para o fortalecimento do desenvolvimento infantil, sendo essencial buscá-la com as famílias dos educandos. De acordo com Piaget (2007, p. 50), “se toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem, senão educados, ao menos, informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos”. No momento em que o responsável toma conhecimento, se apropria e compreende o significado da proposta escolar, torna-se partícipe e colaborador no desenvolvimento das crianças e no fortalecimento dos projetos socioeducacionais de uma educação humanizadora.

Entretanto, cabe destacar que as famílias também possuem imputações nessa relação.

[...] os pais devem também comprometer-se com a educação dos filhos. Isso denota disposição, dedicação, respeito e trabalho. É dever dos pais acompanhar o desenvolvimento dos filhos, o que significa, entre tantas outras coisas, comparecer às reuniões de pais da escola e, mais que isso, confiar na escola que escolheram para seus filhos (CAETANO, 2006, p. 29).

Perrenoud (2001, p. 30) assevera que “família e escola são duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada”, ressaltando a necessidade da cooperação na escolarização das crianças. Alves (2013), por sua vez, afirma que o diálogo entre a família e a escola desempenha um papel abrangente e influente no desempenho escolar das crianças, resultando em ganhos cognitivos e vínculos emocionais fortes, pois as informações sensibilizadas e disponibilizadas pelo educador podem mobilizar novos diálogos aprendentes. Conforme Polonia e Dessen (2005, p. 307), “é tarefa da família criar um ambiente propício para a aprendizagem escolar, incluindo acompanhamento sistemático e orientações contínuas em relação aos hábitos de estudos e às tarefas escolares”. Daí que as informações oriundas da família podem contribuir para as práticas pedagógicas uma vez que, “um diagnóstico baseado em suposições e não em evidências sobre os fatores que estão interferindo nos problemas de aprendizagem pode gerar intervenções pedagógicas pouco eficazes” (CASTRO; RAGATTIERI, 2010, p. 7). Tudo isso requer a abertura comunicativa e relacional entre os educadores e as famílias de forma retroalimentada, trazendo em seu bojo a preocupação com as crianças. Essa relação constantemente renovada permite afirmar que “a possibilidade de efeitos no desempenho dos alunos por esta via é tão forte que a busca de uma maior integração escola-família deve ser parte do projeto da escola” (SOARES; COLLARES, 2006, p. 637).

As perspectivas emergentes das pesquisas apontam que para que a Educação Infantil tenha um papel comunicativo nas relações pedagógicas complementares com as famílias e os processos de interação e avaliação é essencial que as famílias assumam seu papel elementar na educação de seus filhos. O relato da educadora destacado acima, nos revela uma realidade preocupante, ao narrar que não conhece muitos pais, pois estes nunca foram à escola. Para garantir que as famílias cumpram com suas atribuições iniciativas já estão sendo adotadas, como, por exemplo, no âmbito legal com dois Projetos de Lei que buscam assegurar a presença dos responsáveis nas reuniões escolares.

Ao refletirmos sobre as alternativas para superar os desafios evidenciados nas análises dos relatos da relação escola-família, Sambrano (2006) atenta para a necessidade de observar as necessidades específicas das famílias, partindo do reconhecimento do valor dessa relação, para então os educadores planejarem suas ações pedagógicas. Afinal, são vários fatores que influenciam nessa relação, como o contexto social nos quais as famílias estão inseridas, assim como as concepções que professoras e a direção escolar têm sobre elas. Logo, não seria congruente traçarmos instruções de como essa relação deve ser estabelecida. Oliveira (2011), acrescenta que a corresponsabilidade pela educação necessita pautar-se por um trabalho integrado e social, onde uma instância não concorra com a outra, ao contrário, sejam parceiras nas ações. “Se assim ocorrer a família terá no professor alguém que lhe ajude a pensar sobre seu próprio filho e a se fortalecer como recurso privilegiado do desenvolvimento infantil” (OLIVEIRA, 2011, p. 177).

As relações entre a escola e a família precisam ser revistas numa perspectiva de colaboração e parceria, pois quanto mais elas unem-se e integram forças no sentido formativo, mais significativos serão os resultados na construção de aprendizagens evolutivas das crianças. A formação de vínculos requer um compromisso coletivo que passa pelo direito a uma educação de qualidade que transpassa a escola, a família e a tradição cultural. A presença da família nos processos de aprendizagem pode ser promovida na escola por meio do estímulo às práticas e aos projetos implementados, viabilizando ocasiões para que a família se insira nas atividades escolares. Assim sendo, a família tem mais condições para acompanhar as atividades das crianças, interagindo e trabalhando em prol do processo de ensino. Trata-se de um projeto formativo que envolve a construção de uma escola cidadã e

democrática, pois prevê o envolvimento da família no acompanhamento, nas sugestões e no fortalecimento do respeito aos diferentes espaços e culturas, numa retroalimentação das ações pedagógicas.

Perrenoud (2001, p. 37) sugere que “[...] de uma maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família”. Na medida em que as famílias se aproximam, participam e reconhecem o trabalho feito dentro da escola, mostrando respeito e sensibilidade ao trabalho desenvolvido com os seus filhos, o trabalho do educador vai se tornando mais leve, prazeroso e reconhecido, cujas expectativas e anseios correspondem a uma busca para o conhecimento coletivo. Heidrich (2009, p. 25) reforça que “[...] a escola foi criada para servir à sociedade. Por isso, ela tem a obrigação de prestar contas do seu trabalho, explicar o que faz e como conduz a aprendizagem das crianças e criar mecanismos para que a família acompanhe a vida escolar dos filhos”. Dessa forma, a escola “[...] é a instituição responsável pela educação formal da criança. Sendo assim, a formação integral do indivíduo é de finalidade da escola e da família, tendo como objetivo primeiro tornar os indivíduos cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade”. (HEIDRICH, 2009, p. 25). A Educação Infantil é um campo de possibilidades para desenvolver um trabalho de integração cultural, sem a omissão de suas propostas ou a tentativa de afastar a família da escola, ou ainda esconder o trabalho desenvolvido em conjunto com as crianças. A riqueza e o ganho acontecem em termos de conhecimentos compartilhados, sendo notável também na formação cultural das crianças como cidadãos críticos, respeitosos e atuantes na sociedade.

Para Paiva (2004), as pessoas passam a colaborar quando se sentem motivadas e confiam em um projeto social que seja útil e as torne melhores, fortalecendo os laços formativos entre os sujeitos e fazendo com que se entusiasmem pelo conhecimento produzido, perdendo assim os medos de escrever, fazer, criar e compartilhar. A escola precisa ser um ambiente de troca de experiências e socialização dos saberes construídos com as crianças, por isso, precisa responder às necessidades de um tempo onde a família muitas vezes trabalha excessivamente ou sofre a intensificação do trabalho no cotidiano familiar e essa relação com a escola acaba ficando dispersiva. Sem sombra de dúvidas, precisamos criar estratégias para interagir e fortalecer os laços com os contextos escolares e os mundos familiares para repensar e motivar a construção de conhecimentos. A escola não pode se excluir ou permanecer à margem dessas transformações e necessidades sociais, orientando caminhos para uma formação humana global. Professores e famílias compartilham a importante tarefa de educar as crianças em uma parceria que torna o processo mais responsável e colaborativo entre ambos, lançando a atenção para o desenvolvimento infantil.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que desde a sua origem, a Educação Infantil carrega marcos históricos e culturais de assistencialismo às crianças, fato que contribui para a concepção, ainda muito ouvida de que ela se destina apenas ao cuidado e ocupa o lugar de ausência da família, conferindo a ela *status* inferior às demais etapas da Educação Básica. Entretanto, as mudanças sociais nas famílias e na esfera político-social deu à Educação Infantil uma nova configuração. Notamos recentemente diversos avanços históricos e pesquisas que valorizam sua contribuição para o desenvolvimento evolutivo das interações humanas, destacando seu foco na criança e nos direitos de aprender, se relacionar e se desenvolver integralmente, com apoio e em diálogo constante entre as famílias, as escolas e a comunidade.

Constatamos que a família e a escola desempenham papéis fundamentais para o estabelecimento de elos para o desenvolvimento infantil na cultura atual. Porém, evidenciamos nas análises dos relatos das educadoras e das famílias que a relação entre as instituições ainda encontra diversos entraves, desafios e lacunas para se concretizar. A escola carrega paradigmas de família ideal, o que dificulta o acolhimento dos diferentes arranjos familiares presentes em nossa sociedade. Também, a gestão escolar precisa se aperfeiçoar, de modo que a comunidade possa participar de todos os segmentos da vida escolar de seus filhos e não somente quando é do interesse da escola. No

que tange às famílias, é essencial que se conscientizem da importância de seu papel na educação das crianças e percebam que as instituições de Educação Infantil, apesar de exercerem um papel complementar, são suas parceiras nesse processo.

Repensar possibilidades para aprimorar essa relação é necessário, considerando as especificidades das culturas familiares e escolares, para assim beneficiar o desenvolvimento global das crianças. Percebemos que é necessário planejar ações que busquem favorecer o diálogo com as famílias e assim auxiliá-las na tomada de consciência da presença na vida escolar das crianças. Na pesquisa percebemos que as famílias demonstraram reconhecer suas funções e a importância da parceria com a escola, mas nas vivências do cotidiano escolar, muito ouvimos sobre as atribuições de cada instituição, divergindo muitas vezes no sentido de a quem cabe ensinar e educar. Sabendo que a educação é dever da família e do Estado, e focando na criança enquanto sujeito aprendente e vulnerável que será beneficiado ou prejudicado nesse processo, faz-se indispensável replanejar formas de aproximar a escola e a família. Principalmente no atendimento a essa faixa etária que se encontra em processo de desenvolvimento que demanda cooperação entre as duas instituições para garanti-lo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G.; NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M.; RESENDE, T. de F. Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. **Revista Dados**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 3, p. 571 – 603, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582013000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582013000300004&script=sci_arttext)>. Acesso em: 05 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 9 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** (DCNEI). Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a base. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 9 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/ CEB nº 20/2009, de 11 nov. 2009a. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 05/2009, de 17 de dezembro de 2009b. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o **Plano Nacional de Educação** - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CAETANO, M. L. Escola e família: o que cabe a cada uma. **Presente: revista de educação**, Salvador, ano XVI, n. 62, p. 26- 29, 2008.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (Orgs.). **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: Unesco/ MEC, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187729por.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

- CORTELLA, M. S. **Educação X Escolarização** [on-line], 19 fev. 2017. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ibPgGK4L30s>>. Acesso em 30/06/2018
- DAVIS, K. M.; LAMBIE, G. W. Family engagement: A Collaborative, systemic approach for middle school counselors. **Professional School Counseling**, n. 9, p. 144-151, 2005.
- FERREIRA, L. A. M.; GARMS, G. M. Z. Educação infantil e a família: perspectiva jurídica desta relação na garantia do direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 25, n. 3, p. 545-561, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpaec/article/view/19664>>. Acesso em: 10 ago. 2017.
- FEVORINI, L. B.; LOMÔNACO, J. F. B. O Envolvimento da família na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 28, p. 73-89, mar. 2009. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752009000100005&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752009000100005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- FLICK, U. **Introdução á pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, J. V. Socialização Primária: Tarefa Familiar? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 91, p. 54-61, nov. 1994.
- HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 129, p. 519-546, dez. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000300002&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300002&lng=en&tlng=en)>. Acesso em: 10 ago. 2017.
- HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria L. A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 91- 95.
- HEIDRICH, G. A escola da família. **Revista Nova Escola**. Guia do Ensino Fundamental de 9 anos. São Paulo, n. 225, p. 25, 2009.
- JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, n. 3 (63), p. 413- 438, set./dez. 2007.
- KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LUIZ, M. C; MARCHETTI, R.; GOMES, R. M. Políticas educacionais no Brasil: direito e obrigatoriedade na educação infantil. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 28-38, 2016.
- MAGALHÃES, A. S. Família contemporânea: novos arranjos e modos novos de intermediação. **Presente**: revista de educação, Salvador, ano XVI, n. 62, p. 13- 18, 2008.
- MARTELLI, A. F. Relações da escola com a comunidade. In: MENESES, J. G. C. et. al.(Org.). **Estrutura e funcionamento da educação básica**: leituras. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 283-90.
- OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortaz, 2011.
- PAIVA, J.; CANAVARRO, J. M.; PESSOA, M. T.; PAIS, A. C. **Experiências TIC na escola**: obstáculos à mudança. Coimbra: Universidade de Coimbra. Centro de Física Computacional SPF - Softciências, 2004. p. 1 - 4. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/niece/eventos/RIBIE/2006/ponencias/art089.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017.
- PAROLIN, I. **Professores formadores**: a relação entre a Família, a Escola e Aprendizagem. São Paulo: Pulso Editorial, 2010.
- PERRENOUD, P. Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem: o go-between. In: MONTANDON, C.; PERRENOUD, P.(Org.). **Entre pais e professores, um diálogo impossível?** Oeiras: Celta, 2001. p. 29-56.
- PIAGET, J. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

- POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. Em Busca de uma compreensão das relações entre família e escola. Relações família-escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572005000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572005000200012&script=sci_arttext)>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- RIOS, T. A. Escola e Família parceiras, sim; idênticas, não! **Presente: revista de educação**, Salvador, ano XVI, n. 62, p. 5- 10, 2008.
- RESENDE, T. de F.; SILVA, G. F. da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n90/1809-4465-ensaio-24-90-0030.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- SALEH, N.; CORTELLA, M. S. Cortella: Não é só a educação dos filhos que é necessária, mas a dos pais também. **Revista Crescer**, 9 jun. 2016. Disponível em: <<http://revistacrescer.globo.com/Crianças/Escola/noticia/2016/11/cortella-nao-e-so-educacao-dos-filhos-que-e-necessaria-mas-dos-pais-tambem.html>>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- SALAZAR, A. As transformações do papel social da família. **Revista MDP Diálogo**, São Paulo, ano V, n. 20, p. 25-27, 2008.
- SAISI, N. B. Educação Infantil e Família: uma parceria necessária. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 34, p. 65-85, maio 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2934>>. Acesso em: 20 set. 2017.
- SAMBRANO, T. M. **A transição de contextos**: inter-relação entre instituição de educação infantil e família de crianças de três anos. 2006. 377 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara SP, 2006. Disponível em: <[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2006/sambrano\\_tm\\_dr\\_arafcl\\_prot.pdf#?](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2006/sambrano_tm_dr_arafcl_prot.pdf#?)>. Acesso em 22 set. 2017.
- SAMBRANO, T. M. Relação Instituição de educação infantil e família: um sonho acalentado, um vínculo necessário. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil**: para quê, para quem e por quê? Campinas, SP: Alínea, 2006. p. 139-153.
- SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. **Revista Dados**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, p. 615-481, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582006000300007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582006000300007&script=sci_arttext)>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- ZAGO, N. Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 8, n.14/15, p. 63-73, 1998.

## CAPÍTULO 4

### ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS AO AMBIENTE ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE

*Andiara Bonato Veronez Lopes*

*Elaine Conte*

#### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa tem sua relevância ancorada em três justificativas que são: pessoal, profissional, científica e social. A primeira está relacionada a um caso de adaptação de uma criança de três anos de idade presenciado numa escola de Educação Infantil, na qual a experiência pedagógica como professora em atuação causou grande inquietação. Desse episódio brotou a necessidade em investigar e aprofundar mais a questão da adaptação das crianças na Educação Infantil. A justificativa científica, por sua vez, relaciona-se com o desejo de contribuir com conhecimento original acerca de um tema tão delicado como é a adaptação das crianças na Educação Infantil. No atual contexto social contemporâneo, as crianças, por diversas razões, são inseridas na Educação Infantil com pouca idade o que dificulta o discernimento do motivo porque estão sendo separadas dos pais ou dos elos familiares com os seus cuidadores. Diante disso, é necessário aprofundamentos em pesquisas e debates em torno da recepção, da acolhida feita pelo educador no momento de ingresso da criança na Educação Infantil, dedicando um tempo maior e diferenciado para as crianças, para que ambos consigam estabelecer vínculos afetivos estreitos.

O ingresso de crianças nas escolas infantis não é um processo tão simples, prova disso é que esse período recebeu o nome de adaptação. O período de adaptação é uma das etapas mais importantes e, às vezes, uma situação difícil na vida da criança. É o tempo dado às crianças para que se acostumem à nova rotina. De acordo com Davini e Freire (1999), a adaptação é um grande período que abrange desde as entrevistas e visitas preliminares dos pais às escolas, bem como os primeiros dias e o primeiro ano de escolarização da criança. É durante esse período que ela irá se acostumar com situações novas, como dividir espaços, brinquedos e afeto. No entanto, momentos de adaptação fazem parte da sobrevivência humana e acontecem no fluxo das práticas educativas e formativas da própria existência. A capacidade de adaptação desenvolve-se cedo, a partir de invariantes biológicos inerentes representados por reflexos, tais como chupar ou agarrar. Segundo Piaget (1982), a adaptação só conduz a um sistema estável quando o equilíbrio entre a acomodação e assimilação foi alcançado.

Na Educação Infantil, as relações, regras e limites são diferentes daqueles do espaço doméstico e familiar a que a criança está acostumada. Segundo Nunes (1995), o ingresso de crianças na Educação Infantil tem ocorrido cada vez mais cedo, devido a diversos fatores, como, por exemplo, a intensificação do trabalho e o ingresso das mulheres no mercado de trabalho nas últimas décadas, o que dificulta mais ainda esse processo. O discernimento sobre os motivos da família de deixá-la na escola e ir embora é mais difícil quanto menor for a idade da criança, que, no entendimento de Bretherton e Beeghly-Smith (1981), ocorre a partir da metade do terceiro ano de vida. Diante disso, a necessidade de colocar as crianças mais cedo nas escolas exige a busca de profissionais mais qualificados para atuarem de modo cooperativo, respeitoso e empático com a criança.

É preciso entender que o processo de adaptação varia de criança para criança, e que precisamos respeitar o tempo, o jeito e os gostos de cada uma. No primeiro momento da adaptação, a criança passa pela fase de separação da mãe ou da pessoa que está vinculada afetivamente, o que pode significar uma perda para a criança. Alguns pais, em

acordo com as experiências de educadores da área, optam por fugirem da criança, ou seja, saírem no momento em que ela esteja brincando quando levam as crianças para a Educação Infantil. No entanto, esta atitude pode ser traumática, desesperadora e gerar medos atrelados ao abandono para muitas crianças. De acordo com Borges e Souza (2002, p. 30),

Essa atitude deixa clara a associação de separação com coisa ruim, que traz sofrimento, que não deve ser vista ou vivida, ou seja, encarada de frente. Fala também de como os vínculos de confiança começaram a ser construídos em bases distorcidas, que envolvem o mentir e o enganar.

Por isso, a necessidade de se despedir da criança, transmitindo-lhe segurança, deixando claro que mais tarde irá voltar para buscá-la que esse processo é necessário para aprender com os colegas e educadores. Esse processo é importante para o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e da autoestima no processo de interdependência escolar. É necessário que as crianças se sintam à vontade na escola, ou seja, que se sintam cuidadas, (auto)confiantes e seguras. Adaptar-se ou não à nova situação não é algo que depende somente da criança, mas também da forma como ela é acolhida pela escola, pela turma e, principalmente, pelo professor. A relação educador e educando inicia-se no primeiro contato, no olhar, na amorosidade e no cuidado com a criança que estamos educando.

Diante desse breve panorama, apresentamos a problemática da pesquisa: qual a relação entre o grau de afetividade do professor com a criança e o tempo de duração do processo de adaptação e reconhecimento mútuo. Portanto, objetivamos investigar a influência da afetividade na relação educador e educando no processo de adaptação em escolas de Educação Infantil.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória de revisão de literatura sobre o assunto, bem como foi realizada uma análise de campo com o uso da técnica do questionário. Para fundamentar a investigação foram buscadas referências de autores que abordam temas relacionados à relação afetiva, planejamento, aprendizado e adaptação de crianças na Educação Infantil. Dessa maneira, após esta introdução tratamos mais minuciosamente da metodologia passando ao referencial teórico e, posteriormente, abordamos a análise e discussão dos dados levando em conta a complexidade do processo de adaptação e as considerações finais.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Em termos metodológicos, a pesquisa é qualitativa e exploratória, sendo utilizada a pesquisa bibliográfica e a de campo por meio da técnica do questionário. Para justificar a pesquisa buscamos referências em pesquisadores e interlocutores que abordam assuntos tais como: relação afetiva, planejamento, aprendizado e adaptação de crianças na Educação Infantil. Marconi e Lakatos (1999, p. 33) corroboram que “tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e que se queira confirmar, e ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato”. Além disso, destacam que:

[...] junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 100).

A pesquisa de campo realizou-se em uma rede municipal de Canoas/RS, com 7 unidades de Educação Infantil. Aplicamos questionários com questões abertas junto aos coordenadores pedagógicos, diretores e educadores de turmas de zero a seis anos de idade. A escolha de perguntas abertas foi porque elas dão abertura para novos desdobramentos e contribuições dos saberes da experiência dos participantes da pesquisa. O roteiro de perguntas abrangeu questões relacionadas à postura ideal de professor na opinião dos participantes, na adaptação e acolhimento da criança que está chegando à escola. As questões elencadas foram: Qual é o seu tempo de experiência com a Educação Infantil?; Quais atividades são mais indicadas para o período de adaptação?; Como deve ser a recepção às crianças?; Como orientar os pais a preparar as crianças para a Educação Infantil?; Como deve ser feita a despedida dos familiares?; Os pais precisam estar presentes no período de adaptação?; O que fazer quando a

criança chora pela ausência dos pais?; Na sua opinião, criança que não chora já está adaptada?; Qual é o papel da família na adaptação?; E qual o papel da escola no processo de adaptação? Com essas perguntas observamos as falhas e o que há de equivocado nessas práticas contemporâneas de adaptação escolar, para projetarmos caminhos de relação dialógica, interpessoal, afetiva e que gere mudanças positivas nesses processos.

### 3 A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO

Existem diversos significados para o termo afetividade e que envolve questões como valores e atitudes, comportamento ético e moral, desenvolvimento social e pessoal, motivação, atribuição e interesse, ternura, inter-relação, empatia, constituição da subjetividade, emoções e sentimentos. Nesse trabalho vamos ao encontro da afirmação de Abbagnano (2007, p. 20), quando afirma que “o adjetivo afetivo será empregado conforme a atribuição filosófica, que designa em geral tudo o que se refere à esfera das emoções: estado, função ou condição de caráter genericamente emotivo, podendo referir-se a qualquer emoção, afeto ou paixão”.

De acordo com Bassedas (1999), o educador precisa dedicar um tempo mais individualizado a cada criança no momento da chegada, para poder estabelecer uma relação emocional e de vínculo interpessoal. Após essa fase de adaptação, a professora pode ser vista também como uma figura de apego. As crianças sentem-se seguras e afetivamente ligadas a ela, o que facilita o processo de adaptação escolar. “Embora seja usual que a mãe natural de uma criança seja sua principal figura de apego, o papel pode ser efetivamente assumido por outras pessoas” (BOWLBY, 2002, p. 222).

Na perspectiva de Alexandre e Vieira (2004), a teoria do apego evidencia a importância da ligação que se desenvolve entre o bebê e seu cuidador, para orientar o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da criança. É do educador o papel de construir um vínculo afetivo entre as crianças e os familiares, principalmente, a criança em fase de adaptação. Conforme diz Rapoport (2005, p. 19),

A ação pedagógica das educadoras pode ser considerada um dos fatores mais relevantes em termos de adaptação dos bebês à creche. A qualidade dos cuidados depende em grande parte da habilidade de as profissionais prestarem atenção em cada um e levarem em conta as reações individuais dos bebês.

A escola é o segundo grupo da escala social mais importante na vida das crianças, assim, segundo Rapoport et al. (2008), todas as professoras, independente do ano que atuam, devem demonstrar afetividade, compreensão e flexibilidade com seus educandos, em momentos de adaptação. Sintetizando, os sentimentos, as emoções, as sensações permitem detectar a presença de estímulos sensíveis à possibilidade de ensinar, aprender e desenvolver a inteligência emocional. Expressar a afetividade integra as condições de educar que pertencem ao ofício do educador. Para Codo (1999, p. 51), “[...] cuidar, educar requerem necessariamente a expressão da afetividade”. A presença do vínculo afetivo é importante porque pode ser usado como dispositivo facilitador ou como estratégia para aproximação do educando. “Se esta relação afetiva com os alunos não se estabelece, se os movimentos são bruscos e os passos fora do ritmo, é ilusório querer acreditar que o sucesso do educar será completo” (CODO, 1999, p. 50).

Quando falamos em afetividade estamos favorecendo a sua manifestação e ainda refletindo sobre as relações intrapessoais e o estado de disposição que pode tanto provocar novas relações, como amenizá-las ou acentuá-las. Segundo Piaget (1981, p.5), “[...] a afetividade é como se fosse a gasolina do motor, ou seja, o que nos leva a conhecer é a motivação interna, a dimensão do valor que projetamos em determinada ação ou objeto”. É preciso que o educador entenda que o afeto abrange ações complexas de formação da inteligência emocional e cognitiva, que vai muito além do simples gostar, no sentido de mobilizar estímulos, sensações e mundos diferentes. Silva e Kamianeky (2005, p. 144) argumentam que “ser afetivo não é simplesmente gostar e ser meigo, mas é conhecer a história pessoal e social do aluno”.

#### 4 A SEPARAÇÃO MÃE-CRIANÇA OU A TEORIA DO APEGO

As observações sobre os cuidados na primeira infância, o desconforto e a ansiedade das crianças pequenas referente à separação dos cuidadores levaram Bowlby (1995) a investigar sobre os efeitos do cuidado materno nas crianças nos seus primeiros anos de vida. Dessa forma, o conceito da teoria do apego surgiu de um estudo sobre o vínculo desenvolvido pelos recém-nascidos com as mães e outros cuidadores. Quem iniciou esse estudo foi Bowlby, psicanalista e psiquiatra, que esteve em contato com crianças órfãs que apresentavam dificuldades após a Segunda Guerra Mundial. Rapoport (2001, p. 82) afirma que: muito além do simples gostar, no sentido de mobilizar estímulos, sensações e mundos diferentes. Silva e Kamianecy (2005, p. 144) argumentam que “ser afetivo não é simplesmente gostar e ser meigo, mas é conhecer a história pessoal e social do aluno”.

Não se podem examinar as questões teóricas sobre separação mãe-criança e suas consequências sobre o desenvolvimento infantil sem considerar os estudos realizados por Bowlby (1958,1968) que deram origem à teoria do apego. Uma das suas contribuições são as descrições que fez sobre as reações da criança à ausência materna e a relação destas reações com a sobrevivência das espécies.

Posteriormente, a teoria do apego foi enriquecida com os estudos de Mary Ainsworth, também psicanalista. Os estudos de Ainsworth (1963) sobre o apego abordaram fatores determinantes da proximidade-intimidade expressa no comportamento de interação das crianças com suas mães. A criação do apego durante os primeiros anos e cuidados do bebê é essencial para que a vivência da criança no futuro se desenvolva de forma sadia. Segundo Bowlby (1995, p. 13), “[...] esta relação com a mãe seria fundamental nos três primeiros anos de vida da criança, mas não devia ser exclusiva, sendo complementada pelos cuidados de outras figuras como pai, irmãos, parentes e outros”. A teoria do apego de Bowlby (1995), de acordo com Rapoport (2001, p. 82), “postula que a tendência para se estabelecerem fortes relações de apego com determinada pessoa é uma necessidade básica tão importante quanto a alimentação e o sexo”. Na teoria, o conceito de apego significa um vínculo ou ligação afetiva entre um indivíduo e uma figura de apego (cuidador). Conforme Rapoport (2001, p. 82), “o apego tem a função de sobrevivência, já que busca promover e manter uma proximidade segura com o cuidador principal. Essa teoria propõe que a criança se apega por instinto a quem a cuida, com a finalidade de sobreviver”.

Para Bowlby (1989) e Cassidy (1999), a teoria do apego traz consigo um outro conceito que é o do comportamento de apego, que se refere às ações de um sujeito para alcançar ou manter proximidade com o outro, sendo este identificado e considerado como mais apto para lidar com o mundo. De acordo com Bowlby (1984), a principal função atribuída a esse comportamento é biológica e corresponde a uma necessidade de segurança e proteção. Golse (1998) entende que o comportamento de apego é instintivo, evolui ao longo da vida, assim, não é herdado, mas o que se herda é o seu potencial ou o tipo de código genético que permite a espécie articular melhores resultados adaptativos, caracterizando sua evolução e preservação. A partir do momento em que surge o sentimento de segurança em relação ao outro responsável pelos seus cuidados, a criança acredita em si própria, torna-se independente, segura e com capacidade emocional e cognitiva explora seu direito de liberdade e autonomia.

#### 5 A AFETIVIDADE E A DISPOSIÇÃO AO APRENDER

Atualmente, o papel do educador se tornou muito mais complexo e amplo, pois deixou de ser apenas o repassador de conhecimentos e informações e já se reconhece como um parceiro do aluno na construção de conhecimentos. Porém, tudo indica que grande maioria dos educadores carece de formação da inteligência afetiva. Para Ribeiro (2010, p. 405), “uma formação que vise os aspectos humanos, relacionais e estéticos é indispensável ao exercício do magistério”. Seguindo essa linha de raciocínio, Ribeiro (2010, p. 404) acrescenta, “estudos garantem que a afetividade é importante para a aprendizagem cognitiva dos alunos, pois é pela via afetiva que a aprendizagem se realiza”. Por esse motivo, Saint-Laurent, Giasson e Royer (1990) afirmam que o educador não pode negligenciar a afetividade na relação educativa. Para Borges e Souza (2002, p. 33), “temos que ser especialistas em saber cuidar

das crianças de 0 a 6 anos, sabendo que esse processo exige profissionalismo e conhecimento, pois já aqui também temos objetivos pedagógicos a serem atingidos”. Além disso, a afetividade nos ambientes escolares também é muito pertinente na hora de executar o planejamento das atividades, pois com base nela as chances do sucesso nesse processo são maiores. Ostetto (2002, p. 190) ressalta que:

Não adianta ter um *planejamento bem planejado*, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele apenas age/atua, mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano.

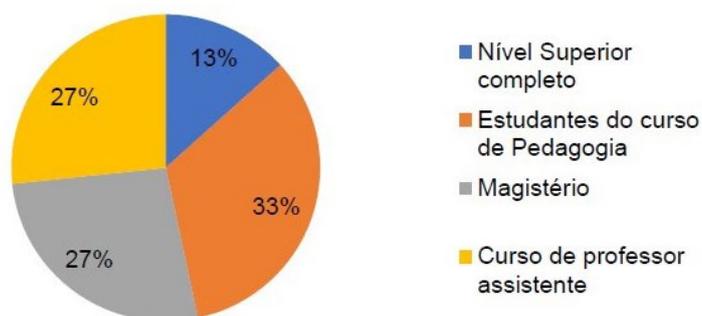
Nessa mesma direção, podemos acrescentar que o pedagógico não está na atividade em si, mas na postura de interação humana e abertura do educador, uma vez que “não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e partilhar significados é que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos”. (MACHADO, 1996, p. 191-192). Tudo indica que não podemos relacionar o pedagógico somente àquelas atividades dirigidas ou coordenadas pelo educador, pois engloba o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos da rotina com as crianças, bem como nos momentos de higiene, alimentação, hora de dormir e em todos os tempos e momentos escolares. Na definição do que é pedagógico é preciso levar em consideração a forma como tudo isso é feito. Cabe ao educador estabelecer vínculos afetivos e emocionais, mas é preciso que a criança esteja segura e sinta-se acolhida e confortada em relação ao processo de adaptação. Saber ser sensível em relação ao outro, preparar e criar elos, ambientes atrativos e saber acolher a criança são algumas das disposições e saberes necessários ao educador no processo de adaptação escolar.

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para análise e compreensão dos dados o conteúdo foi agrupado por similaridade de expressões, analisando, comparando e interpretando as respostas obtidas com o questionário e utilizando alguns gráficos. Nessa sessão, apresenta-se a discussão dos dados, referentes às respostas dadas pelas participantes ao questionário proposto, relacionando com os estudos de alguns pesquisadores sobre o tema. Serão utilizadas as abreviações P1, P2, P3 e assim sucessivamente, para analisar as respostas das educadoras da escola.

Inicialmente serão descritas informações importantes sobre a formação e o tempo de atuação das educadoras e, logo após, serão contextualizados os resultados da pesquisa. Na rede de escolas de Educação Infantil da cidade de Canoas/RS, das 15 educadoras que responderam ao questionário proposto duas (2) possuem formação em nível Superior, cinco (5) são estudantes do curso de Pedagogia, quatro (4) possuem formação no Magistério e quatro (4) possuem o curso de professor assistente, conforme mostra a Figura 1.

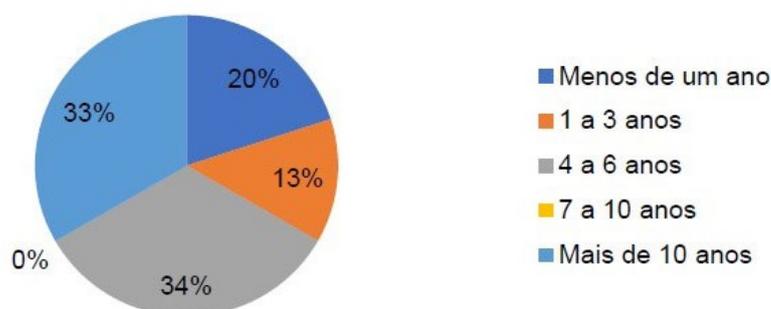
**Figura 1: Percentual de formação das Professoras**



Fonte: elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa, 2018.

Quanto ao tempo de trabalho na Educação Infantil, doze (12) educadoras trabalham há mais de um ano e três (3) há menos de um ano, conforme mostra a Figura 2.

**Figura 2: Percentual do tempo de atuação das professoras na Educação Infantil**



Fonte: elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa, 2018.

Nota-se que as escolas de Educação Infantil possuem um maior número de educadoras em formação, porém, a maioria já atua na área há mais de um ano. Também, observa-se pelas respostas do questionário que todas consideram a afetividade fator importante na adaptação da criança.

Questionadas sobre quais atividades são mais indicadas para o período de adaptação, sete (7) educadoras optam por atividades mais lúdicas, utilizando músicas, histórias contadas, brincadeiras e joguinhos com brinquedos, peças de montar e encaixar. “Nesse momento de adaptação, depende muito da reação das crianças ao ingressar na escola, pois muitos demoram para se adaptar. Uma das atividades que se pode incluir nessa etapa é as atividades lúdicas, além de jogos, brinquedos etc.” (P2), relata uma das educadoras. A melhor forma de estabelecer um vínculo duradouro com as crianças é por meio de atividades lúdicas, visto que quando as educadoras decidem entrar na brincadeira, o interesse da criança pela atividade aumenta e ela se sente reconhecida e parte do ambiente escolar. Assim sendo, as educadoras citam as brincadeiras e os jogos como uma possibilidade metodológica para o período de adaptação.

Na resposta do restante das educadoras que participaram da pesquisa, encontramos indicações como: rodinha de conversa, visita pelas dependências da escola e pracinha, além de três (3) participantes evidenciarem a importância do planejamento. “É importante que o professor tenha um planejamento. Não significa que não possa ser mudado... As atividades para esse período seriam roda de conversa, brincadeiras no pátio e pracinha, onde as crianças gostam bastante. Além disso, muito carinho e acolhida” (P13).

Em relação a como deve ser a recepção às crianças, todas as educadoras foram unânimes em destacar a importância da afetividade. A relação educador e educando precisa ser constituída para além do conhecimento técnico-científico, englobando também as emoções e interações afetivas com a criança: “Na recepção tem que existir muito carinho e compreensão. Colinho, abraços e beijinhos são sempre bem-vindos...” (P1).

O conceito sobre a relação educador e educando pode ser constatado nos estudos de Almeida (1999, p. 107), ao defender que “as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente”. Nessa relação sócio emocional, conforme mostram as repostas, as educadoras acreditam que a relação afetiva criada entre educador e educando transmite confiança, segurança, respeito e, conseqüentemente, contribui para o processo de adaptação.

A pesquisa mostrou ainda que a despedida tranquila e verdadeira como: “Eu vou embora, mas daqui a pouco

eu volto para te buscar” dos familiares e o ambiente afetivo da escola traz uma maior segurança para as crianças. Podemos perceber isso na resposta dada pela educadora P9 quando diz que a despedida deve ser breve, com os pais falando a verdade, ou seja, deixando claro que a criança ficará na escola e que ao final do dia eles irão buscá-la.

Foi destacado também nas repostas das educadoras que a família é importante estar presente no período de adaptação, segundo as educadoras, a família é corresponsável nesse momento, podendo ajudar a criança a conhecer sua sala e escola, mas, retirando-se em seguida, para não confrontar ou retirar a autoridade da educadora sobre o espaço pedagógico. Conforme Rapoport e Piccinini (2001), a maneira pela qual se realiza essa adaptação influenciará nas reações das crianças. Por esse motivo, é importante que a família esteja presente nesse primeiro contato da criança com a escola para a exploração do novo ambiente e construção das novas relações, aproximações e aprendizagens. O educador precisa despertar na criança o respeito, a confiança e o carinho, para que esta se sinta à vontade para retornar no dia seguinte. Dessa forma, a afetividade aproxima a criança do educador e aumenta seu interesse pela escola e em aprender com os colegas, amigos e professores.

Na questão sobre o que fazer quando a criança chora pela ausência dos pais, as educadoras demonstraram estar seguras das medidas cabíveis a serem tomadas nessa situação. Na opinião das educadoras, é necessário tranquilizar a criança que está chorando com muito carinho e colo, explicando sempre a necessidade de ficar na escola e que em breve os pais irão buscá-la, além de tentar distraí-la com algo de seu interesse, a fim de cessar o choro e suprir a ausência dos pais.

A educadora P13 cita que o choro é uma maneira, muitas vezes, da criança se expressar, pois não está acostumada ou não quer alguma coisa, cabendo ao educador confortar e tentar conversar, oferecendo atrativos que venham aos poucos distrair a criança e tornar aconchegante e familiar o ambiente escolar, as professoras e os colegas. De acordo com Rapoport e Piccinini (2001), o espaço escolar se torna estranho para as crianças por ser diferente do seu ambiente familiar e, a partir desse estranhamento, as crianças podem reagir de várias maneiras como o choro, por exemplo. O papel da família para a educadora P10 é: “[...] de suma importância, pois é a família que irá passar a confiança necessária para a criança se adaptar da melhor forma”. Na visão da educadora P15, “O papel da família é muito importante, pois deve passar segurança para a criança e estar animada com a escola para que a criança sinta isso desde a entrada na escola”.

Desse modo, as educadoras consideram muito importante a participação da família nesse período em que as crianças começam a frequentar a Educação Infantil, na perspectiva de tranquilizá-las, transmitindo segurança. Segundo Novaes (2003), existe ansiedade para a adaptação das crianças por parte de todos os envolvidos. Dessa forma, para que a família se sinta mais confiante, a escola precisa possibilitar tempo e espaço para ouvir e sanar suas incertezas, inseguranças e dúvidas.

Os dados coletados em interlocução com autores dessa área de pesquisa trouxeram grandes contribuições na articulação das teorias com as práticas escolares cotidianas, pois foi possível perceber com as respostas das educadoras a importância da afetividade no processo de adaptação ao ambiente escolar. Ainda que algumas professoras não tenham uma experiência muito longa na área da Educação Infantil, a maioria tem um (re) conhecimento do período de adaptação, demonstrando ciência da importância da afetividade no ambiente escolar e na relação educador e educando.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esse estudo voltamos à questão inicial da pesquisa na tentativa de estabelecer algumas reflexões finais sobre a questão que nos inquietava no início da pesquisa, a saber: qual a relação entre o grau de afetividade do professor com a criança e o tempo de duração do processo de adaptação e reconhecimento mútuo? O objetivo

do estudo consistiu em investigar a influência da afetividade na relação educador e educando no processo de adaptação em escolas de Educação Infantil. Buscamos, para fundamentar a nossa investigação, referências em autores que abordam temas relacionados à relação afetiva, planejamento, aprendizado e adaptação de crianças na Educação Infantil.

Os resultados da pesquisa apontam que é necessário dedicar no momento da chegada da criança na Educação Infantil um tempo e uma atenção individualizada para ajudar a estabelecer uma relação emocional e de vínculo interpessoal com a criança e as respectivas famílias. Evidenciamos no estudo que após essa fase de adaptação, a educadora pode ser vista também como uma figura de apego. Nessa perspectiva, as crianças sentem-se seguras e afetivamente ligadas à educadora, o que facilita o processo de adaptação escolar.

Além disso, a escola é um dos grupos de interação social mais importante na vida das crianças, assim, em momentos de adaptação, a escola precisa estar articulada para a realização de atividades que demonstrem afetividade, flexibilidade e compreensão com seus novos educandos. Também, a afetividade nos ambientes escolares é muito pertinente na hora de executar o planejamento das atividades, pois com base nela as chances do sucesso nesse processo são maiores. Dessa forma, cabe ao educador estabelecer vínculos afetivos e desenvolver a inteligência emocional com a turma, para que a criança esteja segura e sinta-se acolhida em relação ao processo de adaptação. Saber ser sensível em relação ao outro, preparar e criar elos afetivos e amorosos, ambientes atrativos e saber acolher a criança são essenciais às disposições e saberes necessários ao educador no processo de adaptação escolar.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALENCASTRO, Clarice Escobar de. **As relações de afetividade na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. 34p. Disponível em: <<http://peadgravatai9.pbworks.com/f/afetividade.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- ALMEIDA, A. R. S. A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 13, n. 2, p. 239-249, maio/ago.1997.
- ALEXANDRE, D.T.; VIEIRA, M.L. Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 207-217, mai./ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>>. Acesso em: 28mar. 2018.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BORGES, Maria Fernanda S. Tognozzi; SOUZA, Regina Célia de (org.) **A práxis na formação de educadores de Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- BOWLBY, Jonh. **Apego e perda: apego**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BOWLBY, Jonh. **Cuidados maternos e saúde mental**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BRETHERTON, I., McNew, S.; BEEGHLY-SMITH, M. Conhecimento antecipado pessoa como expresso na comunicação gestual e verbal: quando é que as crianças adquirem uma “teoria da mente?” In: LAMB, M.E.; SHERROD, L.R. (Eds.). **Infantil cognição social: considerações teóricas e empíricas**. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1981.p. 333-373.
- CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- DAVINI, Juliana; FREIRE, Madalena (Org). **Adaptação: pais, educadores e crianças enfrentando mudanças**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1999.

- MACHADO, M. L. A. Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). **Educação Infantil, muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- NUNES, M.F.R. **Educação infantil no estado do Rio de Janeiro**: um estudo das estratégias municipais de atendimento. 2005. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- PIAGET, Jean. **Intelligence and affectivity**: their relationship during child development. Annual Reviews, Palo Alto-CA, ed.USA, 1981.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 81-95, 2001.
- RAPOPORT, Andrea. **Adaptação de bebês à Creche**: a importância da atenção de pais e educadores. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- RAPOPORT, A. et al. Adaptação de crianças ao primeiro ano do ensino fundamental. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 65, p. 268-273, Set./Dez. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/484/340>>. Acesso em: 28 mar. 2018.
- RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estud. psicol. (Campinas)**, v. 27, n. 3, p. 403-412, Sept. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2010000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 mar. 2018.
- SAINT-LAURENT, L; GIASSON, J.; ROYER, E. Stabilité affective et rendement scolaire. **Vie Pédagogique**, n. 68, p. 37-40, 1990.
- SILVA, Ana Paula Oliveira da; KAMIANECKY, Mychele. **Um olhar entre o saber e o sentir**. Trabalhando com a afetividade na escola. Porto Alegre: Colégio La Salle São João, 2005.

## CAPÍTULO 5

### OS BENEFÍCIOS DA CRECHE PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

*Juliana Martins Rodrigues*

*Elaine Conte*

#### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há uma série de exigências de sentido pedagógico para o desenvolvimento integral da criança, em conjunto com o *cuidar*, com a construção com a criança de rotinas, a fim de coordenar e desenvolver hábitos de higiene, hábitos de alimentação, situações que fazem parte do ensino. Bujes (2001) entende que a *experiência educativa* é diferente em cada instituição, visto que cada uma tem sua proposta específica apontando para o fato de que, independente da prática e método aplicado, a educação tem que fazer sentido para a criança. Caso contrário, “a infância passa a ser nada mais do que um momento de passagem, que precisa ser apressado como, aliás, tudo em nossa vida” (BUJES, 2001, p. 17). Dessa forma, a intenção desse trabalho é dar visibilidade e refletir sobre alguns caminhos que foram trilhados até chegarmos ao que está sendo oferecido hoje na Educação Infantil, pois percebemos que ainda há muitas confusões sobre o papel do educador, o papel da família e o objetivo da escola ao propor educação à criança, o que faz com que a criança se torne um mero coadjuvante, alguém que é tomado de forma objetificada nessa primeira etapa formativa.

Sabemos que ainda há muito a melhorar e que para a Educação Infantil cumprir plenamente a sua função social, “ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade”, tornando-se um lugar de sentido, de sentimento coletivo, ou seja, um “[...] lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação”. (BUJES, 2001, p. 21). A partir desses elementos, apresentamos a problemática da pesquisa: de que forma as mudanças de compreensão sobre os sentidos de criança, de creche e de Educação Infantil na contemporaneidade estão contribuindo para o desenvolvimento humano da primeira infância? Objetivamos, portanto, com esse trabalho revisar a herança e o legado histórico sobre as mudanças na percepção da Educação Infantil, bem como apresentar conceitos sobre o desenvolvimento da criança que está na primeira infância. A indagação sobre o presente e o futuro na escola de Educação Infantil permite traçar ações que possam ser projetadas e realizadas neste ambiente acolhedor de pesquisa-formação, como parte significativa desse contexto educacional, onde convergem as artes de fazer com o interagir das crianças.

A pesquisa tem seu alicerce na abordagem hermenêutica que pode ser compreendida como a maneira pela qual lemos e interpretamos algo no mundo, enquanto finalidade de formar-se e educar-se dada as necessidades contextuais. A interpretação é decorrente de uma palavra, de um gesto, de um símbolo, de uma atitude, de uma atitude de abertura em relação ao outro, que possui a capacidade de comunicar-se. A hermenêutica busca uma reflexão compreensiva sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências compartilhadas. Implica também na forma como realizamos o movimento para nos (re) conhecer, a partir das experiências compartilhadas, ou seja, na medida em que interpretamos algo, relacionamos diretamente com a visão de mundo que temos, oriundas das experiências socioculturais (GADAMER, 2000). Sendo assim, tematizar a compreensão dos sentidos de criança, de creche e de Educação Infantil na contemporaneidade implica questões e concepções do que é educar, aprender, ensinar a compreensão, pesquisar, dialogar, para dar conta da singularidade da vida humana. Para Hermann (2003, p. 9-10),

Quando a experiência hermenêutica enseja outras possibilidades interpretativas, a educação

como se desprende das amarras conceituais provenientes da visão científico-objetivista e da tradição metafísica, passa então a produzir os efeitos benéficos da abertura de horizontes e da ampliação da base epistemológica. Assim, a possibilidade compreensiva da hermenêutica desfaz o prejudicial equívoco que há entre educação compensatória e educação no sentido amplo da formação.

Acreditamos, assim, que nossas reflexões sobre a temática da infância nos levam a novas compreensões da situação atual que ainda se apresenta como um grande desafio. Por tudo isso, para que a compreensão ocorra é preciso que aquilo que tentamos interpretar faça sentido para nós mesmos. Por isso, também nos alicerçamos na pesquisa-formação, pois quando nos apropriamos de algo e realizamos a experiência, também ganha outro sentido aquilo que desenvolvemos cotidianamente. O conceito de pesquisa-formação envolve a memória e a vivência do pesquisador para construir uma nova percepção sobre o cotidiano. Para Souza (2007), trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e inventivo no tempo e sobre o tempo reconstruído como possibilidade de investigação e autocrítica. Sob o olhar de Josso (2007, p. 420), a pesquisa-formação constitui-se como um meio de transformação, pois implica,

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. De um lado, como uma trajetória que é feita da colocação em tensão entre heranças sucessivas e novas construções e, de outro lado, feita igualmente do posicionamento em relação dialética da aquisição de conhecimentos, de saber-fazer, de saber-pensar, de saber-ser em relação com o outro, de estratégias, de valores e de comportamentos, com os novos conhecimentos, novas competências, novo saber-fazer, novos comportamentos, novos valores que são visados através do percurso educativo escolhido.

Sobre esse enfoque, o estudo está estruturado por uma contextualização sobre o caminho histórico da Educação Infantil, em seguida, abordamos as concepções teóricas sobre o cuidado na primeira infância para tornar visível o desenvolvimento global da criança, fazendo uso de diferentes caminhos e estímulos. Por fim, exploramos algumas projeções de práticas pedagógicas para desvelar possibilidades de intervenção por meio da pesquisa-formação com as crianças, relacionando as ações desenvolvidas ao papel da professora em sua interação e mediação em sala de aula.

## 2 CONTEXTUALIZANDO HISTORICAMENTE A CRECHE

Iniciamos apontando o quanto a Educação Infantil passou por transformações para a construção de novos sentidos contemporâneos. Ouvimos com frequência a afirmação de que a Educação Infantil está em um dos seus melhores momentos em termos de valorização, contudo, tal perspectiva não é visível para quem é profissional atuante nessa área, sendo um fato notável se considerarmos os novos reconhecimentos e as funções legais e sociais adquiridas recentemente.

Antes da revolução industrial e da inserção da mulher no mercado de trabalho, a criança era de total responsabilidade da família com a qual convivia e por ela aprendia, não havia um projeto formativo e educativo para o desenvolvimento de uma criança ou expectativas sobre seu aprendizado. Buscava-se apenas passar a cultura da família, valores, princípios, e com o crescimento e amadurecimento a profissão dos pais seria a garantia de ocupar um lugar na sociedade. Com o passar dos tempos, mudanças de paradigmas, transformação da sociedade, o surgimento da imprensa e maior oferta de recurso letrado, mercado de trabalho sendo ampliado, surge à necessidade de escolas para que a informação chegasse a maior número de pessoas.

Entre os séculos XVI e XVII, com o pensamento pedagógico moderno, as escolas foram sendo organizadas,

iniciando-se pela classificação de conteúdos necessários para a formação da criança, técnicas e metodologias para lecionar, maneiras de como a criança aprende. Enfim, naquela época tratava-se de dar o melhor desenvolvimento à criança, vendo-a como ser social e capaz. Aproveitando esse ensejo, a participação cada vez mais ativa da mulher no mercado de trabalho fez com que instituições destinadas à Educação Infantil surgissem com fins assistencialistas. Num primeiro momento, as creches e pré-escolas tinham caráter exclusivamente maternal, assistencial sem preocupação pedagógica ou conhecimento sobre a faixa etária e desenvolvimento da criança que ali frequentava.

Nesse espaço inicial, o cuidado era básico pelo fato de que as profissionais que atuavam não possuíam conhecimento da área, já que era um campo de trabalho para o atendimento das famílias, de acordo com seus conceitos pessoais.

Outro fato que precisa ser lembrado é que muitas teorias nesta época também estavam interessadas em descrever as crianças, sua natureza moral, suas *inclinações boas ou más*. Defendiam ideias de que proporcionar educação era, em alguns casos, uma forma de proteger a criança das influências negativas do seu meio e preservar-lhe a inocência, em outros, era preciso afastar a criança da ameaça da exploração, em outros, ainda, a educação dada às crianças tinha por objetivo eliminar as suas inclinações para a preguiça, a vagabundagem, que eram consideradas “características” das crianças pobres (BUJES, 2001, p. 14).

Esse tipo de conduta limitava as potencialidades da criança, tornando-a fadada a ser aquilo que lhe era imposto por estereótipos, pelos modos de tratamento, pela desvalorização por sua classe ou condições físicas. Em meados do século XX, com ajuda de médicos higienistas e psicólogos, traçou-se um modelo bem restrito do que seria o esperado de uma criança com desenvolvimento saudável que se acreditava ser um passo importante ao desenvolvimento do sujeito *normal*, mas que gerou classificações entre o normal, adequado e o que estava fora do padrão aceito, excluindo as diferenças intrinsecamente humanas da possibilidade de participar e buscar aprimoramento.

Mais tarde, um fato que gerou maior valorização para a criança e a possibilidade da criança de frequentar a creche foram a Carta Constitucional de 1988, que em seu artigo 208, inciso IV prevê: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Alguns anos depois, em 1990 foi aprovado o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente considerando-os como seres de direito. A partir daí surgiram documentos de grande valor para a garantia da educação as crianças, como por exemplo, a “Política Nacional de Educação Infantil”, estabelecendo diretrizes para os currículos e formas de atender as crianças.

Desde 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) vem integrando a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e agregando maior sentido ao espaço que era destinado as crianças. A LDB prevê em seu artigo 29 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, 2017, p. 22).

Atualmente, a compreensão sobre o papel da Educação Infantil é ampla, assim como em relação à criança, as culturas infantis e as diferentes infâncias. Isso não quer dizer que o cuidado foi abolido da Educação Infantil e priorizado somente o pedagógico, uma vez que cuidar e educar são complementares em todo ciclo educativo, muito mais nessa fase onde as crianças são movidas pelo afeto, vínculos emocionais e relações de apego.

### 3 CARACTERÍSTICAS DA TURMA DE PRIMEIRA INFÂNCIA

A Educação Infantil, como vimos, compreende a faixa etária de zero a seis anos de idade. De maneira geral, as escolas de Educação Infantil dividem as turmas por ano, variando a nomenclatura da turma de acordo com a instituição. Cada turma possui suas características de acordo com a idade, sendo possível notar a diferença de uma turma para a outra quando observamos a rotina e as atividades dentro de uma escola.

Como o enfoque deste trabalho é a primeira infância, serão trabalhadas as características da turma do berçário que atende crianças de 0 a 2 anos de idade, sendo em algumas instituições divididas entre Berçário I, crianças de 0 a 1 ano de idade e Berçário II, crianças de 1 a 2 anos de idade. O referencial que serve como norte, que nos faz refletir sobre os objetivos da Educação Infantil e a forma como os conteúdos precisam ser trabalhados é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, visando um entendimento sobre o desenvolvimento das atividades com as crianças que frequentam a Educação Infantil.

Este material sugere que o ensino seja de maneira lúdica, por meio de brincadeiras e situações significativas para o desenvolvimento integral da criança, sem separar o cuidado do pedagógico. Trata também em tornar a criança uma cidadã crítica, ciente de seus direitos e deveres, com autonomia e segurança em seu desenvolvimento, além de sugerir que as instituições escolares ajudam as crianças a:

- 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, 1998a, p. 63).

Nessa perspectiva, o berçário, assim como as outras turmas precisa proporcionar situações de descobertas, de experimentações para os bebês que aprendem e desenvolvem suas capacidades cognitivas, expressivas e emocionais desde o nascimento. Percebemos que no trabalho pedagógico em turma de Berçário nem sempre o esperado corresponde à realidade, pois muitas vezes o trabalho acaba sendo levado somente para os cuidados biológicos, sem um propósito de estimulação aprendizagem com o bebê. Nesse espaço os educadores precisam falar com o bebê, interagir, brincar despertando nele suas potencialidades para o seu desenvolvimento psicológico e noção corporal, já que, conforme explica Oliveira (2010, p. 39),

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é por meio da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Por tanto, a interação social [...] fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

A alimentação precisa ser especialmente feita uma vez que o bebê está deixando sua casa e frequentando um espaço novo, onde vai adquirir novos hábitos. Contudo, muitos bebês chegam à escola mamando no peito da mãe ou perdendo forçosamente o hábito de mamar no peito, outros chegam em fase de iniciar a alimentação com *papinhas* ou sólidos. Por estes motivos, é necessário que o profissional que atua com a criança tenha conhecimento sobre a fase em que a criança está e a escola tenha apoio de nutricionista para que seja criado uma rotina alimentar saudável, com cuidados, horários e quantidades adequadas. Goldschmied e Jackson (2006, p. 190) apontam que “o tipo de comida oferecido às crianças na creche é importante, não somente por causa de seu impacto imediato em sua saúde e seu desenvolvimento, mas porque estabelece as bases para hábitos alimentares futuros”.

E quanto ao pedagógico, não são necessariamente as atividades extraordinárias que chamam a atenção do bebê ou brinquedos caros, cheios de luzes e sons. Na verdade, para atrair a atenção do bebê, nessa fase de 0 a 2 anos, segundo Piaget (2011), em pleno Período Sensorio Motor, a criança aprende pelo sensorial e pela experimentação. Então, é necessário promover momentos em que seja possível mexer em diferentes texturas com as mãos, com os pés, entrar e sair de caixas de papelão, chocalhos de material reciclado, enfim, materiais simples, mas que para o bebê proporcionam muitas sensações e com isso, muito aprendizado.

No berçário é fundamental, antes de tudo, a observação, olhar a criança e vê-la com um todo, tendo as bases teóricas, mas sabendo trabalhá-las de acordo com a necessidade da turma. Também a avaliação sobre o desenvolvimento das atividades das crianças, se está acontecendo conforme o planejado, se está sendo oferecida uma educação estimuladora, sensível, provocadora de experiências para o desenvolvimento das capacidades das crianças. Brandão, Melo e Mota (2006, p.130) dizem que:

Prestar atenção à ação da criança e em suas atividades, nas atuais práticas pedagógicas, representa, por parte do professor, ou professora, não apenas a consideração a um sujeito ativo com potencialidades, direitos e linguagens que lhe são próprias, mas a consciência de que é pela observação atenta a essa criança, que sua ação docente pode ser melhor avaliada e adequada a situações que favoreçam a qualidade do processo de desenvolvimento desse pequeno sujeito.

O berçário tem uma proposta ampla e não pode ser reduzida somente ao cuidado ou banalizada com o senso comum de que qualquer pessoa pode realizar este trabalho. O berçário, portanto, é parte da Educação Infantil e a base da educação básica, onde, para muitas crianças, inicia o caminho escolar e é o único lugar onde elas recebem estímulos, onde desenvolvem sua autonomia, respeito pelo outro, empatia, curiosidade, imaginação e recebem um olhar afetivo e de bem querer em seu amadurecimento intelectual e emocional.

#### 4 DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 2

A criança na primeira infância está descobrindo o seu entorno a cada instante. Ela é movida pelo afeto, pelo estímulo e pelo contato com tudo que a cerca, sejam pessoas ou objetos, o que a faz criar o conhecimento e atribuir significado as experiências pelo qual vivencia. Dessa forma, vale lembrar que desenvolvimento e aprendizagem estão ligados e não entram em contato com a criança somente no ingresso da vida escolar, pois estão presentes desde os primeiros dias de vida da criança (VYGOTSKY, 2010). Para a constituição de um sujeito, a Educação Infantil se estabelece em um dos principais fundamentos de interação humana, sendo necessário conhecer as fases de desenvolvimento das crianças, suas características socioculturais e étnicas, a realidade da qual são oriundas e as maneiras de aprender.

Segundo Piaget (2011), a formação está vinculada ao biológico, pois acredita que só é possível construir o conhecimento quando a criança está em um nível de maturação adequado para aprender. Para Piaget (2011), todo ser humano tem capacidade de se adaptar e construir o conhecimento, que se dá pela troca entre o meio e o organismo em um processo chamado de adaptação, complementarmente com a assimilação e a acomodação. Piaget (2011, p. 89) explica que:

Levando em conta, então, esta interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilação a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é ao mesmo tempo, acomodação destes esquemas a situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação.

Para que a criança consiga construir seu conhecimento ela necessita gradualmente ir passando pelos níveis de conhecimento, ela precisa aos poucos ir se apropriando e transformando suas experiências, para que novas situações sejam aprendidas, o que Piaget (2011) denomina como *estádios* do desenvolvimento cognitivo. Estádio se

trata de uma ordem sucessiva e não necessariamente cronológica, usando a experiência do sujeito e não apenas da maturação alcançada ou do meio social. Como a prioridade deste trabalho é a primeira infância, será apresentado somente o primeiro estágio do desenvolvimento cognitivo, que segundo Piaget, seria *o estágio da inteligência sensório-motora*, caracterizando-se do nascimento até os dois anos de idade da criança.

Este período é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo de qualquer indivíduo, pois é nele em que se constitui as bases para futuras aprendizagens surgindo as primeiras formas de expressão e pensamentos, assim como padrões de comportamento usados em diferentes contextos ou sob diferentes objetos. Possibilitam que o ser humano organize sua experiência quanto à sua construção do mundo nas questões de: tempo, objeto, causalidade e espaço. A criança que está inserida no contexto escolar desde cedo, passa a ter mais interação com o mundo exterior, com diferentes pessoas, crianças e adultos, com as distintas formas de falar e agir, com diferentes estímulos que ampliam seus estímulos, aumentando as possibilidades de se desenvolverem mais.

O adulto, neste caso, também o educador, transmite através da interação com a criança a sua cultura, valores, pensamentos e experiências, em uma troca sociocultural. Sobre este contato da criança com adultos, Vygotsky (1978, p. 57) explica que:

Cada função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e mais tarde, no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois dentro da criança (intrapsicológico). Isso se aplica igualmente a toda atenção voluntária, à memória, à formação de conceitos. Todas as ações mentais superiores se originam como relações reais entre pessoas.

Segundo Vygotsky (1978), podemos considerar que o sujeito aprende de forma mais significativa por meio de interações e construções cooperativas com seus semelhantes. Para que haja a interação com o adulto, a criança desde o nascimento tem sua forma de comunicação, seja por sorriso, choro, movimentos de lançar os braços em direção ao adulto quando se quer colo, fechar as mãozinhas, enfim, comportamentos, muitos com cunho afetivo com quem a cerca demonstrando querer estar perto ou então anseio por algo que está longe ou lhe fazendo falta. Dessa maneira, para Vygotsky (1997, p. 14), “todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação”, que pode brotar e ser movida pela arte e mobilizada pelo educar e aprender. Percebe-se a importância do encontro com o outro para que ocorra a mediação, a interação e o desenvolvimento do sujeito. Para Vygotsky (1994), o relacionamento intersubjetivo provoca o desenvolvimento do ser humano ao se comunicar – verbalmente ou não – com a sociedade. Conforme Vygotsky (1994, p. 40),

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. [...]. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre a história individual e a história social.

Por meio da interação com o adulto e com o processo de maturação da criança é que ela vai se apropriando também da linguagem. A criança já faz representações, e isso independentemente da idade, mas no momento em que ela adquire a linguagem, ela consegue ter mais autonomia e demonstrar suas vontades e pensamentos aos demais.

Piaget (2011) constatou que devido às mudanças da ação nesse período, percebe-se também uma transformação da inteligência e linguagem, o que antes era somente prática ou sensório-motora, agora se prolonga como pensamento por volta dos dois aos três anos por influência de socialização com a linguagem. Por isso que o brincar nessa fase é indispensável, assim como em todas as outras fases por qual a criança passa, no entanto acredita-se que o brincar potencializa o crescimento dessas aprendizagens já que é uma possibilidade de estimular a criança, problematizar, desenvolver sentidos e sentimentos. Nas palavras de Vygotsky (2007, p. 110), “é através do brinquedo que a criança atinge uma definição funcional de conceito ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto”.

A criança que frequenta a escola nunca fica passiva às influências do seu educador. A aprendizagem é processo ativo que implica a sua participação como sujeito, promovendo o seu desenvolvimento. Ao cantar uma canção, ouvir uma história, ao participar da brincadeira ou ao aprender para que serve um objeto a criança passa por uma vivência singular que implica sempre afeto e aprendizagem (VYGOTSKY, 2010).

## 5 OS DESAFIOS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da Educação Infantil no Brasil ainda enseja lacunas, dúvidas, ambiguidades e indefinições sobre o perfil do profissional dessa área. No entanto, definir o perfil do educador da Educação Infantil não é uma tarefa fácil, bem como projetar as ações pedagógicas e conteúdos teórico-práticos que seriam importantes para a formação do educador nessa área de atuação. A Educação Infantil tem elementos próprios que se distinguem das demais etapas de formação escolar, caracterizando-se pelos aspectos do educar, do sensibilizar, do afetar, do emocionar e do cuidar e que podem ser consideradas funções que caracterizam uma das particularidades do trabalho na Educação Infantil. O reconhecimento dos professores da Educação Infantil como profissionais se efetivará quando forem consideradas as particularidades que caracterizam o início da vida escolar das crianças.

Nesse cenário, a profissão de professor envolve inúmeras queixas e reivindicações em todos os setores da educação e em todas as redes. O primeiro fator que interfere e inferioriza diante de outras profissões é a questão salarial, principalmente na Educação Infantil. Mas é necessário entender que “[...] quando se fala em valorização salarial, contudo, há que se ter claro, de que a medida não é, necessariamente, um valor muito acima, mas, simples e tão somente, o que já é pago por outras profissões” (PINTO, 2009, p. 60). Trata-se de uma equiparação e valorização, uma forma justa de remunerar este trabalho que tem dedicação praticamente exclusiva do profissional que passa muito além das 40 horas semanais dentro da escola com seus afazeres pedagógicos. A segunda maior queixa é em relação às condições trabalhistas devido aos contextos das escolas, como, por exemplo, pela falta de materiais didáticos, serviços de apoio aos educadores e até mesmo com a própria infraestrutura precária da escola. Conforme os dados da UNESCO (2005, p. 158),

[...] ensino e aprendizagem na sala de aula são sustentados por um amplo ambiente capacitador. Este consiste, essencialmente, em bons professores, escolas fortes e uma infraestrutura nacional coerente de apoio. Também são importantes a provisão, distribuição e entrega de recursos (incluindo livros didáticos e outros materiais) e a estrutura física de salas de aula e de escolas.

A ideia da formação continuada pode ser uma das soluções para os profissionais de educação, principalmente na educação infantil, pois são poucas as escolas que priorizam esse tipo de atualização aos profissionais, pois muitas das vezes os cursos acontecem em horário de trabalho e por este motivo muitas professoras acabam abrindo mão de participar pela não liberação do local onde trabalha, devido a falta de outro profissional que o substitua em sua turma pelo período do curso e quando acontecem cursos a noite, dificilmente os professores participam, pois muitas vezes já tem outras atribuições a fazer.

A jornada de trabalho de uma escola de Educação Infantil geralmente varia entre 30 e 40 horas semanais, seja professor ou auxiliar, sendo que pela CLT, artigo 58 - A, pode-se ler sobre a carga horária de trabalho do servidor público extensivo à carreira do magistério: “Considera-se trabalho em regime de tempo parcial aquele cuja duração não exceda a trinta horas semanais, sem a possibilidade de horas suplementares semanais, ou, ainda, aquele cuja duração não exceda a 26 (vinte e seis) horas semanais, com a possibilidade de acréscimo de até 6 (seis) horas suplementares semanais” (BRASIL, 2017, *on-line*). Sendo assim, além de ser um trabalho que traz uma grande exigência física e mental, ainda conta com um tempo a mais de trabalho previsto a cada dia, reforçando o desgaste do profissional da educação.

Nessa perspectiva, não é difícil ver nas escolas o excesso de crianças por turma, o que sinaliza um desinteresse

em contratar mais profissionais, um descaso com o atendimento e segurança das crianças e um desrespeito com as famílias que buscam um atendimento de qualidade para seus filhos. Além disso, percebemos uma sobrecarga do professor que é diretamente afetado, tendo que trabalhar muitas vezes sem uma auxiliar, colocando em jogo sua saúde principalmente, tendo em vista turmas grandes, heterogêneas e crianças hiperestimuladas pelas tecnologias digitais. O fator desorganização, que compreende toda a classe de professores, cujas condições levam a falta de reconhecimento da profissão. Nesse contexto, Ludke e Boing (2004, p. 1169) destacam que,

Poderíamos enumerar a entrada e saída da profissão, sem o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos, deixa nossos professores em situação ainda mais frágil; e também sem querer esgotar a lista, a constatação de que a identidade categorial dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma categoria comparável a de outros grupos ocupacionais.

Na Educação Infantil além de ter todos esses fatores, ainda há a preocupação em formar cidadãos, pessoas melhores para a sociedade, pois:

Cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda integração de vários campos de conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos (BRASIL, 1998b, p. 24).

E são por esses seres humanos, por essas crianças que precisamos nos fazer valorizar e reconhecer, para que consigamos fazer a diferença e fazê-las entender nossa importância na melhoria da vida em sociedade. E quanto ao profissional de educação infantil, a LDB, artigo 61 prevê que:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; e V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017, p. 41- 42.)

Como vimos no trecho acima, o próprio documento legal não exige a formação em curso superior para os educadores de Educação Infantil. A dinâmica desencadeada pelas novas estratégias políticas promove ainda um peso maior ao educador como burocrata, acarretando uma perda de relevância das demandas pedagógicas e dos sentidos dos processos educativos. A questão recai sobre a possibilidade que o dispositivo legal confere para atuação docente somente com o ensino técnico, retirando a importância de uma formação técnica, científica e profissional completa, como é o caso do curso superior. “A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas” (BRASIL, 2017, p. 42-43). A LDBEN, em seu artigo 87, institui a Década da Educação, que se iniciou um ano após sua publicação, ou seja, de 1997 a 2007, propondo que somente professores habilitados em nível superior ou formados em serviço poderiam trabalhar na área. Nesse contexto de discussão, a lei reforça e prevê políticas de formação em nível superior para os profissionais da educação básica, o que teria sido muito relevante para nosso sistema educacional se não fosse revogada como foi. Assim, permanece o dilema da semiformação dos professores de Educação Infantil, e conseqüentemente, a desvalorização cultural desses profissionais.

Nos contextos educacionais, percebemos que para ser professor é preciso somente o ensino médio ou então cursos preparatórios, muitas vezes, sem o reconhecimento do MEC. Embora não anulamos ou menosprezamos os sujeitos com essa formação, mas esses cursos de pouco tempo de duração e com poucas experiências, que seguidamente não preparam uma pessoa para o ato complexo de educar uma criança. Contudo, as maiores vítimas são as crianças que passam pelas mãos deste profissional, pois não receberão na maioria das vezes as mesmas condições de se desenvolverem, comparada com a criança que tem um profissional especializado na área lhe atendendo.

Saviani (2009, p. 153) defende que “a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho”. Até porque, as precárias condições de trabalho “[...] não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos” (SAVIANI, 2009, p. 153). A infância é uma condição social de ser criança e de conviver com os outros, criando vínculos afetivos, por isso, é um grande desafio para os educadores, que precisam potencializar a voz das crianças, nos diferentes tempos infantis e ambientes educacionais. Ao mesmo tempo, percebemos os inúmeros fatores que envolvem a formação dos professores e os processos de escolarização das crianças. De acordo com Saviani (2009), para além dos discursos de uma garantia na formação consistente e condições apropriadas de trabalho, é necessário fornecer os recursos financeiros que correspondam a essas necessidades. Mas é “aí que está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado [a saber, essa] duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos”, uma sociedade do conhecimento, cujas políticas pautam-se pela redução de investimentos (SAVIANI, 2009, p. 153). Contudo, trata-se de “ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional” (SAVIANI, 2009, p. 153).

Galvão e Brasil (2009, p. 74), na tentativa de identificar as dificuldades da profissionalização dos educadores na Educação Infantil, ressaltam que o perfil para o exercício de educador na Educação Infantil, por um longo período de tempo, esteve conexo “ao modelo idealizado da mulher como naturalmente apta a cuidar de e a educar crianças pequenas”. A compreensão desse trabalho e as diversas conjunturas profissionais e contextuais que emergem na Educação Infantil têm direcionado a necessidade de uma formação humana ancorada nas diferenças, que leve em consideração as particularidades que envolvem os saberes e experiências necessários à profissão. Para Cerisara (2002, p. 7),

Ao longo da constituição da educação infantil, o profissional enfrentou as contradições entre o feminino e o profissional. Princípios como a maternagem, que acompanhou a história da educação infantil desde seus primórdios, segundo a qual bastava ser mulher para assumir a educação da criança pequena, e a socialização, apenas no âmbito doméstico, impediram a profissionalização da área.

Dessa forma, o padrão materno com características de cuidado das crianças pequenas faz com que não se reconheça a necessidade de profissionalização, tornando necessárias habilidades mínimas para esse nível de educação, como a expressão de afeto, paciência e domínio com crianças. Evidente que a questão da profissionalidade dos professores na Educação Infantil não são as mulheres que atuam nessa área, mas os estereótipos criados no que tange à essa profissão com a maternidade, estando apenas a mulher apta para esse exercício. Assim sendo, tratando-se de uma profissão realizada quase que somente por mulheres, criou-se também um entendimento de assistencialismo e familiaridade com as crianças pequenas, como se elas naturalmente fossem capacitadas para cuidar e ensinar, negligenciando o papel do exercício docente para o desenvolvimento global do ser humano. A compreensão da Educação Infantil como extensão das funções maternas enfraquece o caráter profissional da área, pois parte do entendimento de que o professor dessa área utiliza somente as competências da maternidade e do senso comum, sem pautar-se por uma Pedagogia científica e recaindo em ativismos práticos.

Portanto, tal situação recai sobre as políticas públicas de educação, as quais necessitam demonstrar na

prática e não somente no discurso a prioridade que a educação tem no cenário nacional dos investimentos do governo. A partir disso, poderemos vislumbrar uma Educação Infantil de qualidade, onde não só há espaço para o desenvolvimento integral das crianças, mas também se torna um campo de pesquisa para os educadores. Se é difícil e trabalhoso educar as crianças pequenas, então, essa situação perpassa a complexidade das pesquisas sobre a cultura da infância e engloba uma mudança dos profissionais, já que “a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor” (DEMO, 2002, p. 72).

Assim, não há como exigir a cientificidade nas práticas educativas infantis sem a presença de uma Pedagogia científica e, conseqüentemente, de um educador com uma formação permanente e qualificada, visto que “o trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente”, o que quer dizer que “ao educador cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 41). Essa dimensão do trabalho pedagógico requer “uma formação bastante ampla e profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve” (BRASIL, 1998, p. 41). Torna-se ainda fundamental ferramentas à reflexão sobre a prática educativa com as crianças, que inclui a observação, o registro, o planejamento e a (auto)avaliação. O perfil de educador de Educação Infantil se baseia nas funções de ensinar e de cuidar como questões inseparáveis para o exercício profissional. A definição de um perfil na Educação Infantil é uma das questões basilares a ser considerada na solidificação de uma identidade profissional, pois na história da Educação Brasileira, o educador de Educação Infantil foi denominado de diversas maneiras, com distintas responsabilidades e exigência de níveis de escolaridades diferentes. Ainda há uma certa visão depreciativa do trabalho docente no campo da Educação Infantil, o que é originado, em parte, por uma defasagem formativa das pessoas que atuam na área, nem sempre com uma formação de nível superior, além de uma ausência de cientificidade na prática educativa dos educadores, já que são vistos mais como cuidadores do que como elaboradores e desenvolvedores de projetos profissionais.

## 6 CUIDAR X EDUCAR

Além dos desafios que abarcam os profissionais da educação, no campo da Educação Infantil tem o empasse entre os conceitos: *educar* e *cuidar*, que na verdade se tornam um desafio diário na prática docente. Nos discursos educacionais, parece imperar a vontade em desvincular a Educação Infantil do assistencialismo na ideia de retirar o *cuidar* da educação, como se fosse algo errado ou impróprio para os processos educacionais das crianças desse nível escolar. A dimensão do cuidado é condição para o estabelecimento de vínculos de empatia, de afeto e de relações intersubjetivas aos processos interativos e evolutivos de aprendizagem.

Sobre a questão do cuidado e do educar, podemos fazer uma relação com a amorosidade que Freire apresenta, quando pressupõe pensar em sensibilidade, em olhar e pensar no outro, em que o sujeito pode ser o autor de sua própria história, aprimorando a capacidade amar, de sentir, de (re)construir, de cuidar do mundo da vida com o outro. Na obra *Educação como Prática da Liberdade*, Freire (2011, p. 104) diz que “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Esse processo envolve o sentimento de pertencimento e segurança entre os sujeitos como seres de abertura para as possibilidades de aprender pela capacidade dialógica. Afinal de contas, “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, p. 79 - 80). Os processos de ensino e de aprendizagem quando atravessados pela amorosidade, proporcionam uma educação sensível, amorosa e imaginativa enquanto prática para a humanização. A dimensão da amorosidade também está presente na obra *Professora Sim, Tia Não*, em que o autor afirma que,

É preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar. Devo confessar que, sem nenhuma cavilação, não acredito que, sem uma espécie de «amor armado», como diria o poeta Tiago de Melo, educadora e educador possam sobreviver às negatividades de seu que-fazer. Às injustiças, ao descaso do poder público, expresso na sem-vergonhice dos salários (FREIRE, 1999, p. 38).

A amorosidade e o diálogo se constituem como elementos básicos para que aconteça no processo educacional, pois,

[...] ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. [...] O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (FREIRE, 1992, p. 43).

Freire caracteriza a amorosidade como um processo de intercomunicação e de abertura dos sujeitos necessário para dar segurança e confiança no relacionamento que acontece por meio do respeito mútuo. Evidentemente, Freire relaciona a amorosidade com outras categorias pertencentes ao humano, como o diálogo, o respeito, a humildade, a fé e a esperança, destacando que é impensável o dialogar autêntico, sem a amorosidade para com o outro e à totalidade do mundo da vida.

Historicamente, a creche se constituiu como um espaço que priorizava a alimentação, higiene e segurança, suprimindo alguma carência familiar e a pré-escola ganhava um sentido educativo, visando o desenvolvimento intelectual da criança. Pasqualini e Martins (2008, p. 74) afirmam que “[...] costuma-se afirmar que as creches preocupavam-se exclusivamente em *cuidar* das crianças, enquanto as pré-escolas, ao privilegiarem sua *educação*, acabavam negligenciando a dimensão do *cuidado*” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 74). Cunha e Carvalho (2002, p. 4) corroboram com essa posição ao dizerem que,

A compreensão da tarefa da educadora de creche como uma responsável pelos cuidados básicos da criança – tarefa para a qual a afetividade é o maior atributo como: “ter jeito”, “ter amor às crianças”, “gostar” – tem contribuído para o pequeno investimento na formação docente destas profissionais.

A Educação Infantil precisa ser vista como um espaço de aprendizagem social não apenas conduzido pelos profissionais com *cuidados maternos*, tampouco com o rigor da *educação escolar* presente no ensino fundamental, onde se tem regras mais rígidas e rotina mais limitantes. Conforme Azevedo e Schnetzler (2005, p. 4), “ao longo dos dez últimos anos, a discussão sobre a necessidade de integrar cuidado e educação na Educação Infantil tem sido feita exaustivamente, tanto na literatura da área como em fóruns nacionais de debates sobre a educação”. É necessário que haja a integração entre as atividades pedagógicas designadas para as necessidades da pré-escola e momentos de cuidado e de ludicidade que remetem as atividades realizadas na creche, gerando uma proposta mais abrangente à Educação Infantil.

[...] a educação infantil, como área específica, precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos e práticas sobre como devem ser cuidadas e educadas crianças menores de 7 anos em creches e pré-escolas, compromisso de todos os que, direta ou indiretamente, se vinculam a esta modalidade educativa (WIGGERS, 2002, p. 12).

No binômio *educar-cuidar* está subjacente à pretensão de unir os conceitos, pois sinaliza uma troca, um complemento entre as duas práticas. Mas ainda gera polêmica, por não ser abordado da forma como se desejava inicialmente com os profissionais que atuam com as crianças de Educação Infantil. De acordo com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, o cuidar é parte integrante da educação.

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um

contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, 1998, p. 24).

Tudo indica que na Educação Infantil não é possível educar uma criança sem cuidá-la, não tem como dissociar esse processo que é complementar. É necessário esclarecer como e para que educar as crianças que frequentam a Educação Infantil. O profissional de educação por essa falta de caracterização acaba ficando em dúvida até mesmo com a nomenclatura que deve usar. Alguns optam por professor devido a sua formação e outros optam por educador acreditando que é o termo mais adequado à Educação Infantil e ao trabalho que realiza com crianças da primeira infância, na ideia de educar e cuidar. Contudo, o profissional que opta por trabalhar somente com o cuidado ou que é exposto a essa condição passa por uma descaracterização dos próprios princípios da Educação Infantil, reduzindo sua capacidade e intencionalidade pedagógica a uma mera participação. Em outros momentos pode se tornar apenas quem escuta e atende a criança, seguindo-a e atendendo seus interesses, desejos e necessidades. Observa-se então que, para que a Educação Infantil atinja sua função de forma efetiva é necessário que haja uma integração entre o cuidado e o educar, um propósito educativo que ensine a criança sem torná-la um *aluno passivo* que frequenta a Educação Infantil.

Enquanto questão sociocultural, o cuidado em relação às crianças tem o potencial de resgatar também os valores humanos adormecidos, e nesse processo de formação são revelados valores como: respeito, amizade, partilha, cooperação, entendimento, compaixão e paciência, lembrando normas de conduta e tentando fazer com que os envolvidos reflitam e procurem crescer com a situação, exercitando a alteridade. As práticas pedagógicas com as crianças precisam se aproximar cada vez mais desse contexto, tendo também o cuidado com a base relacional para os processos educativos, lutando contra os ranços escolares de meros espaços frios e abstratos de uma tradição que não pratica a invenção do cotidiano na Educação Infantil. No relacionamento entre educadores e crianças, o vínculo afetivo de cuidado é um grande facilitador no processo de ensino e de aprendizagem, pois essa interação irá criar um clima de acolhimento, companheirismo e alegria, superando as dificuldades e tensões desse processo que exige abertura e disponibilidade para o diálogo com o outro.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, vimos que a creche em seu início surgiu com o intuito de atender as famílias cedendo um espaço para que a criança passasse seu dia, sendo cuidado por uma pessoa sem formação na área. Com o passar do tempo, surgiram discussões para dar sentido a esse campo de atuação, ao passo que foi se reconhecendo a importância da criança como sujeito de direitos à liberdade, à autonomia, ao respeito e de importância na sociedade.

Com o estudo foi possível notar que poucos avanços aconteceram e que há uma discussão que não chega a uma conclusão referente à Educação Infantil, que ora preza pelo cuidado, ora pelo ensino, ora pela escolarização. Entretanto, reiteramos que educar e cuidar são indissociáveis e isso não é algo que menospreze o trabalho executado na Educação Infantil. A criança precisa ser criança, não há problema em atender suas necessidades enquanto criança ao invés de torná-la um adulto em miniatura precocemente. O que falta é uma orientação e diálogo consistente de quem educa, do como educar e para quê.

Ressaltamos que ainda falta uma identidade para a Educação Infantil que una educar e cuidar, pois quem cuida, educa ao cuidar, assim como uma valorização do profissional em termos salariais e cursos de formação que atendam às necessidades e espaços disponíveis para realizar o trabalho.

A educação precisa estar atenta para a questão do cuidado e da ludicidade, pois essas são formas de colaboração aos processos de ensino e de aprendizagem de responsabilidade coletiva, pois por meio do cuidar e do educar é possível estabelecer vínculos interpessoais. Dessa forma, o cuidado e o desenvolvimento cognitivo e emocional são indissociáveis e se retroalimentam, visto que os sentimentos podem exercer influência positiva ou negativa à dimensão cognitiva. Concluímos que o trabalho do educador não pode estar alheio à indissociabilidade entre razão e sensibilidade, pois o trabalho na Educação Infantil é embasado na interdependência comunicativa fundamental às trocas de conhecimentos e ao respeito mútuo em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, H. H. O. de; SCHNETZLER, R. P. O binômio cuidar-educar na educação infantil e formação inicial de seus profissionais. Caxambu: In: 28º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Anais...** ANPED, 2005. p. 1-18. Disponível em: <[www.Anped.org.br/28/textos/gt07](http://www.Anped.org.br/28/textos/gt07)>. Acesso em: 06 jul. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, atualizado em março de 2017. Art. 29, p. 22. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 01 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em 20 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2018.
- BRASIL. Decreto - **Lei n. 5.452**, de 1º de maio de 1943. Consolidação das Leis do Trabalho. Art. 58, p. 25. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/535468/clt\\_e\\_normas\\_correlatas\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/535468/clt_e_normas_correlatas_1ed.pdf)> Acesso em: 20 jun. 2018.
- BRANDÃO, S. M. B. de A.; MELO, G. M. L. de S.; MOTA, M.a da S. (Orgs.). **Ser criança: repensando o lugar da criança na educação infantil**. Campina Grande: Eduepb, 2009.
- BUJES, M. I. E. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed. 2001. p. 13-22.
- CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, B. B. B.; CARVALHO, L. F. de. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. 25ª Reunião Anual da ANPED **Anais...** ANPED, Caxambu, 2002. p. 1-15.
- DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Comunicação e Extensão**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Professora SIM, tia NÃO: cartas a quem ousa ensinar**. 11. ed. São Paulo: Olho d'água, 1999.

- GADAMER, H-G.; ALMEIDA, C. L. S. de. **Hermenêutica filosófica**: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.
- GALVÃO, A. C. T.; BRASIL, I. Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectiva de Professores. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n. 1, p. 73-83, 2009. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S180952672009000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180952672009000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 09 jul. 2018.
- GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- JOSSO, M-C. A transformação de si a partir A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007 Disponível em: <[https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a\\_tranfor2.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf)>. Acesso em: 25 maio de 2018.
- LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.
- PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 27, p. 71-100, dez. 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n27/v27a05.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2018.
- PIAGET, J. **Seis estudos de Piaget**. Tradução de Maria Alice Magalhães D’ Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola/CNTE**, Brasília, v. 3, n. 4, jan./jun. 2009.
- SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSK, Tânia Maria (orgs.). **Memória e formação de Professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2018.
- UNESCO. **Educação para Todos** – O imperativo de qualidade. Relatório de Monitoramento Global. São Paulo: Moderna, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139079por.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2018.
- WIGGERS, V. Educação infantil é ou não é escola no movimento de reorientação curricular de Florianópolis? 24ª Reunião Anual da ANPED: **Anais...** ANPED, Caxambu, 2002. p. 1-15.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978, p. 57.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. Quarta aula: o problema do meio na pedologia. **Psicologia**, São Paulo, USP, 21 (4), 681-701. 2010.

## CAPÍTULO 6

### A CRIANÇA E AS TECNOLOGIAS

*Cláudia de Oliveira Inácio*

*Elaine Conte*

#### 1 INTRODUÇÃO

O novo milênio apresenta cada vez mais artefatos tecnológicos, gerando mudanças nas formas de pensar e agir das novas gerações e mais desafios para as famílias e educadores. A criança contemporânea é fortemente influenciada por diferentes mídias e convive com todas elas, desde o controle remoto, o *mouse* e o celular estão se tornando extensões do próprio corpo e servem de estímulos para o desenvolvimento de novas aprendizagens, pois os aparelhos digitais se mostram atrativos. Brito (2010, p. 13) diz que “o enorme crescimento da tecnologia na sociedade atual resulta de uma sociedade mais aberta, de sistemas tecnológicos mais complexos e de uma dependência maior dos sistemas de informação e comunicação”. Trata-se de uma geração mais interconectada digitalmente, de modo que as crianças hoje passam horas de seu dia assistindo televisão, jogando videogames ou acessando e se distraíndo com a internet. Dessa forma, se comunicam com os amigos e entram em contato com diferentes culturas. Os artefatos tecnológicos facilitam o acesso à informação, ao conhecimento e promovem a cultura do diálogo, fazendo com que as crianças se comuniquem com o mundo inteiro.

Muitos adolescentes e crianças hoje vivem em dois mundos: aquele que todos vemos e conhecemos, e um mundo efêmero que parece maior, mais interessante e surpreendente, que oferece autonomia e aventura, oportunidades e perigo. O admirável mundo novo no qual nossas crianças passam cada vez mais tempo é o espaço cibernético, o mundo da internet (GRACIELA; ESTEFENON; EISENSTEIN, 2008, p.11).

Esse lugar é onde as crianças se encontram, jogam e se comunicam, explorando a interdependência com ou sem a interferência da família, dos professores e de outros adultos. Ao utilizar as tecnologias, “a criança não se limita a ver, sabe que pode atuar e já percebe que é a sua atuação que determina os acontecimentos” (AMANTE, 2007, p. 3). Assim, ao mesmo tempo em que exploram com autonomia estes artefatos, sem a supervisão e da família, esta prática pode ser perigosa e até causar dependência, uma vez que a criança desconhece as armadilhas do universo tecnológico.

A internet oferece toda e qualquer informação desejada com apenas o apertar de um botão, gerando fascínio nas crianças. Tiba (2012, p. 228) afirma que “as crianças não escapam da telinha nem correm mais soltas na rua. Mais de 60% da população paulistana mora em condomínios verticais e horizontais”. Este dado corrobora com o que vemos nas escolas e nas praças públicas, pois os brinquedos tradicionais e as brincadeiras em grupo ao ar livre estão ficando esquecidas e desvalorizadas, dada a cultura digital em que vivemos. No lugar disso, ficam trancafiadas em casa, assistindo televisão, jogando videogame ou utilizando outros recursos eletrônicos. De acordo com Graciela, Estefenon e Eisenstein (2008, p. 41),

[...] avanços científicos e tecnológicos da urbanização, da industrialização e da atual globalização têm contribuído – de forma tanto positiva quanto negativa – para a velocidade de crescimento e de desenvolvimento das pessoas e têm influenciado vários fatores que atuam no desequilíbrio saúde-doença da sociedade, inclusive nos grupos mais vulneráveis, como as crianças e adolescentes.

Sendo assim, educá-las ficou ainda mais difícil. Conforme Mélo, Ivashita e Rodrigues (2009, p. 314), “as fronteiras que separavam um universo do outro, tão bem demarcadas pela prensa tipográfica, estariam desaparecendo e constata-se uma proximidade entre o mundo das crianças e o dos adultos. As diferenças são quase inexistentes!”. Através das tecnologias, as crianças entram em contato com o mundo adulto com potencial para imitá-lo, em termos de hiperestimulação, pressa e múltiplas funções que conduzem a situações limites, o que ocasiona também um processo de supressão e descontinuidade da cultura da infância. Nesse sentido, “para lidar com tantas novidades, o pai e a mãe têm de se preparar. É preciso atualizar-se. Não é mais possível ser um educador baseado somente nas próprias experiências como filho. Pois seria como usar martelos para corrigir programas de computador” (TIBA, 2012, p. 228).

A escola, por sua vez, também precisa enfrentar essa nova realidade e levar em conta esses hábitos e preferências dos educandos em suas práticas pedagógicas. Desse modo, é consenso que o educador se aproprie desses artefatos tecnológicos para que ressignifique os saberes da prática pedagógica, buscando melhorar os processos de ensino e de aprendizagem das crianças.

De fato, o potencial destas novas tecnologias, quer no que se refere à natureza dos programas utilizados, quer às possibilidades de acesso à informação e comunicação disponíveis através da Internet, aliada à sua presença, cada vez mais marcante no nosso dia a dia, torna difícil ignorar o contributo destes novos media no enriquecimento dos contextos de aprendizagem (AMANTE, 2003, p. 52).

No entanto, tudo que é feito em excesso pode também causar dependência e ser prejudicial para o desenvolvimento cognitivo e emocional, pois na cultura recente parece que as crianças têm o computador ou o celular como o melhor amigo. Ainda que os artefatos tecnológicos ofereçam modos de se comunicar com outras crianças de qualquer lugar do mundo, o que percebemos é que estão muito mais sozinhas, já que muitas brincadeiras de grupo ao ar livre foram substituídas por jogos eletrônicos. Vale dizer que percebemos a necessidade de novas reflexões sobre o uso das tecnologias digitais, para que não tragam prejuízos à saúde e ao desenvolvimento socioeducacional. Afinal de contas, não restam dúvidas sobre a intensa presença da tecnologia no dia a dia das crianças - uma geração que já nasceu conectada ao mundo virtual. Diante desse panorama, apresentamos as problemáticas da pesquisa: Como educar a geração que nasceu estimulada pela cultura digital? De que forma ressignificar as antigas tecnologias sem trazer prejuízos para a mudança de compreensão da infância? Sabendo-se que não podemos excluir as tecnologias digitais do universo infantil, como explorá-las a favor de aprendizagens evolutivas na escola?

Na verdade, estas são dúvidas frequentes das famílias e dos professores, visto que todos esses recursos tecnológicos assustam grande parte dos adultos e até o momento não temos resultados concretos, em termos de evolução de aprendizagens humanas com a inserção das tecnologias nas escolas. Habitamos em um mundo tecnológico e todos precisamos aprender a conviver de forma saudável, intersubjetiva e sociocultural mediados pelas tecnologias.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo verificar como estão as discussões sobre os usos das tecnologias na educação e quais são os riscos e implicações para as crianças. Este estudo tem sua relevância ao percebermos que os estudos que tratam especificamente sobre as tecnologias e as crianças são escassos no Brasil, ou quando tratados são generalizantes ao abordar sobre as crianças e adolescentes. Contudo, podemos citar no Brasil as pesquisas de Belloni (2004; 2007), Belloni e Gomes (2008), Graciela; Estefenon; Eisenstein (2008), Silva (2017), Santos e Silva (2018), Martins (2003), Moreira (2002), Gentilini (2013), Moran; Masetto; Behrens (2010). Em Portugal também podemos elencar os estudos de Barra e Sarmiento (2002), Brito (2010), Monteiro (2007) e Amante (2007a; 2007b).

Para buscar a compreensão desses impasses, o presente trabalho realiza uma revisão bibliográfica a partir da perspectiva hermenêutica. De acordo com Sidi e Conte (2017, p. 1945), “[...] pode ser compreendida como a maneira pela qual interpretamos algo no movimento que interessa e constitui o ser humano, de formar-se e educar-se. A interpretação decorre de um texto, um gesto, uma atitude, uma palavra de abertura e relação com

o outro, que é capaz de se comunicar, de interagir”. Para tal revisão, serão utilizados livros, artigos de revistas científicas, trabalhos acadêmicos, bem como um manual elaborado pela Sociedade Brasileira de Pediatria, a fim de dar visibilidade e (re)conhecer os riscos e as implicações das tecnologias no desenvolvimento e compreensão da infância.

A hermenêutica busca uma reflexão e uma compreensão sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências. Implica também na forma como realizamos o movimento para nos (re)conhecer a partir das experiências no mundo, ou seja, na medida em que interpretamos algo, relacionamos diretamente com a visão de mundo que temos, advindas de nossas experiências anteriores (SIDI; CONTE, 2017, p. 1945).

Uma vez que a perspectiva hermenêutica está relacionada diretamente com a interpretação de textos, justifica-se a sua utilização em termos de abordagem metodológica. Nesse sentido, pretendemos analisar as discussões sobre os usos e apropriações das tecnologias na educação e quais são os riscos e os benefícios para o desenvolvimento global das crianças. Com isso, buscamos dimensionar para a importância do cuidado que pais e professores precisam ter na utilização dessas ferramentas, para que a criança tenha um crescimento saudável, dialógico e seguro nesse engajamento com a cultura digital. Defende-se que o autodesenvolvimento e a liberdade da criança precisam repercutir no ambiente escolar, no sentido de fomentar a abertura sensível e plural às tecnologias, para que a criança tenha garantido o desenvolvimento cognitivo, afetivo e de sociabilidade desvelado pelas linguagens artísticas e tecnológicas da formação cultural.

Neste estudo, iniciamos dialogando sobre a infância na era digital, tomando por base os autores Graciela; Estefenon; Eisenstein (2008); Fantin, (2015); Folque (2011); Silva (2017); Santos e Faria (2017); Salles, (2005); Oliveira; Incerti; Casagrande (2015); Martins e Castro (2011); Belloni (2007); Mélo; Ivashita; Rodrigues (2009), entre outros. Em seguida, apresentamos a evolução da tecnologia ao longo dos anos, com base nas pesquisas de Moran (2009) e Assmann (2000). A partir disso, discutimos sobre as dispersões e o uso excessivo das tecnologias digitais, utilizando como base os autores Silva (2017), Monteiro (2007), Veen; Vrakking (2009) e Graciela; Estefenon; Eisenstein (2008). Demonstramos, ainda, as (im)possibilidades das tecnologias digitais com as crianças tendo por base os estudos de Graciela, Estefenon, Eisenstein (2008); Silva (2017); Martins (2003); Belloni e Gomes (2008); Martins e Castro (2011); Santos e Silva (2018); Moran; Masetto; Behrens (2010), entre outros. Logo depois, abordamos a mediação da utilização das tecnologias, com base nos autores Monteiro (2007); Silva (2017); Amante (2007); Brito (2010); Moreira (2002), Por fim, lançamos luzes à problemática nas considerações finais.

## 2 AS TECNOLOGIAS AO LONGO DOS ANOS

É necessário refletir sobre as influências e interferências dos artefatos tecnológicos na vida das crianças, mas para isso, é importante saber que nesse trabalho priorizamos as questões humanas e não os interesses técnicos dessa evolução ao longo dos anos. Moran (2009, p. 173) afirma que as “tecnologias na educação, num sentido amplo, abrangem tudo o que nos ajuda a aprender e a ensinar: as técnicas de leitura e de escrita, a voz, os gestos, a linguagem, a lousa, os livros, os jornais, a TV, o computador, a Internet, o celular”. Nesse contexto, o livro é uma das tecnologias mais antigas e utilizadas nas escolas, afinal, no século XVI, afirma Moran (2009, p. 173), “o livro era uma nova tecnologia. Hoje é uma tecnologia importante para a aprendizagem, mas não é nova”. Para tanto, percebemos que as tecnologias a cada momento vêm inovando e ao mesmo tempo fragmentando o mundo e conseqüentemente, acabam interferindo nas relações e reflexões educativas. Assim como o quadro negro, uma das tecnologias que teve grande impacto na educação do século XIX, hoje foi substituído pela lousa digital e os livros impressos por eletrônicos (e-books) nos espaços virtuais, o que revoluciona o acesso aos conhecimentos em todos os lugares. Mas as tecnologias nunca representaram problemas nos contextos educativos, salvo quando foram tomadas com uma interminável perspectiva dos meios técnicos com fim em si.

As tecnologias são indispensáveis no cotidiano de todos nós e produzem novas perspectivas de conversação, assim como para realizar operações bancárias, fazer compras, assistir vídeos e filmes, adquirir conhecimentos nos espaços formais e informais de ensino, estreitando relacionamentos. No contexto educacional não poderia ser diferente, “as tecnologias são meio, apoio, mas com o avanço das redes, da comunicação em tempo real, dos portais de pesquisa, se transformaram em instrumentos fundamentais para a mudança na educação” (MORAN, 2009, p. 173). Por meio das tecnologias podemos aprimorar a capacidade imaginativa para projetar extensões do corpo, para desenvolver diferentes formas de linguagem, conhecimentos, simulações de personagens, como elementos constituintes de nossas visões de mundo. Daí que “[...] as novas tecnologias têm um papel ativo e co-estruturante das formas do aprender e do conhecer” (ASSMANN, 2000, p. 10).

As tecnologias são recursos que podem auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que “permitem aprender em qualquer lugar e a qualquer hora; permitem flexibilizar os processos de ensinar e de aprender, abrir as escolas para o mundo e trazer o mundo para as escolas, em tempo real” (MORAN, 2009, p. 173). Assim, a realidade educacional exige mudanças urgentes nas metodologias da sala de aula e os recursos tecnológicos podem ser grandes aliados na busca pela melhoria da qualidade de ensino. “As tecnologias não são o centro da mudança educacional, mas estamos num período fundamental de inclusão de todos: gestores, professores, alunos, funcionários e comunidade no processo de ensino e aprendizagem” (MORAN, 2009, p. 173). Enquanto a escola continua utilizando os mesmos métodos de ensino de muitos anos atrás, as tecnologias evoluem rapidamente e quando os educadores buscam inovação simplesmente substituem uma tecnologia por outra sem ressignificá-la ao contexto pedagógico. A escola não apresenta grandes mudanças há muito tempo e tem dificuldades em apropriar e engajar as tecnologias digitais ao cotidiano escolar. A organização dos estudantes nas salas, os recursos utilizados, as metodologias, as formas de avaliação estão defasadas em comparação à realidade vivida pelas crianças.

As tecnologias evoluem muito mais rapidamente do que a cultura. A cultura implica em padrões, repetição, consolidação. A cultura educacional, também. Passamos anos demais, horas demais, para aprender coisas demais, que não são tão importantes, de uma forma pouco interessante e com resultados medíocres. E passamos pouco tempo no que é significativo, no que nos ajuda a aprender ao longo da vida (MORAN, 2009, p. 173).

Essas tramas conceituais indicam que “a tecnologia é válida quando não é o centro, quando se encaixa perfeitamente em cada roteiro de ensino e aprendizagem, e está ao alcance de cada aluno (tecnologias possíveis em cada situação e momento)” (MORAN, 2009, p. 175). As tecnologias, isoladamente, não solucionam os problemas educacionais enraizados historicamente. Mas, se aliadas às tecnologias de interação humana podem contribuir para a reconstrução coletiva de aprendizagens sociais. Sendo assim, a utilização de recursos tecnológicos na sala de aula se torna indispensável para o desenvolvimento de atividades colaborativas e dinâmicas.

### 3 A INFÂNCIA NA ERA DIGITAL

Parafrazeando Castells (1999), vivemos em um mundo que se tornou digital. Com base nessa afirmação, destacamos que o acesso às tecnologias digitais está correlacionado às crianças, tendo em vista que nascem em uma sociedade tecnológica hiperconectada, além de possuírem rápida atração e intimidade com os artefatos, através de computadores, do acesso à internet, videogames e telefones celulares, pois são recursos corriqueiros no cotidiano das crianças. Para tanto, é viável afirmar que essa nova realidade assusta grande parte dos adultos, pois muitos não sabem utilizar estas ferramentas e orientar as crianças para o uso saudável das tecnologias digitais, visto que nem mesmo os adultos estão conseguindo coordenar suas ações em tempos de domínio instrumental, recaindo na dependência tecnológica. Nesse contexto, “o resultado disso é uma inversão de papéis. Hoje, são crianças e adolescentes que ajudam os pais, geralmente perdidos entre tantas funções desconhecidas”, causando, inclusive, a perda da autoridade dos pais e educadores (GRACIELA; ESTEFENON; EISENSTEIN, 2008, p. 47).

Os jogos eletrônicos e videogames encantam e são atrativos para novas aprendizagens das crianças, sendo fonte de lazer e estimuladores da memória, do raciocínio e das interações coletivas nesses espaços híbridos. Fantin (2015, p. 198) destaca que “ao lado de jogos provenientes da indústria cultural e das mídias, certos games (sobretudo online) fogem dos limites espaço-temporais típicos da relação face a face criando novas formas de interação entre as pessoas, entre elas e a cultura, a natureza e o mundo”. Ao jogar, a criança não está apenas interagindo com a máquina, mas também está estabelecendo vínculos, aprendendo a brincar, a ganhar, a perder e a socializar. Portanto, “nos games as crianças interagem com outras crianças mediadas pela tecnologia, e ao fazer isso, vão construindo suas competências midiáticas” (FANTIN, 2015, p. 206).

A internet pode auxiliar as crianças nos trabalhos escolares. Dessa forma, “entendendo a escola como um espaço de criação de cultura, esta deve incorporar os produtos culturais e as práticas sociais mais avançadas da sociedade em que nos encontramos” (FOLQUE, 2011, p. 9). No entanto, esta realidade está gerando dúvida com relação à prática pedagógica do educador, pois precisa ter conhecimento sobre os recursos tecnológicos e analisar continuamente as possibilidades desses artefatos para reconstruir saberes e experiências que coloca à disposição das crianças de modo formativo. As famílias estão preocupadas, visto que observam que elas passam o tempo em casa entre o computador e a televisão, deixando atividades físicas ao ar livre de lado. Nesse contexto, Silva (2017, p. 51) aponta que,

É através da informação, do diálogo e das interações pessoais que este impasse poderá ser superado, afinal seria incoerente proibir o uso de uma ferramenta que quando utilizada com objetivos definidos e com moderação poderá contribuir para que a criança construa seus conhecimentos a partir das ações que ela própria estabelece.

Neste contexto de discussão, a própria compreensão de infância foi se transformando e sofrendo metamorfoses com o passar do tempo. Inicialmente não se dava a devida importância a esta etapa da vida e não se tinha um respeito ou preocupação pela cultura da infância. Conforme afirmam Santos e Faria (2017, p. 2):

Ao longo da história em diferentes tempos e espaços, a criança teve distintos conceitos e modos de tratamento. A princípio a criança seria aquele que não fala, ineloquente, pequeno, novo e recente, conceituada por grandes pensadores como um animal intratável, o mais atrevido de todos os bichos e até mesmo como “pecado original”, por ser concebida em pecado. Era vista apenas como um ser biológico que não se diferenciava do adulto, não sendo reconhecida como parte da sociedade.

Essa concepção mudou à medida que o conceito de infância foi se constituindo por uma nova visão dos adultos com relação às crianças, especialmente pela preocupação com a saúde das mesmas, quando passaram a observar que eram sujeitos ativos que necessitavam de cuidado diferenciado, desde o modo de vestir até o de educar. “No final do século XVIII e início do XIX, a percepção que até então se tinha da criança foi gradualmente se modificando e a concepção de infância como uma etapa distinta da vida se consolidou na sociedade” (SALLES, 2005, p. 35). A criação das escolas também contribuiu para as alterações na concepção da infância, conforme afirmam Oliveira, Incerti e Casagrande (2015, p. 5): “[...] com o processo de desenvolvimento das escolas no período dos séculos XVIII e XIX há um prolongamento da infância, o que faz com que os pais e as mães permaneçam mais tempo com seus/suas filhos/as”.

Vemos que os adultos começaram a mudar a perspectiva sobre a infância a partir do final do século XVIII, mas na psicologia do desenvolvimento, campo que começa a se consolidar por volta de 1900 as crianças e adolescentes ainda são concebidos como imaturos, subdesenvolvidos e em processo formativo para atingir a maturidade (SALLES, 2005). De acordo com Santos e Faria (2017, p. 2), “devido à divergência de classes na organização social, o sentimento de infância surge primeiramente nas classes mais abastadas”. Mas essa mudança não ocorreu de uma hora para outra, pelo contrário, demorou muitos anos até que chegássemos a valorizar a infância como uma cultura com direitos e deveres como reconhecemos hoje. Em nosso país, somente no final do

século XX surge uma consolidação da infância a partir da concepção de sujeitos em desenvolvimento, conforme Oliveira, Incerti e Casagrande (2015, p. 5):

No Brasil esta percepção se constitui com o advento da Constituição de 1988 e em 1990 através do Estatuto da Criança e do Adolescente. Busca-se a construção de um novo paradigma para a criança e adolescente de forma a prevalecer a concepção de que esse público está em desenvolvimento psicossocial e que esses sujeitos se apresentam nesse processo constituídos de particularidades e necessidades diferentes das dos adultos. O que coloca como dever da sociedade, do Estado e da família cuidar da criança e adolescente que estão em desenvolvimento.

A globalização e os avanços tecnológicos exigem profissionais cada vez mais qualificados, fazendo com que os adultos passem grande parte do dia fora de casa trabalhando e estudando, e é neste contexto que a criança está inserida. Somando-se a isso, as tecnologias da comunicação, dentre elas a TV e a internet, possibilitam que o acesso às informações aconteça de forma descuidada e desorientada.

A identidade da criança e do adolescente é construída hoje numa cultura caracterizada pela existência de uma indústria da informação, de bens culturais, de lazer e de consumo onde a ênfase está no presente, na velocidade, no cotidiano, no aqui e no agora, e na busca do prazer imediato (SALLES, 2005, p. 35).

Sendo assim, as crianças estão expostas a todo e qualquer tipo de experiências com a utilização das diferentes tecnologias digitais, o que está ajudando a modificar as atitudes e emoções desde a infância. Para Martins e Castro (2011, p. 621) “a ideia é de que as mídias tecnológicas produzem novas condições de subjetivação, em termos de modos de perceber, de interagir e de aprender, para crianças e adolescentes”. O acesso irrestrito a grande quantidade de informações também interfere no modo como a criança percebe o mundo a sua volta, pois “o aspecto da concentração entra em questão quando ouvimos falar da construção de um foco de atenção mais disperso na contemporaneidade, para dar conta de tantas informações chegando por todos os lados para os indivíduos” (MARTINS, CASTRO, 2011, p. 626). Portanto, os artefatos digitais alteram o modo de ser das crianças a partir de suas vivências com as diferentes tecnologias.

Brinquedos tecnológicos, tecnologias de informação e comunicação, tecnologias de reprodução humana, clonagem, fármacos e outras técnicas estão mudando os modos de ser das crianças, o papel e o estatuto da infância nas sociedades contemporâneas, e desestabilizando limites e oposições tidos como evidentes e garantidos na modernidade (BELLONI, 2007, p. 77).

As crianças estão em contato com realidades que as estressam e pressionam a agir por impulso, completamente diversas dos tempos antigos. E estas realidades interferem diretamente no modo de ser das crianças. “A estruturação da personalidade se realiza na prática interativa das crianças com seu universo de socialização que inclui, além destas instituições, os diferentes grupos de pares, formados na família, na escola e no bairro” (BELLONI, 2007, p. 58). Enquanto algumas aproveitam a vida como crianças, brincando e se divertindo, outras sofrem com o processo de “adultização” imposto pelas mídias e reafirmado pelos próprios pais, tornando-se “mini-adultos” consumistas ainda na infância. Dessa forma,

As crianças praticamente desapareceram da mídia e, quando são mostradas, são representadas como adultos em miniatura, à maneira das pinturas dos séculos XIII e XIV. Na televisão, não há, por exemplo, quase nada que lembre uma canção infantil, pois as crianças imitam o comportamento dos adultos. Na atualidade, as brincadeiras infantis foram “adultizadas”, de modo que um jogo infantil se tornou profissionalização, motivo de preocupação dos adultos. Não se observa mais com tanta intensidade marcas que lembrem um mundo infantil separado do mundo dos adultos (MÉLO; IVASHITA; RODRIGUES, 2009, p. 315).

Como podemos perceber, a mídia exerce forte influência nesse processo de mudança da concepção de infância, visto que interfere diretamente no comportamento, na linguagem e nas atitudes das crianças. A presença constante da mídia no cotidiano está transformando os desejos, gostos e atitudes do universo infantil, contribuindo

para aproximar o mundo das crianças do mundo adulto. Salles (2005, p. 39) defende que,

A criança, o adolescente e o jovem adquirem o direito de serem respeitados nas suas exigências. Há, parece-nos, uma tendência a igualá-los ao adulto ou, até mesmo, em alguns aspectos, em afirmar a superioridade dessas etapas da vida frente ao adulto dada a sua familiaridade com as novas tecnologias. O uso do computador exemplifica uma situação na qual a superioridade da criança e do adolescente é, muitas vezes, apontada.

Na atualidade, as crianças, além de brincar e experimentar, querem construir e se constituir como sujeitos sociais e históricos nas várias atividades que realizam. Nessa perspectiva, “não querem apenas consumir modelos, querem produzir e, nessa produção com qualidade, sentir-se capazes de criação, constituindo-se como seres atuantes nos contextos com os quais interagem” (MARTINS, 2003, p. 32). Sendo assim, a criança passou a ser um agente social e protagonista de suas conquistas e aprendizagens. Isso se evidencia na utilização das tecnologias digitais, uma vez que as crianças exploram estes recursos com muita facilidade, enquanto que muitos adultos sequer sabem manuseá-los (SANTOS; FARIA, 2017). O uso das tecnologias na infância também contribui para uma mudança na forma como as crianças constroem suas aprendizagens. Segundo Barra e Sarmiento (2002, p. 6),

As tecnologias a que hoje acedemos afiguram-se como modificadoras nas formas de relacionamento das crianças com a informação e comunicação. A utilização de som, imagem, texto, grafismos e todas as potencialidades hipermédia, contribuem ainda, e decisivamente, para cativar o utilizador destas faixas etárias com a grande vantagem de tornar possível a aprendizagem adaptada a diferentes estilos, ritmos e capacidades das crianças, com grande facilidade e flexibilidade de utilização.

Tudo isso indica uma mudança com relação à concepção de infância, que passou a ser vista dotada de interesses e gostos próprios, com propriedade de posicionar-se diante da sua própria história e com direitos a serem respeitados, uma vez que o adulto não é o chefe da sociedade. “O questionamento ao ‘adultocentrismo’ da sociedade e o reconhecimento da criança como sujeito e com direitos sociais são uns dos aspectos que configuram a infância e a adolescência na sociedade atual. A criança se torna visível, alvo de ofertas de bens e serviços sociais” (SALLES, 2005, p. 40). Partindo dessa realidade, verificamos que a concepção de infância atual é totalmente diferente do conceito dos séculos passados.

Hoje há uma preocupação com a criança, de respeito e reconhecimento às próprias características e autenticidade da infância. “Desse modo, percebemos que, tanto a infância quanto a adolescência, são hoje compreendidas como categorias construídas historicamente, tendo, portanto, múltiplas emergências. Essa ideia corrobora com os paradigmas da pós-modernidade, marcos da nossa contemporaneidade” (FROTA, 2007, p. 149). Sendo assim, verificamos que na sociedade contemporânea, diversos fatores interferem nos modos de ser, de sentir e de agir das crianças. “Ao longo do processo de socialização do qual elas são atores principais e sujeitos ativos, as crianças são também objeto da ação de várias instituições especializadas, entre as quais as mais importantes são a família, a escola, as igrejas e as mídias” (BELLONI, 2007, p. 58). Em outras palavras, as interações construídas através destas instituições mencionadas influenciam diretamente no comportamento e na vida cotidiana das crianças. Conforme Barra e Sarmiento (2002, p. 3), “o mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contato com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social”. Portanto, inúmeros aspectos interferem no universo infantil e a presença constante das tecnologias digitais na rotina das crianças traz reflexos que não podem ser ignorados quando pensamos nas relações com a infância.

#### 4 PROBLEMAS CAUSADOS PELO USO EXCESSIVO DAS TECNOLOGIAS

A cena de ver crianças explorando diferentes recursos tecnológicos, como celulares e tablets para entretenimento é cada vez mais comum, visto que, na maioria das vezes, estes aparelhos são oferecidos pela própria

família, para que possam se distrair, ver seus vídeos, imagens ou explorar seus jogos eletrônicos. Entretanto, como alerta Silva (2017, p. 49),

No contexto infantil, crianças deixam de manifestar suas emoções, sentimentos e anseios no mundo real, ficando muitas vezes em casa, sem o contato com outras crianças, utilizando apenas de recursos digitais, pois estes satisfazem suas necessidades. Deixam de brincar, interagir com outras crianças e estabelecer relações com as mesmas para ficar junto ao tablet ou qualquer outro dispositivo.

Atualmente, a televisão é uma das tecnologias massivas para muitas crianças, que ficam durante muito tempo sozinhas em casa e assim, acabam sendo expostas a diversos conteúdos, alguns inadequados e até impróprios para a idade. Além disso, tornam-se alvos fáceis da publicidade, que estimula o consumismo propagandeado por artifícios sedutores dos personagens infantis. Segundo Monteiro (2007, p. 2025),

Existem, no entanto, indícios que apontam para uma permissividade por parte dos pais no que respeita à quantidade de tempo e ao horário em que autorizam os seus filhos a ver televisão, o que nos leva a concluir que, apesar dos riscos que comporta, este meio é consensualmente aceito.

Sendo assim, cabe à família ter cuidado para que a criança não passe a viver apenas no mundo virtual, sem estabelecer relações dialógicas e de convivência com familiares e demais pessoas que estão à sua volta. “Não acreditamos ainda no potencial que a nova tecnologia tem para substituir a interação física, em grande parte porque temos a expectativa de ver e ouvir as pessoas e observar a linguagem corporal. São essas nossas convenções de comunicação” (VEEN; VRAKING, 2009, p. 82). Pesquisas apontam que “ao utilizar as tecnologias e estar conectado, trocando mensagens, jogando ou realizando outras tarefas, ocorre a liberação de dopamina, neurotransmissor ligado ao prazer e ao vício, com isso, o usuário tende a ficar cada vez mais conectado” (SILVA, 2017, p. 50). Portanto, o uso dos recursos tecnológicos pode se tornar um vício e se as famílias não fixarem um tempo diário para o uso do computador, celular e para assistir à televisão, as crianças não terão limites e não saberão coordenar as próprias ações cotidianas. De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (BRASIL, 2016, p. 2), este limite deve ser dado pela família, pois,

A recente Lei nº 12.965 de 2014 – o Marco Civil da Internet em seu artigo 29º – explicita a necessidade do controle e vigilância parental e a educação digital, como formas de proteção frente às mudanças tecnológicas, em especial sobre os impactos provocados nas famílias e, especificamente, nas rotinas e vivências das crianças e dos adolescentes.

No mundo atual, onde as tecnologias estão cada vez mais acessíveis, os problemas relacionados ao uso desmedido e abusivo dessas ferramentas digitais aumentam gradativamente. A dependência tecnológica é outro grave problema que vêm atingindo grande parte da população mundial. Pesquisadores já constataram que o grupo mais vulnerável à dependência da internet é composto por pessoas introvertidas, com baixa autoestima e vida familiar frustrante.

Frustrações, angústias e decepções podem facilitar a dependência do mundo virtual, onde é aparentemente mais fácil lidar com questões mais complexas [...] Os transtornos mentais – que atingem 20% a 25% das pessoas em algum momento da vida – merecem atenção especial, pois afetam de forma definitiva a vida do indivíduo. As depressões e os transtornos de ansiedade costumam provocar o afastamento social, angústia pelo contato pessoal e dificuldades de relacionamento. As relações travadas pelos recursos tecnológicos se tornam a forma mais fácil e menos ameaçadora de suprir as carências afetivas (GRACIELA; ESTEFENON; EISENSTEIN, 2008, p. 86).

Também já está se tornando comum nos consultórios médicos uma síndrome nova chamada de “tecnoestresse”, que, de acordo com Graciela, Estefenon e Eisenstein (2008), caracteriza-se pelo desejo incontrolável de estar sempre ligado, conectado o tempo todo. Estes hábitos podem não só prejudicar as atividades escolares como induzir quadros de ansiedade, baixa autoestima e depressão. Com relação a isso, Silva (2017, p. 50) afirma:

A vontade de estar conectado é maior do que o cansaço, dores musculares e a ansiedade. A criança ou adolescente não consegue conter essa vontade, ocasionando mais uma vez danos para a sua saúde, como problemas posturais, auditivos e complicações no desenvolvimento físico, mental e social.

Um dos principais problemas que merece a atenção da família, da escola e dos profissionais da saúde é a questão da obesidade, que vem aumentando a nível mundial. Principalmente porque esse transtorno nutricional pode trazer prejuízos à saúde física e mental das crianças, além de ocasionar dificuldades de socialização. “As crianças e os adolescentes obesos correm também mais riscos de se tornarem obesos mórbidos. Em uma época em que a personalidade está sendo estruturada, a obesidade pode deixar marcas bem profundas não só no corpo como no emocional” (GRACIELA; ESTEFENON; EISENSTEIN, 2008, p. 110).

Contudo, num mundo do trabalho cada vez mais competitivo e desumanizado pela excessiva cobrança de desempenho, as famílias estão vivendo cada vez mais na correria, as refeições caseiras e alimentos saudáveis dão lugar às dietas hipercalóricas, repletas de alimentos industrializados, ricos em gorduras e açúcares. Além disso, a diminuição das atividades físicas, que foram substituídas por hábitos sedentários como assistir televisão para descansar, ficar longos períodos em frente ao computador e jogar videogame, também contribui para esse cenário. O resultado disso é o aumento de peso que pode causar complicações como discriminação entre amigos e familiares, cansaço e irritabilidade, apneia do sono, problemas ortopédicos e maior risco de diabetes. Além de transtornos alimentares como a anorexia e bulimia também podem ser desencadeados pelo uso excessivo do computador. Dessa forma, influenciados por sites meninas e meninos passam a fazer dietas radicais e até mesmo provocar vômitos na busca do corpo ideal, perfeito. Outro risco para as crianças são as violências e os abusos sexuais pela internet. Elas são vulneráveis porque são curiosas e inexperientes, ou não têm apoio familiar e outras têm necessidade de desafiar os pais e os limites sociais que consideram caretas. Os abusos mais frequentes são pedofilia, estímulo ao turismo sexual, utilização de fotos e vídeos para produção de conteúdos pornográficos e cyberbullying: intimidar ou ameaçar menores pela internet. Segundo Graciela, Estefenon e Eisenstein (2008, p. 89),

Uma criança ou um adolescente que sofre esse tipo de violência geralmente apresenta mudanças repentinas de comportamento, externando medo e retraimento e passando a ter pesadelos, entre outras reações compatíveis com aquelas características do estresse pós-traumático, situação em que um indivíduo é submetido a eventos violentos e incontroláveis.

As famílias não podem mais ignorar essa ameaça e precisam participar ativamente da vida das crianças. Para a maioria delas, a sexualidade continua um tabu sobre o qual não se conversa com os pais e, assim, os molestadores se aproveitam. Além disso, a falta de informação e a curiosidade humana facilita a ação dos criminosos que conquistam a simpatia das vítimas. Quanto ao corpo, os estragos produzidos por horas e horas diante do computador não são poucos, dentre eles podemos citar a fadiga ocular, que pode provocar dor de cabeça; convulsões em pacientes epiléticos; distúrbios do sono; síndrome do túnel do carpo (uma forte dor muscular nas articulações do punho e do pulso, produzida pela má posição das mãos sobre o teclado); dificuldade de concentração; queda de rendimento escolar. A tecnologia trouxe muitas facilidades à vida diária, mas, em contrapartida, acarretou disfunções posturais cada vez mais sérias entre seus utilizadores.

As patologias mais frequentes na área da ortopedia são as alterações da coluna vertebral, especialmente na região do pescoço (cervical) e na dos rins (lombar), geralmente acometidas pela hipercifose – que nada mais é do que o resultado de uma postura errada por horas, dias, meses e anos seguidos (GRACIELA; ESTEFENON; EISENSTEIN, 2008, p. 124).

A má postura em frente ao computador ou videogame são as causas desse problema. Geralmente, as crianças não sentam, elas ficam esparramadas em cadeiras ou até mesmo na cama, em posições totalmente desconfortáveis e que podem acarretar patologias físicas e posturais. As tecnologias digitais podem trazer também uma exclusão social ou dificuldades de sociabilidade. As crianças são vulneráveis ao marketing dos novos itens da moda que deixaram de ser roupas e tênis e passaram a ser substituídos por aparelhos digitais como símbolo de status e fetiche de mercadoria.

A leitura, a escrita e a interpretação de textos também foram afetadas com o uso excessivo das tecnologias. A geração digital assiste muitos vídeos, observa diversas imagens, símbolos e letras ao mesmo tempo, e, com isso, longos textos, filmes ou leituras aprofundadas não despertam muita atenção. Parece que vivemos num dilema entre o desejo compulsivo de navegar e o fato de muitas vezes ser navegado pelas próprias tecnologias digitais.

Os estímulos e a possibilidade de navegar pela rede, através de links referentes ao assunto, fazem com que o leitor além de realizar uma leitura superficial, não se aproprie sobre o assunto principal do livro. E quando percebe, inúmeras janelas estão abertas, mas não sabe realmente as informações que leu. Teve acesso a diversas informações, porém se dispersou a tal ponto que precisa parar, fechar as janelas abertas e retomar o foco da leitura (SILVA, 2017, p. 50).

Em síntese, o uso da tecnologia de forma indiscriminada pode trazer riscos e prejuízos para a saúde física, cognitiva, emocional e psicológica de crianças e adolescentes, sendo papel da família, da escola e da comunidade observar com atenção e coordenar as formas de interação com esses artefatos digitais. Os contextos socioeducacionais apresentam alguns afrontamentos com as tecnologias, que podem gerar dissonâncias cognitivas e emocionais comuns quando tomadas por visões simplificadoras dos processos pedagógicos, bem como gerar dependência e atraso tecnológico em todas as dimensões da vida humana. Para Martins e Castro (2010, p. 627), “a dispersão generalizada sugere certo desinteresse das crianças pela forma como são organizadas as atividades escolares tradicionais”. Então, a questão principal recai sobre as formas de utilizar os meios nos processos educacionais, uma vez que estes podem trancafiar em um sistema alienante de práticas convencionais, ao encantar-se involuntariamente pelo fetichismo e conseqüentemente para a manutenção do status quo, ou pode lançar luz para os diferentes mundos na (re)construção de ações mais humanizadas com as crianças, autocríticas, enfim, para a emancipação coletiva.

## 5 (IM)POSSIBILIDADES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COM AS CRIANÇAS

São muitos os benefícios sociais e educacionais que os artefatos tecnológicos podem nos oferecer, basta imaginar como seria a nossa vida sem o computador e o celular sem o acesso à internet. Partindo dessa visão, concordamos com Graciela, Estefenon e Eisenstein (2008, p. 162) quando mencionam que,

[...] além dos riscos inerentes à nova tecnologia – que também divide a população mundial em alfabetizada ou analfabeta digital – e de uma nova geração digital – que já nasceu e cresceu com o computador em sua casa simplificando a vida – existem benefícios que se alastram a cada dia, para todas as pessoas.

A internet permite a comunicação entre pessoas de qualquer lugar do mundo, promovendo a interação de crianças e adolescentes com os amigos, como forma de adquirir conhecimentos de diferentes culturas, através de jogos eletrônicos, por exemplo. Além disso, facilita as pesquisas escolares, pois existem inúmeras bibliotecas virtuais, que podem ser acessadas sem custo algum. “Ao mesmo tempo, os e-books proporcionam ter acesso a leitura e ao material por um preço mais acessível, facilitando que mais livros possam ser adquiridos e armazenados em um único lugar” (SILVA, 2017, p. 51). A medicina é bastante beneficiada pelo avanço tecnológico, visto que “aproximadamente 70% dos procedimentos médicos são executados mediante tecnologia digital, tanto no diagnóstico como no tratamento cirúrgico” (GRACIELA; ESTEFENON; EISENSTEIN, 2008, p. 164). A meteorologia, o comércio, a economia do mercado mundial, a educação e a ciência também avançaram com o auxílio das tecnologias, assim como a tecnologia assistiva.

Os celulares modernos, além das funções principais, trazem ainda aplicativos que facilitam a vida diária, como por exemplo, o Sistema de Posicionamento Global (GPS). Para as famílias, o celular é uma segurança, pois mantém contato com os filhos sempre e em todo o lugar. O computador também é um excelente recurso para as pesquisas das disciplinas escolares. Os jogos eletrônicos, além de proporcionarem lazer e diversão, aumentam a capacidade de memória, criatividade e a coordenação motora. Com os jogos eletrônicos pedagógicos, as crianças podem aprender

de forma lúdica através de jogos simbólicos, o que facilita o entendimento dos conteúdos de aula. Dessa forma, os recursos digitais podem servir para potencializar as práticas pedagógicas. A internet proporcionou ainda uma nova modalidade de ensino, a educação a distância, opção formativa de muitos jovens adultos atualmente.

As atuais tecnologias de comunicação e interação apresentam novas possibilidades para o indivíduo vivenciar processos criativos, estabelecendo aproximações e associações inesperadas, juntando significados anteriormente desconexos e ampliando a capacidade de interlocução por meio das diferentes linguagens que tais recursos propiciam (MARTINS, 2003, p. 26).

As tecnologias digitais podem ser grandes aliadas nos processos de ensino e de aprendizagem tanto na escola quanto em casa, uma vez que “o uso dos recursos das diferentes mídias pode contribuir para o indivíduo desenvolver suas compreensões sobre o mundo e sobre a cultura em que vive, além de provocar transformações nas formas de perceber e apreender a realidade” (MARTINS, 2003, p. 25). Ao utilizar as novas tecnologias, a criança deve ser orientada e provocada a estabelecer interações mediadas pelo responsável, no sentido de estimular a autonomia, a memória e a criatividade. Dessa forma, estará ampliando a possibilidade de construção de uma aprendizagem social.

Assim, com a popularização das tecnologias sociais temos identificado uma significativa contribuição para os potenciais criativos nas práticas pedagógicas, especialmente reconstruindo as competências criativas dos educandos por meio do uso desses artefatos. Mesmo a televisão pode gerar situações de aprendizagem desde a Educação Infantil, quando são oportunizadas interações e contextualizações ao que é visto e percebido, assim como os jogos em computadores, tablets, escrita de textos, realização de desenhos em lousa digital, que estimula novos sentidos e a criatividade.

A importância da televisão como instituição de socialização já foi confirmada por pesquisas empíricas, não somente pelos altos índices de audiência, como também pelas representações que as crianças se fazem da televisão e de suas mensagens. [...] Além de constituir uma fonte quase inesgotável de informação e de entretenimento, a internet é uma rede técnica que permite interações sociais virtuais inéditas na história da humanidade, cuja disseminação, especialmente entre os jovens, vem ocorrendo com enorme velocidade, desafiando as instituições responsáveis pelos processos de socialização (famílias, escola, Estado) (BELLONI; GOMES, 2008, p. 721).

Nascidas em uma época em que as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano, as crianças que hoje frequentam as escolas são muito diferentes daquelas de gerações anteriores e desafiam os educadores a interagir com elas. Sendo assim, a escola que não oferece aos educandos as oportunidades de utilização destes recursos, acaba sendo um obstáculo ao acesso às oportunidades trazidas por esta nova realidade social. Com a presença constante de diferentes mídias na rotina das crianças, as tecnologias assumem um papel social, uma vez que refletem a própria sociedade. De acordo com Belloni e Gomes (2008, p. 721), “muitos estudos têm mostrado a importância crescente das mídias na criação dos ‘mundos sociais e culturais das crianças’, onde ocorrem os processos de socialização”.

Entretanto, de acordo com Martins e Castro (2010, p. 629), “[...]o ‘tempo da escola’ parece se distanciar daquele praticado no mundo da tecnologia”. A geração digital possui hábitos, atitudes e comportamentos que revelam uma nova cultura que, em muitos casos, é ignorada nas instituições escolares. Diante da cultura digital, uma escola que não se apropria das tecnologias digitais está sabotando os saberes da profissão e o próprio processo de engajamento educacional.

A escola deve ser capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo, pois diante da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, exige uma prática educativa apta a preparar alunos para esse novo tempo sendo a proposta a escola um espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares por meio da tecnologia digital (SANTOS; SILVA, 2018, p. 82).

Antes da criança chegar à escola, já passou por um processo formativo de mundo e de educação importante: o familiar. É na família que a criança começa a desenvolver as suas conexões mentais, afetivas, relacionais, emocionais e suas linguagens. Mas não é apenas na família, pois, além disso,

A criança também é educada pela mídia, principalmente pela televisão. Aprende a informar-se, a conhecer – os outros, o mundo, a si mesma –, a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, “tocando” as pessoas na tela, pessoas estas que lhes mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2010, p. 33).

Ao assistir televisão, as crianças aprendem a interpretar as imagens antes mesmo de aprender a ler e a interagir, ainda que de maneira bastante restrita, sendo um meio de comunicação de massa. Assim, as salas de aula feitas com “giz e voz” não são tão interessantes para as crianças nascidas na era digital. “São aulas que contrastam muito com o seu modo de ser. O contraste é muito grande para com sua vida fora da escola, em que ele tem controle sobre as coisas, há conectividade, mídia, ação, imersão e redes” (VEEN; VRAKING, 2009, p. 47). Por esse motivo, não é mais possível desconsiderar as tecnologias digitais que constituem o contexto social em que a ação educativa ocorre.

A escola é um ambiente que precisa favorecer o desenvolvimento integral da criança, mas, para isso, precisa estar atenta à realidade cotidiana a fim de problematizá-la. No entanto, “a escola é um dos pontos da vida cotidiana dos alunos, mas não é o mais importante. É como se a escola não fizesse parte integral de suas vidas, um mundo completamente diferente do restante de seus contatos e atividades diárias”. (VEEN; VRAKING, 2009, p. 47). As tecnologias digitais no contexto escolar podem servir à problematização dos conteúdos e potencializar as aprendizagens sociais. Esses recursos não precisam substituir os antigos, mas podem ressignificar os antigos como forma de inovação escolar. “Uma sala de aula digital pode aproveitar os quadros negros, livros impressos e demais materiais tradicionais, acrescentando as novas tecnologias” (SANTOS; SILVA, 2018, p. 87).

O computador pode ser um aliado no processo educativo, pois valoriza e potencializa as habilidades de cada criança. “O computador pode ser visto como uma ferramenta pedagógica para criar um ambiente interativo que proporcione ao aluno, investigar, levantar hipóteses, pesquisar, criar e assim construir seu próprio conhecimento” (MATTEI, 2003, p. 3). Inúmeras possibilidades podem ser abordadas através desta ferramenta, desde o trabalho com textos no Word, tabelas e gráficos podem ser feitos no Excel e mapas podem ser pesquisados no Google Maps, entre outras tantas opções que o computador e a internet fornecem. Os softwares educacionais também despertam o interesse e a curiosidade dos estudantes, para a construção do conhecimento e a coordenação do pensamento e das ações. No entanto, é preciso atenção, uma vez que nem todos os softwares oferecem qualidade. “Uma das características da geração internet é aprender o que lhe interessa pelo pesquisar, explorar, surfar e o fato de que o erro nem sempre traz perdas materiais, indo contra a escola clássica, onde, além de ser obrigado a decorar o que não lhe interessa, o aluno não tem opções de aprender o que lhe interessa” (TIBA, 2012, p. 235).

Torna-se necessário pensar o nosso tempo que reclama por uma educação democrática onde os conhecimentos, as tecnologias digitais e as metodologias sejam problematizadas e não apenas aceitas e consumidas, sob a forma de instrumentos técnicos de dependência. O educador precisa entender mais sobre o contexto em que vivem as crianças e repensar constantemente a sua prática pedagógica. “O professor do século XXI não deverá temer as máquinas, e, sim, tomá-las como um referencial de mudança em sua metodologia tradicional adaptando-as às necessidades do educando” (BONATTO; SILVA; LISBOA, 2013, p. 71). Daí que as tecnologias digitais não podem ser utilizadas apenas para o lazer ou para passar o tempo, elas devem ser aliadas no processo de ensino e de aprendizagem como possibilidade de engajamento na prática social.

Quando as tecnologias da informação e comunicação se amoldam ao conservadorismo escolar e não promovem qualquer avanço transformador no que concerne à ampliação das possibilidades de participação da criança como agente na construção do saber escolar, podem estar a serviço de uma formação individualizada da criança que pouco fomenta outras formas de se experimentar

a transmissão educacional, reforçando ideais de uma infância que deve ser protegida e tutelada (MARTINS; CASTRO, 2010, p. 633).

O educador precisa ter objetivos claros a respeito do que deseja com a apropriação de recursos tecnológicos. “É fundamental que os gestores e os educadores saibam claramente o que se deseja com os computadores e a informática na educação, ou seja, quais são as suas finalidades” (GENTILINI, 2013, p. 49). Moran, Masetto e Behrens (2010, p. 31) apontam alguns princípios norteadores de uma prática pedagógica engajada ao contexto tecnológico vivido pelas crianças atualmente, a saber:

Integrar tecnologias, metodologias, atividades. Integrar texto escrito, comunicação oral, escrita, hipertextual, multimídia. Aproximar as mídias, as atividades, possibilitando que transitem facilmente de um meio para o outro, de um formato para o outro. Experimentar as mesmas atividades em diversas mídias. Trazer o universo do audiovisual para dentro da escola. Variar a forma de dar aula, as técnicas usadas em sala de aula e fora dela, as atividades solicitadas, as dinâmicas propostas, o processo de avaliação. A previsibilidade do que o docente vai fazer pode tornar-se um obstáculo intransponível. A repetição pode tornar-se insuportável a não ser que a qualidade do professor compense o esquema padronizado de ensinar... Planejar e improvisar, prever e ajustar-se às circunstâncias, ao novo. Diversificar, mudar, adaptar-se continuamente a cada grupo, a cada aluno, quando necessário. Valorizar a presença no que ela tem de melhor e a comunicação virtual no que ela nos favorece. Equilibrar a presença e a distância, a comunicação “olho no olho” e a telemática.

O educando também passou a ter mais liberdade e autonomia, conquistando o papel de autor e reconstrutor de conhecimento, pois ele participa ativamente deste processo, através dos conhecimentos prévios que possui e o professor, por sua vez, cria as condições de possibilidade à aprendizagem, utilizando aquilo que a criança já sabe.

Alguns fatores que dificultam a apropriação de recursos tecnológicos no contexto educacional são as cristalizações nas configurações educacionais no que se refere a espaços, tempos, atividades, conteúdos e formas de interação entre os alunos e professores. Além da rigidez estrutural, há o distanciamento das propostas educacionais com as demandas atuais da sociedade em termos de se atender ao desenvolvimento integral e contínuo dos indivíduos considerando os aspectos sociais, econômicos e culturais. Assim, as atividades e conteúdos são apresentados desvinculados do cotidiano e do contexto em que o indivíduo vive. O fazer e o criar são pouco promovidos (MARTINS, 2003, p. 24).

A realidade vivida nas escolas não favorece o desenvolvimento integral do sujeito. A prática pedagógica presente nas instituições de ensino ainda não condiz com os discursos de que a criança é um sujeito social e protagonista do processo de ensino e de aprendizagem.

Muito se fala das potencialidades das mentes das crianças, mas, nos contextos educacionais, raramente essas potencialidades podem ser vistas em plena ação. Aceitamos o pressuposto da educação centrada na criança, contudo não prestamos atenção suficiente ao que elas estão realmente expressando. Pedimos a aprendizagem cooperativa, mas raramente sustentamos essa cooperação entre os profissionais que atuam junto a elas. Valorizamos o indivíduo criativo, com habilidades artísticas, nos orgulhamos das crianças que demonstram algum talento, mas raramente conseguimos criar ambientes que possam verdadeiramente apoiá-las e inspirá-las. Saudamos as descobertas, mas não temos confiança para permitir que as crianças manuseiem equipamentos e sigam suas próprias intuições e palpites na elaboração de materiais por meio de diferentes mídias (MARTINS, 2003, p. 33).

O mundo atual exige das instituições de ensino um repensar coletivo que envolva a comunidade escolar para a melhoria na qualidade da educação. Para isso, o professor necessita ter uma postura reflexivo-crítica, uma postura de pesquisador, que conheça a realidade vivida pelas crianças e, a partir disso, promova situações de aprendizagem que façam sentido para os estudantes.

A introdução mecânica da tecnologia na sala de aula não resolverá todos os déficits de

aprendizagem. A introdução significativa da transformação digital no trabalho docente permitirá um avanço na qualidade da educação, integrando o indivíduo ao contexto social em que ele vive (SANTOS; SILVA, 2018, p. 88).

No entanto, para que o educador introduza as tecnologias em sua prática pedagógica de forma adequada é necessário que ele tenha conhecimentos destes recursos e de como apropriar-se desses saberes. “Para isso, é necessário não apenas investir em equipamentos e formação de professores, mas antes de tudo reinventar a pedagogia com base em estudos e pesquisas que ajudem a compreender como as crianças aprendem hoje”. (BELLONI; GOMES, 2008, p. 726). Sendo assim, esta mudança passa pelos cursos de formação de professores.

Evidentemente, tal mudança de paradigma educacional implica que a formação de professores seja também transformada, passando de uma cultura de transmissão do conhecimento, centrada nos conteúdos e no professor, para uma cultura de compreensão e conhecimento dos sujeitos aprendentes, centrada nos processos de aprendizagem e nos modos de intervenção, para favorecer aprendizagens autônomas e colaborativas (BELLONI; GOMES, 2008, p. 741).

Portanto, se os recursos tecnológicos fazem parte da realidade social das crianças e dos processos de expressão humana, então, eles precisam ser incorporados ao contexto educacional de forma reconstrutiva e crítica. Assim, os professores conseguirão despertar nas crianças o prazer de aprender, favorecendo múltiplas e evolutivas aprendizagens.

Para que a escola venha a cumprir sua missão de democratizar o conhecimento e compensar as desigualdades sociais, será necessário investir na busca de novos modos de ensinar que considerem os novos modos de aprender que as crianças e jovens vêm desenvolvendo em decorrência das transformações sociais (Estatuto da Criança e do Adolescente) e técnicas (especialmente informática, robótica e redes telemáticas) e, muito especialmente, no contato com as tecnologias de informação e comunicação (BELLONI; GOMES, 2008, p. 740).

Conforme vimos anteriormente, a concepção de infância sofreu grandes alterações ao longo dos anos. Até pouco tempo atrás, as crianças criavam suas próprias brincadeiras, utilizando diferentes objetos ou apenas a sua imaginação. Nos dias atuais, o brincar para muitas crianças resume-se em olhar televisão e vídeos na internet ou jogar utilizando diferentes recursos eletrônicos fabricados. Com isso, as crianças passaram a ser vistas pelas empresas como consumidoras que podem render muitos lucros.

A infância tornou-se o mais novo público-alvo da indústria, as crianças e os jovens são atingidos por uma quantidade muito grande de apelos publicitários. A influência dos conglomerados de mídias é enorme, mesmo entre os adultos, tendendo a ser muito maior entre as crianças e os adolescentes, mais curiosos e mais familiarizados com as mensagens audiovisuais e mais suscetíveis de influência porque inexperientes (BELLONI, 2004, p. 587).

Isto causa uma grande preocupação, uma vez que “as crianças percebem as mensagens midiáticas a sua maneira, de acordo com as mediações que se estabelecem em seu grupo familiar, social, escolar, de pares”. (BELLONI; GOMES, 2008, p. 719). Tudo leva a crer que o consumismo presente em nossa sociedade acaba afetando as crianças já nos primeiros anos de vida. “Na sociedade contemporânea consumista há uma tendência que as crianças se tornem cada vez mais vulneráveis a todas as seduções provocadas pelas propagandas, sem qualquer liberdade ou condições de escolha” (OLIVEIRA; INCERTI; CASAGRANDE, 2015, p.15). Essa vulnerabilidade evidencia-se em diversos aspectos da infância.

Veremos o consumismo precoce na forma de se vestir, calçar, comer, lugares frequentados, gosto musical bem como o seu amadurecimento antes do tempo. Acreditamos que as tecnologias referidas influenciam ativamente na concepção de infância (PEREIRA; ARRAIS, 2015, p. 4).

Portanto, as tecnologias influenciam ativamente na construção da identidade da criança, uma vez que as mídias, através da publicidade, favorecem o consumismo e a produção de subjetividades ainda na infância. Conforme Belloni (2007, p. 62),

Ao contrário das concepções clássicas do processo de socialização como a ação determinante da sociedade sobre o indivíduo, as tendências atuais colocam em evidência o caráter ativo e interativo da criança como ator deste processo. Cabe lembrar que, se, por um lado, é verdade que as antigas teorias falharam em perceber a importância da criança como ator principal deste processo, por outro, a realidade mudou profundamente, e as crianças ganham importância crescente como atores sociais na sociedade de consumo globalizada.

A sociedade atual é marcada pela presença de diferentes mídias e artefatos tecnológicos, que têm as crianças como telespectadoras assíduas, o que pode ser prejudicial, principalmente se pensarmos na televisão, pois ela dirige tudo a todos ao mesmo tempo, não guarda segredos, sendo impossível proteger as crianças da revelação mais completa e mais rude da violência e do consumismo exacerbado, por exemplo” (MÉLO; IVASHITA; RODRIGUES, 2009, p. 314). Portanto, a atualização das tecnologias deve ter a supervisão e a coordenação da família e da escola, para que eventuais prejuízos ao desenvolvimento das crianças sejam evitados.

## 6 MEDIANDO A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS

Não há como negar que as tecnologias digitais transformaram a realidade vivida por todos nós. A maioria das relações sociais passa pelos artefatos tecnológicos. Já na infância o uso de aparelhos digitais se dá de maneira acelerada. “Do outro lado da moeda, os adultos olham com desconfiança para uma realidade na qual se esfuma o domínio que estão acostumados a exercer sobre os mais novos” (MONTEIRO, 2007, p. 2021). As tecnologias digitais, além de facilitarem a expressão, comunicação e a vida das pessoas, estimulam o raciocínio e a criatividade das crianças. Para que tudo isso ocorra precisam ser usadas com cautela, especialmente na infância.

Entretanto, parece ser muito mais fácil proibir e reprimir a exploração, do que buscar por alternativas em que este uso aconteça com a supervisão e interação dos pais, com horários pré-estabelecidos, com jogos e simulações que desenvolvam o lúdico, o desenvolvimento físico, motor e cognitivo das crianças e adolescentes (SILVA, 2017, p. 51).

Ao invés de simplesmente proibir o uso das tecnologias digitais, as famílias podem mediar e auxiliar a criança no momento de experimentação destes recursos. Com isso, irão saber o que o filho está explorando, reconhecendo seus interesses, saberes, habilidades e também estarão interagindo e estabelecendo vínculos emocionais e socioafetivos. Para que a exploração das tecnologias digitais não traga prejuízos ao desenvolvimento das crianças, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) recomenda:

O tempo de uso diário ou a duração total/dia do uso de tecnologia digital seja limitado e proporcional às idades e às etapas do desenvolvimento cerebral-mental-cognitivo-psicossocial das crianças e adolescentes. [...] Estabelecer limites de horários e mediar o uso com a presença dos pais para ajudar na compreensão das imagens. Equilibrar as horas de jogos online com atividades esportivas, brincadeiras, exercícios ao ar livre ou em contato direto com a natureza. [...] Conversar sobre valores familiares e regras de proteção social para o uso saudável, crítico, construtivo e pró-social das tecnologias usando a ética de não postar qualquer mensagem de desrespeito, discriminação, intolerância ou ódio. Desconectar. Dialogar. Aproveitar oportunidades aos finais de semana e durante as férias para conviver com a família, com amigos e dividir momentos de prazer sem o uso da tecnologia, mas com afeto e alegria (BRASIL, 2016, p. 3).

Uma vez que a escola é uma instituição pertencente à sociedade e as tecnologias digitais fazem parte da realidade social, esses recursos precisam ser integrados ao contexto educacional. Para que essa integração ocorra de forma efetiva, a SBP recomenda para os educadores e as escolas:

[...] Debater e conscientizar sobre o dever de respeito aos direitos autorais das fontes pesquisadas nas tarefas escolares, sem adotar a prática do “copia-e-cola”, prática essa conhecida como “pirataria” ou “baixar” materiais da Internet sem a devida citação da fonte. Produzir com os próprios alunos materiais educativos e proativos sobre o uso adequado das tecnologias digitais em atividades

culturais como teatro e artes ou ações de protagonismo juvenil e que sejam compartilhados com as redes dos pais ou com crianças de escolas vizinhas ou feiras nas comunidades. [...] Faça da tecnologia uma ferramenta de ensino-aprendizagem que fortaleça o vínculo de respeito e de diálogo com seu aluno sobre cidadania digital. Atualizar materiais, programas e aplicativos educativos, e sempre conversar com os alunos sobre os conteúdos que estão acessando ou servindo para pesquisas ou produção de conhecimentos, e assim aproveitar dos benefícios das tecnologias e, ao mesmo tempo, assegurando a máxima proteção possível para todos, na escola, que é um espelho ou microcosmos da sociedade “real” (BRASIL, 2016, p. 5).

Com a utilização de artefatos tecnológicos para mobilizar saberes culturais e competências técnicas, científicas e digitais em sala de aula, torna-se viável o desenvolvimento de múltiplas linguagens, cognitivas, relacionais, emocionais, do pensamento lógico-matemático, do (re)conhecimento do mundo de uma educação para a diversidade. A leitura e a escrita podem ser favorecidas com as tecnologias. De acordo com Amante (2007b, p. 53),

Para além de programas que trabalham competências específicas, constata-se a importância de as crianças utilizarem as TIC para desenvolverem a sua aprendizagem na área da leitura e da escrita de uma forma mais global e funcionalmente significativa, integrada no conjunto de outras atividades e servindo necessidades reais, como escrever uma receita, um aviso, uma lista de compras, etc.

Alguns conceitos matemáticos, como formas geométricas, contagem e classificação, podem ser trabalhados utilizando o computador. Em programas gráficos, as crianças podem construir diversos conhecimentos geométricos, “[...] e, tudo isto em consequência da sua ação, mais do que em virtude das características das formas estáticas” (AMANTE, 2007b, p. 53). Assim, criam formas, aumentam e diminuem o tamanho, entre outras possibilidades para a realização das atividades. Ao acessar a Internet, a criança pode adquirir conhecimento de culturas e mundos diferentes, uma vez que está exposta a uma infinidade de informações de diversas áreas de interesse e aprendizagens. Conforme Amante (2007b, p. 54),

[...] as TIC possibilitam dar resposta, de forma rápida, à grande curiosidade das crianças, permitindo abrir a porta da sala de atividades a todo um leque de conhecimentos que, integrado no conjunto do trabalho desenvolvido, pode contribuir para uma visão mais ampla e para uma melhor compreensão do mundo.

O respeito ao outro e a tomada de decisão frente à diversidade de opções pode ser trabalhado na escola com o próprio acesso à Internet, pois permite que as crianças estejam em contato com diversas realidades e assim, “não só desenvolvem desde cedo consciência das diferenças sociais, culturais, raciais e étnicas como interiorizam os valores dominantes face ao estatuto social atribuído a estes grupos” (AMANTE, 2007b, p. 54). Segundo Amante (2007b), alguns fatores devem ser considerados para que ocorra uma efetiva integração das tecnologias no contexto educacional. O primeiro é a localização e o acesso aos equipamentos, que geralmente estão em um laboratório de informática, o que muitas vezes impede que sejam integrados para o desenvolvimento de aprendizagens com as crianças. Tudo indica que “adotar este procedimento, tão frequente nas nossas escolas, constitui o primeiro passo para remeter o computador para fora do contexto de aprendizagem” (AMANTE, 2007b, p. 55).

As atividades com as tecnologias educativas também requerem cuidado na seleção dos programas tendo em vista a intencionalidade pedagógica para pensar e aprender com as crianças sobre aqueles recursos tecnológicos digitais. São questões importantes “a exploração, a descoberta, a atividade auto iniciada, o controlo e flexibilidade inerente aos programas abertos adequam-se ao desenvolvimento de uma aprendizagem ativa especialmente adequada às crianças deste grupo etário” (AMANTE, 2007b, p. 56). Outro fator que merece atenção é a integração nas atividades curriculares, uma vez que se faz necessário que as tecnologias digitais sejam aliadas dos educadores e dos educandos nos processos de aprender o mundo.

De fato, esta integração surge como fundamental para que se possa efetivamente tirar partido das

potencialidades da tecnologia e para que esta possa ser vista também pelos educadores como um contributo real à globalidade do trabalho que desenvolvem, integrando-se nas rotinas de trabalho da sua sala, e nas atividades habitualmente desenvolvidas, mas dando igualmente lugar a novos projetos e a novas formas de acesso e de construção de saberes (AMANTE, 2007b, p. 57).

Amante (2007b, p. 57) também ressalta a importância da mediação do educador no engajamento das tecnologias digitais no contexto escolar, “no sentido de fazer desses momentos importantes oportunidades de aprendizagem”. Na verdade,

Quando os professores/educadores aprendem a usar a tecnologia no contexto da sua escola, da sua sala, com as crianças reais e de acordo com objetivos igualmente reais, têm muito mais possibilidades de beneficiarem desta formação e com ela melhorarem a qualidade dos contextos de aprendizagem em que desenvolvem a sua atividade (AMANTE, 2007b, p. 58).

A gestão da comunicação escolar também exerce influência sobre a efetiva integração das tecnologias digitais, tendo em vista que “uma administração que se preocupe essencialmente em criar condições que favoreçam a melhoria do contexto de aprendizagem, [...] num clima de trabalho em que impere o respeito e o diálogo” facilita o trabalho pedagógico em termos de integração refletida desses artefatos (AMANTE, 2007b, p. 58). A importância da ligação com as famílias também é ressaltada por Amante, que indica atividades escolares que promovam momentos de utilização dos computadores pelos familiares juntamente com as crianças. De acordo com a autora, “este tipo de iniciativas permite aos pais desenvolverem conhecimento sobre as possibilidades educativas que as tecnologias oferecem, alertando-os igualmente para a necessidade de uma adequada utilização das mesmas” (AMANTE, 2007b, p. 59).

Já sabemos que as tecnologias estão presentes nas escolas e que podem ser ótimos recursos nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que fazem parte do cotidiano das crianças e permitem ao professor criar diferentes estratégias pedagógicas quando integradas de forma crítica. Reconhecemos, portanto, que as tecnologias têm grandes potenciais para a formação e aprofundamento epistemológico, científico, técnico e metodológico, pois possibilitam ao educando a descoberta, a invenção e a (re)construção de significados.

De acordo com Brito (2010, p. 9), “melhorar a qualidade da educação passa, entre muitas outras coisas, por saber tirar proveito dessa tecnologia, por pô-la ao serviço de um projeto educativo renovado em que, para além daquilo que se aprende, se aprende a aprender”. Mas, para isso, é necessário que educadores repensem suas práticas e incluam as tecnologias em suas metodologias, de modo que elas sejam aliadas na busca e reinvenção das práticas educativas. Para Moreira (2002, p. 12), “quando aplicadas de modo apropriado, as tecnologias podem desenvolver as capacidades cognitivas e sociais, devendo ser utilizadas como uma de muitas outras opções de apoio à aprendizagem”. Contudo, ao utilizar os artefatos tecnológicos de forma pensada e recriada com as crianças na sala de aula, o educador estará contribuindo para a reconstrução de uma aprendizagem significativa dos educandos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto refletimos sobre a presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, não sendo possível impedir as explorações das crianças, que são fortemente influenciadas por estes artefatos. A partir daí, foi possível perceber que a infância sofreu alterações ao longo dos anos e que as hipermídias contribuíram para esta transformação, uma vez que as crianças estão expostas a uma infinidade de experiências, informações e propagandas, além de adquirirem hábitos e costumes dos adultos. Sendo assim, a presença constante das tecnologias digitais na rotina das crianças traz reflexos que não podem ser ignorados quando pensamos nas relações da infância com os saberes da educação.

Verificamos, por um lado, que o uso das tecnologias de forma excessiva pode trazer riscos para a saúde física, cognitiva, emocional e psicológica das crianças. Por outro lado, se utilizados de forma adequada no sentido de articular com momentos de reflexão pedagógica, para despertar o pensar da criança, os artefatos tecnológicos podem trazer benefícios ao desenvolvimento infantil. Os jogos eletrônicos, por exemplo, além de facilitarem o aprendizado estimulam a memória e a criatividade, podendo ser utilizados em sala de aula para promover a aprendizagem de forma lúdica. Ressalta-se a necessidade da presença dos adultos para coordenarem os modos de pensar e agir com as tecnologias digitais, visto que o ato de educar parte do que a criança vê, tendo a criança uma participação ativa. Para que a utilização das tecnologias digitais possibilite a construção de uma aprendizagem social, a criança deve ser orientada e provocada a estabelecer interações mediadas pelo adulto. Enfim, as famílias precisam observar com atenção o que as crianças assistem e jogam, bem como estabelecer alguns horários para a utilização das tecnologias, a fim de que gerem benefícios e não patologias sociais.

No ambiente escolar, algumas áreas do conhecimento podem ser beneficiadas através dos artefatos tecnológicos no contexto educacional. Esses recursos não precisam substituir as antigas tecnologias, mas podem ressignificá-los, a fim de inovar e de potencializar as práticas educativas. Entretanto, para que isso ocorra, a utilização das tecnologias precisa ser contextualizada e repensada com os conteúdos trabalhados em sala de aula e os objetivos dessas atividades, favorecendo assim a construção de múltiplas aprendizagens. Aos educadores, cabe o papel de debater sobre esse problema das tecnologias digitais na infância e oferecer alternativas em sala de aula para potencializar ações tecnológicas repensadas com as crianças em suas práticas pedagógicas, estimulando novas relações nos processos de ensino e de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- AMANTE, L. Infância, escola e novas tecnologias. In: F. A. Costa, H. Peralta, & S. Viseu (Org.), **As TIC na Educação em Portugal**. Concepções e Práticas. Porto: Porto Editora, 2007a. p. 102-123.
- AMANTE, L. As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 3, p. 51-64, 2007b. Disponível em: <[http://www.letstry-ict.eu/press/As TIC na Escola e no Jardim de Inf ncia motivos e factores para a sua integracao.pdf](http://www.letstry-ict.eu/press/As_TIC_na_Escola_e_no_Jardim_de_Infancia_motivos_e_factores_para_a_sua_integracao.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2018.
- ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000.
- BARRA, S. M.; SARMENTO, M. J. **Os saberes das crianças e as interações na Rede**. Centro de Estudos da Criança, Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, Braga, p. 1-22, Mimeografado, 2002.
- BELLONI, M. L. Infância, máquinas e violência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 575-598, maio/ago. 2004.
- BELLONI, M. L. Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007.
- BELLONI, M. L.; GOMES, N. G. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 717-746, out. 2008.
- BONATTO, F. R. de O.; SILVA, A. F. da; LISBOA, P. Tecnologias nas atividades escolares: perspectivas e desafios. In: VALLE et al. (Org.). **Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão**. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: <[http://www.pucrs.br/famat/viali/tic literatura/artigos/outros/rev02-11.pdf](http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/outros/rev02-11.pdf)> Acesso em: 09 nov. 2014.

- BRASIL. Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP). Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital. Manual de orientação (Departamento de adolescência). Brasil, nº 1, triênio 2016/2018, out. 2016.
- BRITO, R. As TIC em educação pré-escolar portuguesa: atitudes, meios e práticas de educadores e crianças. **Anais... I Encontro @rcaComum**, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, p. 3 – 11, 2010.
- CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Vol. 1. A Sociedade em Rede. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FANTIN, M. Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 13 (1), p. 195-208, 2015.
- FOLQUE, M. da A. Educação infantil, tecnologia e cultura. **Revista Pátio – Educação Infantil**, Porto Alegre, ano IX, n. 28, p. 8 - 11, jul./set. 2011.
- FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007.
- GENTILINI, J. A. Computadores, informática e educação: questões sobre a gestão de programas de inclusão digital no Brasil. In: VALLE, L. E. L. Ribeiro do; MATTOS, M. J. V. M. de; COSTA, J. W. da. (Orgs.). **Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- GRACIELA, S.; ESTEFENON, B.; EISENSTEIN, E. **Geração digital: riscos e benefícios das novas tecnologias para as crianças e os adolescentes**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2008.
- MARTINS, L. T.; CASTRO, L. R. de. Crianças na contemporaneidade: entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 2 (9), pp. 619 – 634, 2001.
- MARTINS, M. C.. **Criança e mídia: “diversa-mente” em ação em contextos educacionais**. 2003, 267 f. Tese (Doutorado em Multimeios) - Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas, 2003.
- MATTEI, C. O prazer de aprender com a informática na Educação infantil. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, Instituto Catarinense de Pós-Graduação, PUCRS, 2003.
- MÉLO, C. S.; IVASHITA, S. B.; RODRIGUES, E. O desaparecimento da infância. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.35, p. 311-316, set.2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/res02\\_35.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/res02_35.pdf)>. Acesso em: 21 maio 2018.
- MORAN, J. M. Desafio dos educadores com as tecnologias. In: CLEBSCH, J. **Educação 2009: as mais importantes tendências na visão dos mais importantes educadores**. Curitiba: Multiverso, 2009.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- MOREIRA, A. Crianças e Tecnologia, Tecnologia e Crianças. In: PONTE, João Pedro (org.). **A formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 09-17.
- MONTEIRO, A. F. O Papel da Internet na Vida das Crianças. **Anais... 5º SOPCOM – Comunicação e Cidadania**, Braga, 2007, p. 2019 - 2032.
- OLIVEIRA, G. T. S. de; INCERTI, T. G. V.; CASAGRANDE, L. S. Impactos da mídia na construção da identidade psicossocial da criança contemporânea. **Anais... VI Simpósio Nacional de Ciência, Tecnologia e Sociedade**, Rio de Janeiro, RJ, 2015. p. 1-17.
- PEREIRA, B. da S.; ARRAIS, T. S. A influência das tecnologias na infância: vantagens e desvantagens. **Anais... IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação**, Rio de Janeiro, RJ, 2015. p. 1-8.
- SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, v. 22, n. 1, p. 33-41, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/29060>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SANTOS, Cristiane Pinheiro dos; SILVA, Eduardo Leandro Justino da. A Tecnologia digital na escola: A tecnologia digital e o trabalho pedagógico **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 81-90, nov./fev. 2018.

SANTOS, Vanessa; FARIA, Adriana Horta. Uso de tecnologias e jogos eletrônicos por crianças: uma “nova” parte da história. **Anais... IV EHECO**, Campo Grande, MS, 2017. p. 1-13.

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9270>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SILVA, Patrícia Fernanda da. **O uso das tecnologias digitais com crianças de 7 meses a 7 anos**. 2017, 232 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

TIBA, Içami. **Quem ama, educa!**: formando cidadãos éticos. São Paulo: Integrare Editora, 2012.

VEEN, Win; VRAKING, Bem. **Homo zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

## CAPÍTULO 7

### DOCÊNCIA COMPARTILHADA: POSSIBILIDADE DE INOVAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL?

*Simone Borges Hochnadel*

*Elaine Conte*

#### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo dos anos, o mundo mudou, as pessoas mudaram, os interesses e os hábitos sociais se transformaram radicalmente, e um dos exemplos é que atualmente passamos mais tempo conectadas no mundo virtual do que em outras ações conjuntas e projetos escolares. Mesmo com todo o processo de mudança social, a educação pouco avançou ou passou por transformações significativas, pois compreendemos que ainda continuamos com as concepções do século XIX, do professor como um mero depositador de conhecimentos, que somente avalia os educandos por uma prova ou que a educação visa somente fazer com que os estudantes assimilem os conteúdos, sem levar em conta sua dimensão emocional, comportamental, suas ações e potencialidades, conforme seus contextos socioculturais.

Percebemos esse atraso através de várias pesquisas que apontam os déficits e dificuldades crescentes cada vez mais no campo educativo, como o problema atual sobre a alfabetização e letramento, onde a criança torna-se capaz de identificar letras, palavras e frases, mas não compreende o sentido do que lê. É altíssimo o número de estudantes que terminam o Ensino Médio na condição de *analfabetos funcionais*. Fonte de dados da segunda Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização, a Prova ABC realizada pelo movimento Todos pela Educação, aponta que mais da metade (55,4%) dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental no país não leem e não interpretam um texto de forma correta. Desta forma, fica evidente a necessidade de uma maior atenção dos educadores no processo de alfabetização, acreditando que a docência compartilhada venha a contribuir significadamente neste aspecto. É clara a necessidade de uma transformação nas práticas pedagógicas, pois com o passar dos anos, isso foi ficando cada vez mais claro e urgente, principalmente quando o professor já não consegue mais manter o interesse dos seus estudantes nos seus planejamentos e atuações pedagógicas solitárias e centralizadas.

Por isso, apresentamos a ideia da docência compartilhada que consiste em mais de um professor na sala de aula para promover a ação educativa. A docência compartilhada surge como uma possibilidade de ser afetado, de tomar parte e participar com o outro profissional de uma formação conjunta que confere uma qualidade de docente ao ato de educar. Portanto, o compartilhamento da docência se dará na partilha, de forma cooperativa e solidária. Atualmente, esse tipo de experiência recebe maior destaque na Educação Infantil em virtude das leis que regem nos municípios, que determinam o número máximo de educandos por educador. Dessa forma, as salas geralmente são formadas por quinze, vinte ou vinte e cinco crianças de acordo com a faixa etária. As salas de Educação Infantil possuem mais de dois educadores, algumas chegando até a ter cinco em uma mesma sala de aula. Também encontramos a docência compartilhada em algumas escolas ou projetos transformadores de educação, como por exemplo, a Escola da Ponte, em Portugal e o Projeto Âncora, em São Paulo.

Há poucas referências que tratam da docência compartilhada na educação, especialmente no que se refere à relação com outros níveis de ensino, para além da Educação Infantil, tais como: escolas cicladas (inclusão), superior e a distância (EAD) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A Docência Compartilhada

contribuiu com ricas oportunidades aos professores para o trabalho colaborativo, construindo ações mais criativas a partir do pensar e criar juntos. Este processo não pode ser considerado uma simples divisão de tarefas, mas sim a possibilidade de encontro e troca de ideias e experiências que agrega imensamente à práxis do educador. Podemos citar algumas referências que se destacam com contribuições significativas nessa temática, como Traversini (2012), Freire (2005), Tilton e Fernandes (2008), Beyer (2005), Libâneo (2007), Baptista (2006) e Nóvoa (2011).

Beyer (2006) trabalha a partir do termo *bidocência*, que seria a necessidade de se ter mais de um professor em uma turma com estudante de inclusão. Nessa mesma perspectiva, Traversini (2010) também realiza reflexões de acordo com suas experiências no Projeto Escola Cidadã no município de Porto Alegre/RS, também dentro da ideia de inclusão, mas voltado para o termo de *docência compartilhada*. Traversini, juntamente com Rodrigues e Freitas (2010) referem sobre a pesquisa desenvolvida com um grupo de estudos em escolas cicladas no município de Porto Alegre/RS, também ressaltam a questão da *Docência Compartilhada* e suas propostas pedagógicas, com seus benefícios para a aprendizagem de todos os participantes.

A partir destes elementos, apresentamos a problemática da pesquisa: de que forma a *docência compartilhada* poderia contribuir positivamente na prática educativa para o fortalecimento de processos cooperativos de aprendizagem? Acreditamos que com as mudanças dos últimos anos no campo educativo com o advento das tecnologias digitais, as crianças estão sendo muito mais estimuladas por tais dispositivos eletrônicos e os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula acabam ficando sem segundo plano. Na verdade, os discursos educacionais se transformaram, mas podemos ver poucas mudanças na abertura e no trabalho articulado com o outro nas escolas. Por isso, o interesse de pesquisar na perspectiva de uma atuação compartilhada entre os professores, visando à evolução dos processos de ensino e de aprendizagem nas escolas.

Sem sombra de dúvidas, as experiências no trabalho de *docência compartilhada* revelam e oportunizam o exercício profissional com dimensões mais humanizadoras, visto que as relações interpessoais se fortalecem, pois ocorrem confrontos de ideias e um diálogo constante que contribui muito com uma educação mais potente em termos de reconstrução de projetos futuros. A atenção, o cuidado, a autoconfiança, a disposição para aprender, como também a aproximação de horizontes reflexivos entre os sujeitos é ampliada. Acreditamos que, uma escola transformadora e em diálogo com a sociedade é o caminho para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, comunicativa, que forme cidadãos mais críticos, participativos, pensantes e de relações humanas colaborativas para a melhoria das aprendizagens sociais.

Este estudo tem como enfoque metodológico a pesquisa-formação, dada a familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito a ponto de construir novas hipóteses. Tal perspectiva envolveu também a técnica de coleta de dados do questionário elaborado com perguntas semiestruturadas sobre as experiências de diferentes educadoras, buscando identificar o que contribui positivamente no trabalho compartilhado em sala de aula, assim como as dificuldades ou empecilhos encontrados durante o desenvolvimento dessa prática na sala de aula. O questionário foi distribuído para professores da Educação Infantil que aceitaram contribuir com a pesquisa, que trabalham com as faixas etárias de 0 a 2 anos, de diferentes escolas públicas dos municípios de Novo Hamburgo, Canoas, Esteio e Sapucaia do estado do Rio Grande do Sul, somando um total de 14 (catorze) professores entrevistados. As entrevistas foram importantes fontes para dialogar com os autores da área, como por exemplo, Traversini (2012), Tilton e Fernandes (2008), Baptista (2006) e Nóvoa (2011), pois trazem informações e significações da realidade dos sujeitos, suas percepções, angústias e sentimentos no cotidiano profissional. Duarte (2004, p. 215) afirma que:

Quando bem realizadas elas permitem ao pesquisador um mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo.

O foco da pesquisa qualitativa são as experiências e percepções das professoras a partir da realidade escolar que vivem. Quando trabalhamos com a educação, estamos focados no ser, em tudo que envolve o desenvolvimento do ser humano e no que os tornam pessoas melhores. Contudo, nos construímos em interação com os outros, afetamos e somos afetados pelo meio social em que estamos inseridos. Uma educação que denominamos de continuada, transformadora, segundo Josso (2004), é indispensável estar atrelada à narração das histórias de vida de seus partícipes, pois, são as narrações centradas na (auto/inter) formação ao longo da vida que revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto. Dessa forma,

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (JOSSO, 2004, p. 414).

O contato entre as pessoas nos trabalhos e artes de fazer na esfera coletiva provoca questões, inquietações e preocupações que nos tiram do isolamento, da passividade, do sempre igual, abrindo para outras reflexões, estratégias, recursos e cooperação. Josso (2004) afirma que pela mediação da pesquisa com histórias de vida, podemos pensar as facetas existenciais da identidade através de uma abordagem multireferencial que integra os diferentes registros do pensar humano (as crenças científicas, religiosas, esotéricas), bem como as diferentes dimensões do nosso ser e agir no mundo. Assim, percebemos que as situações educativas propiciam essa formação transformadora, pois na ação educativa são manifestados diferentes registros entre todos os envolvidos, possibilitando reflexões a qualquer momento, em uma mediação de conhecimento de si, do outro e do mundo.

O sujeito forma sua identidade através da relação sociofamiliar e socioeducativa, conforme as características culturais, políticas, econômicas e religiosas. O conhecimento perpassa essas vivências intersubjetivas durante toda a vida, por meio de encontros, atividades, acontecimentos pessoais e sociais, ou seja, situações formadoras e fundadoras de saber e da própria identidade. Muitas vezes, suas ideias já concebidas passam a ser (re)construídas pela aquisição de novos conhecimentos, uma prática dialética do pensar, ser e agir com o outro.

A formação do sujeito implica um processo de aquisição de conhecimentos, no qual os participantes constroem sua história, por meio de pesquisas, seguindo várias etapas, com trabalhos individuais e coletivos, retroalimentando o cenário de pesquisa-formação. Segundo Josso (2004), a reflexão sobre os processos de formação só é produtiva na medida em que os participantes investem ativamente cada etapa de trabalho neles mesmo, bem como nas interações que o grupo oferece.

Assim, nós qualificamos esse cenário como “pesquisa-formação” porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua (s) demanda (s) de formação atual (JOSSO, 2004, p. 421).

O ser torna-se o autor de sua formação, seja ela psicológica, social, cultural, econômica, política, ética, estética e espiritual. Essas facetas fazem parte do processo de formação e são abordadas sob o ângulo das experiências vividas, sentidas e refletidas pelo próprio sujeito. Esse, então, constrói de forma globalizada e dinâmica sua existência, como um ser de sensibilidade, ser de ação, ser de emoções, ser de carne, ser de atenção, ser consciente, ser de imaginação, ser de afetividade e ser de cognição (JOSSO, 2004). “O ser de cognição está presente, principalmente, em um trabalho que analisa, compreende e interpreta os processos de formação e de conhecimento que fazem parte da vida contada” (JOSSO, 2004, p. 429). A transformação de si, através de uma *práxis* construtiva faz parte da reinvenção que o ser pesquisador enriquece por intermédio de suas narrativas e experiências de vida. Ricoeur (1991, p. 147) destaca a centralidade da história na constituição do que nós somos, afinal, “a pessoa, entendida como uma personagem na

história, não é uma identidade distinta de suas experiências, pelo contrário, compartilha o regime da sua identidade na dinâmica da história narrada”.

Nossa proposta de pesquisa leva também em consideração as histórias pessoais por meio de aplicação de um questionário aos docentes, contemplando suas visões e a própria cultura docente, incluindo um design de *triangulação sequencial*. Ou seja, o grupo como um coletivo, em diálogo com as teorias bibliográficas e a participação do pesquisador como integrante no cenário pesquisado (BOLÍVAR; FERNANDEZ; MOLINA, 2005), já que se trata de uma pesquisa-formação (JOSSO, 2004). Esta estratégia foi relevante para compreender as interações envolvidas entre os atores desse processo pesquisado, pois é através dessas relações que o profissional vai constituindo sua identidade profissional. Nesta relação de reconhecimento mútuo, a experiência da identidade é relevante, pois, como afirma Rui Canario (2008, p. 80):

Os professores e os alunos estão juntos, prisioneiros dos problemas e limitações que se baseiam o déficit de sentido das situações escolares. A construção de uma outra relação com o conhecimento, por parte dos alunos e uma outra maneira de viver a profissão, pelos professores, deve ser ao mesmo tempo. [...] A construção de outro profissionalismo pelos professores não deve vir antes, mas concomitantemente com a construção de um outro relacionamento com os alunos.

A partilha de experiências no cotidiano escolar pode ser enriquecedora e fortalecer a cooperação entre os docentes. Isso faz com que os conhecimentos e sugestões compartilhadas sejam fortalecidas e potencializadas, numa interativa construção do saber, uma verdadeira socialização e formação cultural. Essa troca de ideias, experiências e saberes reforçam e facilitam a prática idealizada do papel do professor, a práxis da ação-reflexão-ação. (SHÖN, 2000). Sobre o processo de interação, Nörnberg e Cava (2015, p. 3) afirmam que,

O aprendizado da docência se faz na interação com o outro, no espaço coletivo da escola. Por isso, não basta apenas discutir e reinventar práticas pedagógicas, mas, sobretudo, reinventar as interações profissionais, a organização do trabalho, o planejamento das situações de ensino e o modo de acompanhar as crianças em sua aprendizagem dos conhecimentos científico-culturais, bem como em seus processos de socialização e compreensão da escola como espaço de diálogo intercultural.

Ao realizar uma pesquisa com os professores de Educação Infantil, que trabalham com a perspectiva da docência compartilhada, pretendemos verificar as vantagens e desvantagens que apontam, identificando as dificuldades encontradas e a percepção quanto às aprendizagens evolutivas do desenvolvimento do capital cognitivo e social dos estudantes. Consideramos importante constatar, se há uma preferência pelos educadores de atuar em docência compartilhada. Analisar de que forma a docência compartilhada pode contribuir no sucesso do processo de ensino e de aprendizagem, verificando a viabilização de aprendizagens coletivas, conhecendo algumas experiências de grande repercussão que obtiveram sucesso e passaram a ser consideradas exemplos de escolas inovadoras. Além de identificar as vantagens e desvantagens dessa ação educativa, através das narrativas dos professores que trabalham e se reconhecem nos desafios da docência compartilhada.

O objetivo da educação sempre será o de formar uma sociedade mais justa, solidária, igualitária através da formação de sujeitos reflexivos, críticos e participativos. A docência compartilhada pode ser uma prática que contribui para o sucesso da aprendizagem e beneficia os educandos e educadores, por meio de estudos cooperativos. Os benefícios estão relacionados à possibilidade de inovação do processo educativo, fazendo com que contribua para a aprendizagem efetiva dos estudantes e conseqüentemente, proporcione maior satisfação ao professor, ao perceber maior eficácia na sua ação pedagógica.

## 2 ESCOLAS INOVADORAS E O TRABALHO EM GRUPO

Foi na Alemanha, na década de 1970, através das concepções pedagógicas da Escola Flämming, que a bidocência começou a ganhar espaço, pioneira na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

(CAUSSI, 2013). A Escola Flämming, em Berlim, ficou conhecida pelas suas concepções acerca da inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas e seu conceito de defender a educação de crianças e jovens com deficiência no mesmo ambiente das sem deficiências. Seu desenvolvimento aconteceu por meio da iniciativa dos pais que integravam um grupo denominado “grupo terapêutico de pais e filhos” (BEYER, 2005). Nesse grupo, crianças com e sem deficiência brincavam e eram apoiadas conjuntamente, seguindo o princípio da vida em comum, sem classificar ou separar as crianças por causa de sua deficiência, pois como discorre Beyer (2005), o isolamento escolar tem como perigo posterior a desagregação dos adultos. Na concepção pedagógica da Escola Flämming, as ideias foram pensadas levando em consideração a heterogeneidade das crianças e a filosofia de que as crianças são todas diferentes entre si, sendo únicas em suas formas de pensar.

Uma classe inclusiva [...] é constituída por um grupo heterogêneo de alunos, onde há crianças com as mais variadas capacidades e necessidades. Pode-se afirmar que a classe inclusiva representa uma heterogeneidade desejada. Caso essa classe seja atendida apenas por um professor, ele conseguirá realizar a individualização do ensino com dificuldade. Para o trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo educador (BEYER, 2005, p. 6).

Beyer (2005) traz essa discussão para o contexto educacional brasileiro por meio da afirmação de que toda criança é especial, mesmo não apresentando alguma deficiência, sendo errôneo exigir o mesmo desempenho e a mesma uniformidade de crianças que pertençam ao mesmo grupo. Assim, “o ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças e suas distintas capacidades” (BEYER, 2005, p. 5). Visando a uma maior assistência e percebendo a heterogeneidade das crianças, Beyer (2005) dá início às discussões sobre tema no Brasil. É nesse contexto que a docência passa a ser chamada também de docência compartilhada e começa a ganhar forma no meio educacional brasileiro, seja através da utilização de estagiários, professores auxiliares ou professores da sala de recurso, como sugeria Beyer (2005) quando começou a discutir essa ideia em seus textos. No Brasil, desde que a LDB instituiu políticas educacionais que têm como princípio a inclusão de crianças no ensino regular, as escolas começaram a se preparar para essa nova realidade, pois o processo de inclusão gera uma exigência de transformação escolar, tendo que se adaptar a essas particularidades, inserindo no ensino regular, estudantes que fazem parte do grupo atendido pela educação especial. Portanto, a inclusão acaba realizando um rompimento do modelo tradicional de ensino, pois, até então, as crianças de inclusão eram educadas apenas em escolas especiais. Embora essas informações são de fundamental importância para explicar o início das ações educativas em Docência Compartilhada, a pesquisa tem seu foco na ideia de que não é necessário ter um aluno de inclusão para desenvolver ações de Docência Compartilhada nas escolas.

Esse compartilhamento, como defendem Fernandes e Titton (2008), mais do que inovador, vem ao encontro à demanda atual da educação que busca a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade, pois com dois docentes em sala é possível uma utilização mais flexível e eficiente do tempo já que o professor se beneficia de diferentes estilos de ensino e busca em conjunto novas alternativas. A docência compartilhada exige o treinamento da alteridade, como salienta Traversini (2012), é necessário mais do que enxergar o outro, é necessário lidar com as diferenças e exercitar a generosidade. Cada sujeito deve expor suas ideias e através do olhar do outro, seja nas crenças mútuas ou nas ideias distintas, buscar a construção da prática docente.

Nesta perspectiva, podemos apresentar a realização de alguns projetos de escolas inovadoras, que estão obtendo bons resultados, ao estudante, instigando-o a ter interesse na escola, querendo aprender, pesquisar e ir além do que lhe é apresentado. Uma delas é a *Escola da Ponte*, localizada em Portugal, fundada em 1976, pelo professor *José Pacheco*. Trata-se de uma das primeiras inovações educacionais que surpreenderam pelo seu modo dinâmico, inédito e inovador de ensinar. Nesse ambiente, os educandos são os protagonistas na aquisição de seus conhecimentos. É uma escola pública, autônoma, avaliada e apontada pelo Ministério da Educação, no último relatório, como excelência acadêmica, que exerce a inclusão socioeducacional.

O seu método consiste em pesquisa, onde os estudantes pesquisam, coletam as informações e depois

compartilham os conhecimentos, procurando sempre a (re)construção dos saberes de forma conjunta e colaborativa. O estudante é o protagonista de todo o processo educativo e os educadores orientam e estimulam esse processo. As salas estão dispostas de modo a formar pequenos grupos e os recursos didáticos estão todos disponíveis. O objetivo dos professores é fazer com que todos aprendam e também desenvolvam suas competências e habilidades. Nesse processo, o trabalho é realizado sempre em grupos, pois entendem que a aprendizagem é mais significativa e construtiva, visto que estimula a busca do conhecimento, sanando as dúvidas e inquietações coletivas por meio da entreatura nas tarefas. Assim, falar da docência compartilhada é abordar o encontro humano nas práticas colaborativas que são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho em equipe, cujo desejo perpassa pelo autêntico encontro do “eu-tu” nas relações humanas e na construção do conhecimento (LOPES e COSTA, 2012). Segundo Pacheco (2011), escola não é um prédio, uma instituição, a escola são pessoas. Afirma que não é possível que estudantes do século XXI sejam educados por professores do século XX, com modelo epistemológico do século XIX.

Os estudantes formam grupos heterogêneos, não há salas de aula, mas espaços heterogêneos de trabalho. Não há professor responsável por uma turma, todos os estudantes trabalham com todos os orientadores educativos. Esquema claro de trabalho, buscando a resolução das dúvidas: primeiro individual, depois com os colegas, e, por último, com o professor. Os estudantes são incentivados pelos professores a questionarem, buscar os *porquês* e *para quês*, fazendo com que sejam coautores do processo de sua (auto) formação escolar.

No Brasil, temos um modelo de escola inovadora, fundada por brasileiros, mas que segue o mesmo modelo da Escola da Ponte, que rompe com o modelo da escola tradicional, o *Projeto Âncora*, e o Professor Pacheco acompanha esse projeto. Na verdade, o estudante desse projeto é aquele sujeito que foi excluído e desacomodado da escola regular, com vários problemas domésticos e de violência, da periferia de São Paulo. Esses são dois exemplos, mas existem mais de cem iniciativas de execução de uma educação libertadora e transformadora. Neste projeto-escola, não há séries, nem turmas, nem provas, e os alunos são agrupados em níveis de desenvolvimento da autonomia. A estrutura pedagógica é composta por uma série de dispositivos, que mostram as singularidades deste projeto educativo (PACHECO, 2012). Os educadores são professores, pedagogos, psicólogos, que são chamados de “tutores”, ou seja, toda a equipe trabalha junto, em colaboração com o objetivo de assegurar uma educação ampla, acessível e de efetivo sucesso.

### 3 DOCÊNCIA COMPARTILHADA: UM CAMINHO POSSÍVEL E NECESSÁRIO À DIVERSIDADE ATUAL

Em matéria publicada em um jornal de grande circulação do Rio Grande do Sul, “Diário Gaúcho”, o tema da docência compartilhada apareceu em destaque de 2015. A reportagem foi realizada em virtude de ser uma prática diferenciada, de construções inovadoras, que está ocorrendo em uma escola do município de São Leopoldo, com autorização da direção e Secretaria de Educação. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Weibert teve como idealizadoras do projeto de aula compartilhada, as professoras Ana Rauta e Gisele Giacomini. Por causa da repercussão dessa notícia, a universidade local do Vale dos Sinos (Unisinos) também abriu espaço em seu site, para esse debate sobre essa forma de aprender e ensinar por meio da docência compartilhada apresentada pelas professoras no projeto. Além de ousadia e força, há que se admitir que precisa ter muita coragem e determinação para propor mudanças em um sistema engessado e estagnado de ordem política, econômica e social da educação. A educação que projeta o futuro precisa contribuir para essa mudança cooperativa e comprometida, com os princípios éticos, como afirma Freire (1996, p. 18-19):

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

A educação precisa ser considerada como a base da construção de uma sociedade emancipada, pois o sujeito em formação precisa emancipar-se coletivamente e criticamente (passa pela autocrítica de si e do outro) e tornar-se capaz de perceber e analisar sua realidade sociocultural, buscando a transformação social da realidade. Entretanto, tal dimensão não é aguçada nos processos de ensino e de aprendizagem. Percebemos que as mudanças na educação ocorrem muito lentamente, enquanto que as tecnologias e as redes virtuais se encontram em um acelerado e contínuo processo de transformação. A educação precisa acompanhar o progresso e o desenvolvimento global, mas para isso os professores necessitam unir forças intelectuais e emocionais em prol de um trabalho formativo, solidário e cooperativo. O papel do educador está mudando diante deste cenário de imensa divulgação de informação, não é mais o de apenas transmitir conhecimentos, aliás, implica cada vez mais a função de provocar e despertar o conhecimento, o espanto, a curiosidade pela superação da ingenuidade solipsista e fechada, mediante uma ação coletiva e interativa em busca do saber. Por essa razão, o trabalho do professor está se ampliando, aumentando suas responsabilidades e funções, assim como seus espaços de atuação quando é capaz de integrar ao processo educativo as tecnologias digitais. Para Libâneo (2007, p. 23),

O conceito de docência passa a não se constituir apenas de um ato restrito de ministrar aulas, nesse novo contexto, passa a ser entendido na amplitude do trabalho pedagógico, ou seja, toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não-escolares pode-se ter o entendimento de docência.

Segundo Freire (2005), os homens se educam entre si, através da mediação com o mundo. Essa relação de coletividade transforma o sujeito e o emancipa no contato provocador com o outro. Por essa razão, o homem é sempre ser em formação, “ser histórico e inacabado” (FREIRE, 2005, p. 83). Freire também compreende o diálogo como algo necessário, pois é através dele que as pessoas se abrem ao mundo e procuram respostas às inquietações e dúvidas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (FREIRE, 1996). Freire acreditava que as mudanças na educação ocorreriam na medida em que o sujeito se conscientizasse de sua historicidade, de sua natureza de ser cultural e transformador. A mudança só acontece quando agimos criticamente, por isso o estudante precisa aprender elementos para a construção de uma identidade crítica emancipatória, que para Freire não acontece individualmente, mas somente a partir de uma ação coletiva e solidária do pensar e do (inter) agir com o outro. O diálogo é imprescindível no ato educativo, pois é o canal de comunicação entre o educar e o educar-se, o formar e o formar-se. Na docência compartilhada não é diferente, o diálogo se faz presente e necessário pela abertura ao aprender com o outro, em processo constante de comunhão de ideias, opiniões e informações.

É fato que a criança de hoje é hiperestimulada e mostra-se mais curiosa, criativa e ativa, requerendo novas formas de educar as novas gerações. A sala de aula também precisa se adequar a esse novo olhar, necessita ser organizada de maneira diversificada pela partilha de conhecimentos. Assim, como em um espetáculo, todos os integrantes trabalham em equipe para a apresentação ocorrer mais harmônica possível. Na escola, no processo educativo trabalhamos para que as crianças aprendam mais e melhor, buscando sempre o seu pleno desenvolvimento, como também seu sucesso nas aprendizagens. Todos os envolvidos querem obter sucesso nesse processo, porém, o professor nem sempre consegue mobilizar solitariamente práticas de mudança dentro de um sistema educacional limitador de espaços e tempos legalmente instituídos. Todo trabalho do educador está atrelado a essas leis estabelecidas, mas isso não o impede de fazer uma reflexão sobre sua prática, na ideia de continuar aperfeiçoando cada vez mais sua inter-relação pedagógica.

Para isso, os estudantes necessitam estar com real interesse, participando plenamente de todo processo, ativamente, sendo realmente protagonistas na aquisição de seus conhecimentos, de forma autônoma e interdependente. Ressaltamos que o papel do professor no processo de ensino e de aprendizagem deva ser de um provocador de novas relações entre os conhecimentos, sempre atento às expectativas e necessidades dos seus estudantes, projetando os recursos necessários, propondo desafios, permitindo situações em que os educandos desenvolvam suas habilidades

da melhor forma possível, permitindo assim, que realmente sejam atores na construção de seus saberes. O fato é que os educandos assimilam os conhecimentos num processo contínuo de (re)criação e pesquisa educativa e evolutiva dos próprios significados (MATURANA, 1998). Nessa perspectiva, Demo (2004, p. 60) afirma que a aprendizagem é um “processo dinâmico, complexo não linear, de teor autopoiético, hermenêutico, tipicamente interpretativo, fundado na condição de sujeito que participa desconstruindo e reconstruindo conhecimento”. Dessa maneira, pode-se considerar o ato de conhecer como um questionamento, sendo um processo dialético de reconstruir o conhecimento. Maturana (1998, p. 32) refere-se à aprendizagem humana da seguinte maneira:

A aprendizagem é o caminho da mudança estrutural que segue o organismo (incluindo seu sistema nervoso) em congruência com as mudanças estruturais do meio como resultado da recíproca seleção estrutural que se produz entre ele e este, durante a recorrência de suas interações, com conservação de suas respectivas identidades.

Citolin (2012, p. 118), partindo dos achados de sua pesquisa, afirma que a Docência Compartilhada envolve “[...] planejamento participativo, diálogo, troca de ideias e de concepções, atuação conjunta, resolução de imprevistos de modo colaborativo”. Nesse percurso ressalta ainda a importância de rever o trabalho através de uma (auto) avaliação e reflexão, na ideia de “[...] modificar posturas e aprender com o outro, reconhecendo-o como produtor de conhecimentos” (CITOLIN, 2012, p. 118).

A docência compartilhada requer uma nova postura dos professores em relação aos conhecimentos, que vai além da simples posse do saber e implica na abertura e no diálogo aprendente com o outro, na partilha, no reconhecimento e no respeito a novos e diferentes modos de ser e de atuar profissionalmente. Nesse novo fazer pedagógico, há trocas de ideias, experiências e reflexões, aumentando a qualidade da ação educativa. Dessa forma, o planejamento se torna mais rico, integrando novas perspectivas, atividades mais dinâmicas e ricas de relações nos processos de ensino. Para Traversini (2015, p. 158), na verdade “[...] o exercício de docência compartilhada é tarefa difícil, [...] a dois, exige reinventar-se continuamente como professor”. A constituição docente toma nova forma diariamente e também o professor precisa se recriar nessas relações estabelecidas, onde atuam e convergem diferentes crenças, princípios e experiências para construir um novo modo de ser docente, em parceria e atuação conjunta.

Tivemos a oportunidade de verificar na prática todos os benefícios dessa ação pedagógica, visto que a prática pedagógica realizada aconteceu em docência compartilhada. Durante a realização das atividades, constantemente nos questionamos sobre nossas práticas, trocando ideias e observações quanto aos alunos. Esses eram mais assistidos, pois tinham duas professoras à disposição, auxiliando, tirando dúvidas, dando apoio na realização das atividades. Para tanto, percebemos que a docência compartilhada exige o exercício de alteridade, como salienta Traversini (2012), é necessário mais do que enxergar o outro, é necessário lidar com as diferenças e exercitar a generosidade. Cada sujeito deve expor suas ideias e através do olhar do outro, seja nas crenças mútuas ou nas ideias distintas, buscar a construção da *práxis* docente.

O professor é o artífice no espaço escolar em que atua. Entretanto, a escola é um espaço coletivo, que forma cidadãos, e por isso, se torna relevante o trabalho do professor em equipe. Para Nóvoa (2001), o debate entre colegas professores é o melhor caminho para aprimorar a prática pedagógica em constante formação na *práxis* escolar. O trabalho coletivo também é defendido por Fernandes e Tilton (2008, p. 28), quando afirmam que “[...] a docência compartilhada passa por este reverter-se de uma missão comum, onde os docentes compartilham anseios que se encontram, incompletudes que se completam, inseguranças que são superadas, saberes que se completam, seres que necessitam viver em coletividade”. Por isso, torna-se indispensável refletir também como é importante a questão do saber coletivo na educação, que integra e aprende com as artes de fazer colaborativo, com as diferenças e potencialidades dos sujeitos.

Diante disso, destacamos um estudo realizado em escolas municipais cicladas de Porto Alegre em 2008 e criadas pelas políticas de inclusão, abrindo espaços para ingresso, atendimento e permanência de estudantes

habitualmente excluídos das escolas regulares, por diversos fatores como violência, desempenho escolar insuficiente, idade avançada, etc., ressaltando as metodologias de docência compartilhada nas propostas pedagógicas, bem como suas implicações na aprendizagem escolar (TRAVERSINI, 2012). A proposta foi organizada em três ciclos correspondentes às etapas de vida dos estudantes (infância, pré-adolescência e adolescência), visando respeitar o ritmo, o tempo, as experiências e as características da faixa etária dos estudantes, bem como dar continuidade às aprendizagens nos três anos de cada ciclo. A organização dos dois ciclos finais deu-se por áreas, com uma dimensão interdisciplinar, conforme especificado nas Bases Curriculares (2009). Por se tratar de estudantes excluídos de turmas regulares, as metodologias utilizadas foram focadas na alfabetização, tendo em vista que essa escolha foi necessária por causa do alto índice de estudantes com diferenças na aprendizagem cognitiva (silábica, pré-silábica, alfabética) e em momentos e fases diferentes de aquisição do conhecimento, em função da realidade escolar marcada pela inclusão-exclusão (TRAVERSINI, 2012). Houve então, a necessidade de se pensar criticamente no assunto a fim de repensar as ações hoje praticadas, vislumbrando novas experiências e projetos no ambiente escolar.

Para a criação dessa proposta inclusiva, as escolas se apoiaram, especialmente, nos estudos de autores como Baptista (2006) e Hugo Beyer (2006), os quais defendem que para um grupo supostamente mais homogêneo de crianças pode ser suficiente um professor, mas que numa classe inclusiva, é necessário um segundo professor, considerando-se as características de tais estudantes. Cabe destacar que esse cenário de diferenças gritantes não é exclusivo de classes especiais, pois o ensino regular apresenta turmas grandes, heterogêneas e com diferentes fases de desenvolvimento e de capital cognitivo e sociocultural. Baptista e Beyer (2006) defendem também a exigência de um número menor de estudantes por sala de aula, que vai à contracorrente das políticas de governo atuais de fechamento de escolas e aglomeração de estudantes, para permitir intervenções mais pontuais, contemplando as singularidades, aprendizagens prévias e diferentes tempos de aprender.

Segundo Baptista (2006), na Itália, há projetos de organização escolar defendendo a pluridocência, desde os primeiros anos do ensino fundamental. Neste ponto, a docência compartilhada contribui significadamente, pois pode viabilizar aos educadores a pautar suas ações nas particularidades de seus alunos, sanando as dificuldades de acordo com o desenvolvimento de cada um. O autor reforça a importância dos professores reinventar-se tanto na ação pedagógica em dupla na sala de aula, como na abordagem metodológica e escolha dos conteúdos escolares. Salienta a importância do diálogo entre os docentes para resolver as tensões que aparecerem no cotidiano escolar. A docência compartilhada exige um permanente processo de reinvenção da identidade docente, através da (auto) reflexão do professor sobre sua ação, com o olhar do colega docente, ele se transforma e repensa o seu agir (SHÖN, 2000). A docência compartilhada viabiliza as aprendizagens, pois se percebe uma atenção maior dos docentes, sendo um meio de sanar as dúvidas de forma rápida, respeitando as singulares e colaborando nas inquietações e pontuais da turma. Na perspectiva de Perrenoud (2000, p. 73),

Um dispositivo de pedagogia diferenciada aumenta a probabilidade de que cada indivíduo ou cada grupo encontre, na hora certa, um interlocutor bastante disponível e competente para assumir a situação e reorientar seu trabalho, se possível visando uma regulação não somente das atividades, mas também dos processos de aprendizagem.

Rosa (2012) também partilha suas experiências e de suas colegas do curso de Pedagogia, em seus estágios curriculares, enfatizando que todas as estagiárias se envolveram em docência compartilhada, seja com outra professora regente, monitora ou atendente na sala de aula. A maioria comentou sobre sua experiência com a docência compartilhada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Tudo indica que todas as pessoas que fazem parte dessa mesma sociedade educadora compartilham as responsabilidades do ensino para com os educandos que ali se encontram, interagindo com as crianças presentes no ambiente escolar.–

Para Nóvoa (1991, p. 71), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado”. Mas

de modo geral, a cultura escolar está ainda muito presa na unidocência e o surgimento da docência compartilhada está relacionado com a necessidade advinda da inclusão ou educação especial. Beyer (2006) traz a característica da sala de aula inclusiva como heterogênea e classifica a sala de aula não inclusiva como *grupo homogêneo*, já que não existe grupo homogêneo em se tratando de seres humanos. Com isso, abrem-se reflexões para pensarmos a docência compartilhada para além da inclusão, já que dificilmente teremos uma sala de aula homogênea, especialmente nos tempos de grandes desigualdades e dificuldades econômicas onde atuamos e vivemos. Rosa (2012) argumenta que o importante na docência compartilhada é que as trocas, angústias, alegrias e preocupações são divididas. Também há desafios, quando não há uma parceria efetiva, desencontro de perspectivas e concepções teórico-práticas, dificuldades quanto ao diálogo e reflexão conjunta, disputas competitivas entre os professores e falta de um comprometimento solidário. Acrescenta ao debate alguns desafios que precisam ser superados pelos professores, a saber: aprender a trabalhar coletivamente, cuidar para não desautorizar a outra professora, lidar com as diferenças, refletir e qualificar a prática pedagógica e priorizar o contexto do educando (ROSA, 2012). De acordo com Traversini, Rodrigues e Freitas (2010, p. 2),

A docência compartilhada remete para o envolvimento de toda a equipe das escolas [...] a Docência Compartilhada consiste em uma ação docente compartilhada entre dois professores em sala de aula e em um planejamento também compartilhado, ou seja, não é realizado apenas entre os professores, supõe a participação dos docentes envolvidos com o projeto e da equipe diretiva, em assessoramento pedagógico especializado.

Este compartilhamento de tempo, recursos e estudantes por dois ou mais educadores é, de fato, uma ideia inovadora que insiste em mostrar as ambiguidades, os aspectos positivos e negativos do fenômeno educativo na expressão e atuação artística e pedagógica. Tal perspectiva vem ao encontro dos interesses tão presentes e atuais que dizem respeito à multidisciplinaridade, bem como a interação entre todos os membros da comunidade escolar (FERNANDES; TITTON, 2008).

Seguindo esse raciocínio, Euzébio et al. (2013) apresentam reflexões e considerações sobre a experiência da docência compartilhada em uma turma *não inclusiva* do ensino fundamental. O objetivo principal é verificar se esta, também pode colaborar para a aprendizagem de turmas regulares. Todas as atividades foram realizadas em uma escola pública de Porto Alegre/RS, de forma colaborativa e compartilhada como demanda o próprio tema. Norteiam esse trabalho, além de autores já citados anteriormente, considerações e ideias de Fernández (1993), que defende a docência compartilhada como possibilidade de exercício para diferentes estilos e alternativas de ensino, incluindo o remanejamento de tempo e outros benefícios à aprendizagem. Tendo em vista que o conhecimento de que a docência compartilhada surgiu da necessidade de ensino em classes inclusivas, heterogêneas, as autoras pretendem desenvolver o mesmo princípio em aulas regulares, já que as turmas são heterogêneas em termos econômicos, sociais, culturais, religiosos, étnicos, e ainda trazem experiências de vida diversas.

A docência compartilhada começa no planejamento que, necessariamente, precisa ser realizado em conjunto porque é nesse momento que brotam e são compartilhadas as ideias e as distintas experiências docentes (EUZÉBIO et al., 2013). Assim, dois professores em sala de aula têm mais condições de atender às demandas dos estudantes da classe de forma personalizada e sincronizada em termos de intencionalidades pedagógicas, sobretudo, no que se refere ao tempo. Ao trabalharem de forma colaborativa unem forças para o entendimento do assunto, o que permite ainda oferecer aos participantes da aula duas formas (estilos) de interpretação do tema em questão, que se somam no ensino da compreensão, colaborando na qualidade da transposição didática. Tal forma de docência agrega também na questão interdisciplinar e afetiva da sala de aula pela presença constante de um ou outro professor na posição de monitoria. Reforçando essa ideia, Fernandes e Titton (2008, p. 2) afirmam que,

O ensino compartilhado traz evidentes benefícios ao rendimento dos alunos, se comparado a outras modalidades de ensinar. Tais benesses, podem estar relacionadas às trocas de informações, conhecimentos e técnicas de ensino que os professores têm condições de aprender nesta metodologia, ampliando, desta maneira, os horizontes da aprendizagem.

A docência compartilhada ao fazer parte desse processo pode beneficiar nas aprendizagens significativas e de valores, pois com a atuação de dois professores no mesmo tempo e espaço, estimula a prática e a reflexão do ensino pedagógico em um movimento de cooperação e articulação da ação pedagógica. A avaliação dos resultados dessa pesquisa foi evidenciada através da prática educativa, ou seja, ministraram as aulas de forma compartilhada seguindo o roteiro planejado e diariamente realizaram uma (re)avaliação, a fim de buscar respostas ao problema de pesquisa, com dois focos principais: verificar a aprendizagem da turma diante da docência compartilhada e a participação/aprendizagem individual dos educandos quanto aos conteúdos.

Para que esse processo de inovação ocorra de forma plena e consistente, é preciso que a escola constituída por professores, gestores, estudantes e a comunidade, esteja aberta a esta nova proposta, em busca de uma melhoria educacional. Carbonell (2002, p. 19) afirma que inovação seria “um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”. A docência compartilhada, mais do que inovadora, vem ao encontro dos interesses tão presentes e atuais que dizem respeito à interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, bem como ao fortalecimento da interação entre todos os membros da comunidade escolar. Assim, é importante que seja estimulado o trabalho em equipe que, como sugere Luís Maruny Curto (2000, p. 94), tem amplas possibilidades, visto que:

Uma pessoa sozinha pode aprender, mas se aprende melhor em grupo, é mais rentável. Um professor isolado pode inovar, mas os limites são mais estreitos e o esforço muito maior para um rendimento menor. Na escola, tudo é grupal: os alunos nas aulas; os professores nos ciclos, departamentos e direção. Trabalhar em grupo é uma condição. Isto não é fácil, mas a aprendizagem compartilhada, o trabalho cooperativo, são mais eficientes para assegurar maior qualidade e resultados mais sólidos. A atribuição de melhorar o ensino requer muitos ombros juntos.

Vivemos em sociedade, precisamos diariamente nos relacionar com diversas pessoas. Essa relação, quando bem direcionada, agrega várias oportunidades de experiências e aprendizagens, que levamos adiante para nossas vidas. Isso não é diferente na área profissional, onde necessariamente, trabalhamos em equipe. Na escola, a equipe são os educadores, educandos, direção, funcionários e a comunidade. Todos precisam participar desse processo, pois assim, as chances de sucesso são maiores, visto que são mais ideias e forças, fortalecendo os laços de colaboração e aperfeiçoando que é o saber compartilhado.

#### 4 PESQUISA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o objetivo de agregar maiores conhecimentos e experiências vividas na prática da docência compartilhada na educação, realizamos um questionário com os profissionais da área que atuam nessa prática. Assim como presumido, as respostas vieram carregadas de grande valor para a pesquisa, pois retratam os sentimentos, inquietações, angústias e dificuldades daqueles que estão ali, na sala de aula, com os estudantes, num convívio constante, real e transformador.

Procuramos analisar os pontos negativos e positivos, de acordo com as opiniões de autores e narrativas de professoras da Educação Infantil. Apresentamos suas práticas, revelando acontecimentos, emoções e subjetividades que contribuem para uma relação cooperativa em sala de aula. Refletir sobre os desafios encontrados entre os professores, ao compartilhar suas práticas, preferências, respeitar o olhar do outro colega, e assim, enfrentá-los e superá-los no cotidiano escolar.

As entrevistas somam 14 (catorze), de um total de mais de 50 (cinquenta) entregues. Constatamos que o interesse em participar não foi muito motivador, talvez pela correria das suas atribuições ou por esquecimento. Os educadores pertencem às cidades de Canoas, Esteio, Novo Hamburgo e Sapucaia, escolas públicas e particulares de Educação Infantil. O questionário consistia em três aspectos básicos: pontos positivos, pontos negativos e

observações percebidas pelos professores em relação ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças em seu trabalho de docência compartilhada.

Destacamos as percepções mais apontadas, quanto aos pontos positivos: em primeiro lugar, a importância do partilhar ou compartilhar ideias, a parceria com o outro colega, compreendendo esforços no trabalho em equipe e também, a reflexão conjunta, podendo esta ser durante o planejamento ou nas avaliações de suas práticas ou de seus educandos. Seguidamente, aparecem outros aspectos relevantes, como: solidariedade, aprender com o outro educador, maiores conhecimentos envolvidos, atendimento em pequenos grupos, e, desta forma, dispensando maior atenção aos alunos, e diversidade de metodologias, trabalhos e estilos. Tais resultados confirmam o que Traversini (2012, p. 57) diz:

A docência compartilhada exige o treinamento de alteridade, é necessário mais do que enxergar o outro, é necessário lidar com as diferenças e exercitar a generosidade. Cada sujeito deve expor suas ideias e através do olhar do outro, seja nas crenças mútuas ou nas ideias distintas, buscar a construção da prática docente.

Dentre os aspectos negativos elencados pelas professoras, os mais citados em ordem de incidência foram: os dois primeiros empatados, falta de parceria e falta de “acordo” com a prática pedagógica, seguidos por dificuldades ou disputas entre os professores, falta de reflexão conjunta e falta de comprometimento. Percebemos que, a partir das ideias apontadas acima, os pontos positivos são em maior número e envolvem a ação pedagógica, assim como a aprendizagem efetiva dos estudantes e as relações entre todos os envolvidos no processo de ensino. Os resultados obtidos nos questionários são apontados por alguns autores, pois a docência compartilhada exige o treinamento de alteridade, como salienta Traversini (2012), é necessário mais do que enxergar o outro, é necessário lidar com as diferenças e exercitar a generosidade. Cada sujeito deve expor suas ideias e através do olhar do outro, seja nas crenças mútuas ou nas ideias distintas, buscar a construção da prática docente. A ação de compartilhar traz conflitos para ambos os docentes, pois no compartilhamento, acaba-se expondo de forma clara para o outro seus conceitos, métodos e práticas pedagógicas. Contudo, é por meio dessa colisão de pensamentos e exercícios que um novo protagonismo surge e uma nova prática é constituída dando maior visão ao coletivo e ao trabalho em grupo, como comenta Traversini (2012).

Ressaltamos ainda no estudo de campo verificado pelas narrativas descritas, a diversidade maior em conhecimentos, abordagens, ações educativas e o olhar mais direcionado às especificidades e diferenças. Quanto aos pontos negativos, foi verificado que todos os aspectos citados, referem-se tão somente à ação dos professores e a relação entre ambos. Assim sendo, pela opinião dos educadores, não existem pontos negativos aos estudantes, pelo contrário, são muitos os aspectos que contribuem significativamente à aprendizagem que passa pela valorização da diversidade das formas de ensinar e de aprender.

Em nenhuma das questões que se referem aos pontos negativos e positivos foi abordada a contribuição da docência compartilhada na questão da afetividade na relação professores-estudantes. Já nas observações, quanto ao desenvolvimento infantil, houve percepções cognitivas e também afetivas. Os professores que responderam ao questionário salientaram os seguintes aspectos: a possibilidade das crianças terem mais de uma referência em sala de aula, favorecendo o vínculo afetivo com mais de uma professora. Recebimento de um tratamento mais individualizado, facilitando a superação de suas dificuldades. Dessa forma, o processo de ensino e de aprendizagem obtém maior eficácia, com mais qualidade e sentido formativo. Foi relatado que as crianças apreciam essa ação partilhada dos educadores. Em apenas duas respostas foi apontada a perda da referência por parte dos educandos, sendo estas as únicas percepções negativas quanto à docência compartilhada.

Ilustramos, a seguir, alguns relatos dessa prática compartilhada: *“Professora, eu gosto de ter duas profs na sala, a gente aprende melhor, duas para explicar e ajudar a gente quando a gente chama”*. (Comentário de Carolina, aluna da turma). Através desse contato direto com os estudantes, algo nem sempre possível nas práticas

de unicidade com números elevados de educandos por turma, perceberam que eles aprenderam com a presença de duas professoras em sala de aula, demonstraram participação, interesse e se sentiram seguros e reconhecidos quando solicitavam auxílio nas atividades. Tinham sempre uma professora para o atendimento enquanto a outra professora prosseguia com a aula. A relação afetiva entre professores e estudantes também é intensificada. Esse maior tempo reflexivo com os professores oportunizou um maior conhecimento dos educandos, desenvolvendo a relação afetiva e potencializando as iniciativas dos professores e estudantes. Essa experiência também agregou o valor que possui o trabalho em grupo, ressaltando o diálogo, o respeito e a partilha de ideias, desenvolvendo habilidades de valores e convívio sociais, tão necessários hoje na vida em sociedade. Dentre as pesquisas coletadas até aqui, este trabalho foi o que apresentou de forma pontual as contribuições afetivas na prática da docência compartilhada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos com o estudo que a docência compartilhada além de trazer aprendizagens mais significativas dessa relação no processo educativo contribui na criação de vínculos afetivos, melhorando a relação entre professores e estudantes. Enfim, ações que incentivem a afetividade e fortaleçam as relações e o sentimento de pertença no mundo é necessário na atualidade.

Os resultados evidenciam a importância de compartilhar a docência, afinal de contas, como salientam Platone e Hardy (2004, p. 15-18), “ninguém ensina sozinho”. Nessa perspectiva educativa, há o aprimoramento e o compartilhamento das relações pedagógicas, norteando diferentes anseios incompletudes, inseguranças, fragilidades e dificuldades que são superadas, conhecimentos que se somam em uma complementaridade e reconhecimento humano do viver em coletividade (FERNANDES; TITTON, 2008). Não é uma tarefa fácil, aliás, a efetivação de qualquer proposta inovadora, mas é preciso se arriscar em busca de uma educação de qualidade, que verdadeiramente, realize a aprendizagem efetiva dos estudantes, constituindo assim, uma sociedade mais justa e próspera. Para tanto, faz-se necessário o investimento na formação dos professores, para partilharem seus saberes de forma participativa e comunitária, no sentido de que ensinar é compartilhar.

Para Nóvoa (1995), o território da formação é habitado por atores individuais e coletivos. Portanto, a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional e a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação. É no encontro dos professores, entre eles e com as crianças, que se abre lugar para a formação. No entanto, os espaços e os ambientes educativos podem se constituir num facilitador ou num entrave para o desenvolvimento e aprendizagem da docência pelas acadêmicas em formação. Enquanto *cenário das aprendizagens*, espaços devidamente estruturados e organizados podem viabilizar aprendizagens significativas, despertar o interesse, suscitar o desejo de aprender, incentivar a criatividade e diferentes formas de interação entre os componentes de um grupo (ZABALZA, 1998). Além de refletir sobre as capacidades e conhecimentos que precisam ser construídos, é preciso promover ações que contemplem a ampliação das formas de aproximação e inserção da acadêmica no ambiente de trabalho, ou seja, no efetivo trabalho de docência nas salas de aula da Educação Básica. Enfim, a aprendizagem da docência compartilhada em processos de formação inicial de professores e a qualificação do tempo dedicado à prática de ensino e aos estágios curriculares precisam acontecer como forma de reconhecimento do pensar-se professor (a), em contínua articulação com as instituições da Educação Básica ou com os possíveis campos de atuação, parceria Universidade-Escola/Campo de estágio.

## REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização** – múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 83-93.
- BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização** – múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.
- BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BEYER, H. O. O pioneirismo da escola flamming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n 25, p. 9-23, jan. 2005. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a1.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- BOLÍVAR, A.; FERNÁNDEZ CRUZ, M; MOLINA, E. Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research**, 6 (1), art. 12, 2005. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/fqstexte/105/05112s.htm>>. Acesso em: 21 jun. 2018.
- CANARIO, R. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, 12(2), p.73-81, maio/ago. 2008.
- CARBONELL, J. **A Aventura de Inovar: A mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CAUSSI, J. R. **Docência Compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/88077>>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- CURTO, L. M. **Escrever e ler: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DEMO, P. **Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.
- EUZÉBIO, S. M. S. et al. Prática de docência compartilhada: uma experiência no terceiro ano do Ensino Fundamental. **Anais... Salão UFRGS 2013: IX SALÃO DE ENSINO**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <[https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/90775/Ensino2013\\_Resumo\\_32705.pdf?sequence=1](https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/90775/Ensino2013_Resumo_32705.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- FERNANDES, D. A. N.; TITTON, M. B. P. Docência compartilhada: o desafio de compartilhar. **Rede Românticos Conspiradores**, São Paulo. Discussão da Carta de Princípios, ago. 2008. Disponível em: <<http://rc-sp.forums-free.com/docencia-compartilhada-o-desafio-de-compartilhar-t11.html>>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- FERNÁNDEZ, S. La Educación Adaptativa como Respuesta a la Diversidad. **QuadernsDigitals.NET**. Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9, p. 128-139, Enero/Junio de 1993. Disponível em: <[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=606](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=606)>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. Préface à l'édition brésilienne de Cecilia Warschauer, adaptation et révision pour le Brésil de Cecilia Warschauer. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- MATURANA, H. **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- NÓVOA, A. A formação contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola. **Revista do Instituto de Inovação Educacional** – Inovação, v. 4, n. 1, 1991.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

- NÓVOA, A. Profissão docente: Há futuro para esse ofício? In: **VII Congresso Internacional de Educação**. Câmpus da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, de 22 a 24 de agosto de 2011.
- NÖRNBERG, M.; CAVA, P. P. Aprendizagem compartilhada da ação docente. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis, 2015. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4274.pdf>> Acesso em: 22 abr. 2018.
- PACHECO, J. Conversões e resiliências. **Revista Educação**, Redação de 10 de setembro de 2011. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/conversoes-e-resiliencias>>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- PACHECO, J. Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal. **Portal Educacional**. Portugal, Entrevista n. 43, 2000. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0043.asp>>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- PACHECO, J.; FÁTIMA, M. (Orgs). **A Avaliação da Aprendizagem na Escola da Ponte**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PLATONE, E; HARDY, M. (Orgs.). **Ninguém ensina sozinho: Responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RICOEUR, P. **O si-mesmo como um outro**. Trad. Luci Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.
- ROSA, K. R. da. **Docência Compartilhada: Como pensar na docência compartilhada na educação infantil. Trabalho de conclusão de Curso de Pedagogia: Licenciatura**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2012.
- SHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TRAVERSINI, C. S.; RODRIGUES, M. B.; FREITAS, J. C. **O desafio de exercer a docência e constituir-se como aluno no projeto da docência compartilhada**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2010.
- TRAVERSINI, C. S. et al., Processos de Inclusão e Docência Compartilhada no III Ciclo. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, jun. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000200013>>. Acesso em: 05 out. 2017.
- TRAVERSINI, C. S. Inclusão Escolar e Docência Compartilhada: Reinventando Modos de Ser Professor. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezzine e Maanzini/ABPEE, 2015. p. 147-164.
- ZABALZA, M. Á. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## PARTE II

### A SERIEDADE DA MÚSICA E DA LUDICIDADE PARA AS SÉRIES INICIAIS

#### APRESENTAÇÃO DA PARTE II

A segunda parte da obra dedica-se à temática da ludicidade, a qual poderá empregar a música e a arte, e a expressão corporal como facilitadoras do desenvolvimento na Educação Infantil e séries iniciais.

O Capítulo 8, denominado *Ludicidade e desenvolvimento: a importância do brincar na educação infantil* é de autoria de Josileide Martins e de Hildegard Susana Jung. De acordo com as autoras, o objetivo da pesquisa consiste em refletir sobre os jogos e brincadeiras enquanto promotores de desenvolvimento na Educação Infantil. Trata-se, segundo elas, de um estudo de metodologia qualitativa, que recorreu à revisão de literatura, incluindo documentos legais para o procedimento de coleta de material para o referencial teórico. Os achados foram examinados à luz da Análise de Conteúdo e os resultados apontam para: a) o jogo como promotor do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral; b) a preparação para a vida em sociedade começa com situações lúdicas; c) a formação lúdica permite ao educador conhecer-se como pessoa, como profissional e saber suas possibilidades e limitações. Assim, as autoras concluem que o potencial do jogo enquanto promotor de desenvolvimento humano transcende o que buscou analisar a presente pesquisa. Além de potencial promotor de desenvolvimento da criança na Educação Infantil, o jogo permite o crescimento de todos os seres humanos, independentemente de sua idade, bem como do próprio educador, o qual passa pela formação lúdica.

O Capítulo 9, de autoria de Yasmim Martins e Elaine Conte foi escrito sob o título *As cantigas de roda como dispositivos às aprendizagens socioculturais*. A pesquisa tem por objetivo averiguar como a música auxilia no processo de ensino e de aprendizagens socioculturais em sala de aula. A partir de referenciais como Paulo Freire, Piaget, Vygotsky e de outros interlocutores da área, as autoras buscaram instigar uma reflexão sobre a própria realidade musical vivida pelos educandos nos espaços escolares, e assim, buscar reconstruções e alternativas para novas conversações musicais geradas e orquestradas pelos próprios horizontes vividos na cultura escolar. Os resultados da pesquisa evidenciam que a educação musical contribui significativamente na interação, expressão oral e na relação sociocultural dos educandos. É uma das formas de linguagem mais apreciadas, pois causa diversas sensações, facilita a aprendizagem e instiga a memória das crianças. No entanto, as cantigas de rodas ainda são relegadas para um segundo plano ou asfixiadas nas rotinas escolares das crianças, muitas vezes por medo da influência das músicas na mente e imaginário infantil. A maior dificuldade encontrada hoje na educação musical é de que forma potencializar as cantigas de rodas para trabalhar questões humanas da comunicação sensível, afetiva e emotiva no cotidiano escolar.

O Capítulo 10, intitulado *A musicalidade e o corpo no processo de aprendizagem: um relato de experiência* é de autoria de Gabriella Guimarães Mandú de Medeiros e Hildegard Susana Jung. O tema do trabalho é tema a musicalidade e o corpo no processo de aprendizagem. O objetivo consiste em apresentar um relato de experiência da prática de estágio supervisionado do curso de Pedagogia, no qual foram desenvolvidas atividades para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes através da música e do próprio corpo. A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo, tratando-se de um estudo de caso, com coleta de dados por meio do relato de experiência e de revisão de literatura acerca do tema. Os resultados apontam para a música como facilitadora: a) do processo de aprendizagem; b) da expressão corporal e, por sua vez, da autonomia do aluno; c) de práticas pedagógicas

diversificadas, potencializando a interdisciplinaridade. A utilização da música como recurso pedagógico pode ser considerada um instrumento potencializador das práticas que utilizam metodologias ativas, colocando o educando como centro do processo de aprendizagem, numa atitude autopoietica. Assim, as autoras consideram que a aprendizagem deve ser o objetivo maior de qualquer ato educativo e este deve se dar de maneira que permita à criança ser feliz e música é alegria, felicidade.

O Capítulo 11 tem a autoria de Juliane de Almeida Piedade e Elaine Conte. Sob o título *Arte-Educação e seus desdobramentos para o desenvolvimento infantil*, as autoras adotaram uma perspectiva hermenêutica em relação ao tema, na tentativa de contribuir para ações de humanização nos processos formativos, de construção de visões de mundo, de reflexão sobre as experiências educativas no campo da arte-educação para o desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, a pesquisa deste capítulo tem como tema central a importância da arte como forma de expressão na Educação Infantil, visando identificar os principais desdobramentos no processo de criação das crianças e as consequências positivas que o brincar artístico proporciona. O papel, o lápis, o giz e a bagunça no ato de criar são protagonistas neste trabalho assim como devem ser nas escolas, contudo é preciso estar preparado para este tipo de abordagem pois a arte que, por vezes vem sendo trabalhada na sala de aula como mera auxiliadora das demais disciplinas, possui um papel importante no currículo oculto da criança que aprende brincando. Assim, as autoras concluem com o estudo que a dimensão lúdica na educação é marcante e inesquecível, sendo necessária uma formação criativa para fazer parte desse mundo tão sublime e encantador.

O Capítulo 12 tem como tema a música e o processo de alfabetização. De autoria de Diandra Tábata Nunes Lima e Hildegard Susana Jung, as autoras o intitularam *A música como facilitadora do processo de alfabetização* e ponderam que a música proporciona à criança desenvolvimento integral e estimula sua interação social. Se utilizada adequadamente, pode ser uma ferramenta auxiliar na alfabetização, pois estimula o aprendizado e o desenvolvimento integral do ser humano. O objetivo do trabalho consiste em discutir como a música pode ser uma facilitadora do processo de alfabetização. Para tal, foi feito um estudo de revisão de literatura com abordagem qualitativa. Os resultados apontam para a música como potencializadora dos seguintes aspectos: a) aprendizado da leitura e da escrita; b) processos físicos, psíquicos e mentais da alfabetização; c) autonomia no ato de ler o texto e o contexto. As autoras concluíram que a música é um excelente recurso que pode ser utilizado na fase da alfabetização, pois representa uma fonte de estímulos no processo educativo. Não se trata somente de um instrumento de alfabetização, porque a música é um excelente instrumento de cidadania.

O Capítulo 13 chama-se *O lúdico na potencialização do desenvolvimento da criança com transtorno do espectro autista* e consiste em um trabalho de Kelin Bortoncello e Dirleia Fanfa Sarmiento. Está articulado à investigação *O direito à Educação de Qualidade: fundamentos e modos de efetivação nos contextos educacionais*, desenvolvida pelos integrantes do Grupo de Pesquisa Indicadores de Qualidade e Práticas Educativas, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Tem como temática investigativa a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, fazendo um recorte na importância do lúdico para a potencialização do desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tanto, por meio de um levantamento preliminar de artigos, dissertações e teses as autoras buscaram identificar quais são os principais pressupostos dos autores dessas produções acerca da dimensão lúdica para o desenvolvimento da criança com TEA. Dentre as principais ideias defendidas pelos autores destacam-se: a afetividade na relação adulto-criança como elemento fundamental para viabilizar as interações sociais; a importância e a necessidade dos jogos e brincadeiras para favorecer a inclusão da criança com TEA; e a consideração das características e especificidades do TEA no planejamento das atividades lúdicas.

O Capítulo 14 intitula-se *Musicalização e ludicidade como aliadas ao trabalho pedagógico na Pré-Escola* e é de autoria de Mônica Gonçalves da Silva e Hildegard Susana Jung. As autoras buscaram discutir sobre a importância da utilização de brincadeiras, jogos e músicas no processo pedagógico pré-escolar. A metodologia

empregada é de cunho qualitativo, a partir da coleta de dados na literatura. Os resultados apontam para: a) O desenvolvimento cognitivo da criança por meio da música; b) A ludicidade na Educação Infantil como oportunizadora de pesquisa e criatividade, ativando o imaginário, tornando o ensino mais ativo e significativo; c) A musicalização como aliada no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ao educando condições para o desenvolvimento de habilidades, para a formação de hipóteses e para a elaboração de conceitos. O foco de se trabalhar estas práticas na pré-escola proporciona a interação com situações-problema, gerando curiosidade. Portanto, as autoras consideram a criança como um ser social. A partir da interação com o outro e o ambiente em que está inserida, poderá aprimorar seus conhecimentos cognitivos. A utilização da ludicidade na Educação Infantil possibilita ao educando aprender brincando. A música possui um papel fundamental no ensino, pois é um meio de expressão que caracteriza diversos sentimentos, tais como: alegria, tristeza e amor, além de traços culturais que são passados de geração a geração, ajudando a criança a se conectar com seu lado afetivo, cognitivo e cultural.

O Capítulo 15, último desta parte da obra, é de autoria de Elyse Cardozo Nunes e Elaine Conte, e leva o título *As barreiras à ludicidade no ensino: perspectivas docentes*. O estudo objetivou analisar a partir de perspectivas docentes, quais as principais barreiras encontradas no cotidiano escolar para o uso da ludicidade como processo mediador e provocador de ensino e de aprendizagem. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quarenta professores de diferentes etapas de ensino e formação inicial, com o intuito de compreender os motivos e concepções que impossibilitam o uso da ludicidade, como metodologia incentivada teoricamente, a ser aproveitada regularmente na prática escolar. As autoras constataram que teoria e prática ainda andam separadas para dar conta dessa questão, sendo necessários ajustes diversos, a partir das instituições de ensino, iniciando pelo diálogo junto a toda comunidade escolar sobre a importância do lúdico na formação cultural e humana. Assim, estudantes e professores poderão ter um ambiente propício para um processo de ensino e de aprendizagem lúdico, atrativo e significativo.

## CAPÍTULO 8

### JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO E PREPARAÇÃO PARA A VIDA EM SOCIEDADE

*Josileide Martins*

*Hildegard Susana Jung*

#### 1 INTRODUÇÃO

A infância, de acordo com Ariès (1978), é um conceito recente, pois teve sua invenção na modernidade. Neste sentido, o autor relata que a escola cumpriu um papel fundamental no sentido de desfazer a imagem do mini-adulto e afirmar uma nova forma de entender a criança. Assim, a escolaridade formal passa a representar a afirmação de benefícios para a criança, como a educação, a formação de competências e a civilidade.

As manifestações sobre as dificuldades das crianças adquirem novos significados de acordo com o tempo social vivido. Com o passar do tempo, a infância passa a ser associada a um período no qual é possível desenvolver várias atividades, entre elas, a educação. Neste sentido, Mukina (1996) relata que a diversão passa a ser vista como uma linguagem natural da criança, e é importante que esteja presente na escola desde a Educação Infantil. Desta maneira, o educando poderá se colocar e se expressar com a intermediação das atividades lúdicas – como, por exemplo, a recreação, os jogos, a música, a arte, a expressão corporal, ou seja, atividades que prendam a atenção das crianças -. O autor completa explicando que, ao brincar, que é uma linguagem infantil, a criança domina a linguagem simbólica, quer dizer, a linguagem da imaginação. Realizando sinais e gestos no ato de brincar, esclarece Mukina (1996), as crianças recriam os objetos e repensam os acontecimentos que as cercam.

Na Educação infantil, o lúdico é uma maneira de oferecer à criança um ambiente de aprendizagem prazeroso, planejado e motivador. Cabe a nós professores proporcionar um ambiente adequado e agradável aos olhos infantis. O perfil da criança ao ingressar na educação infantil se caracteriza pela imaginação, curiosidade, movimento e vontade de conhecer o mundo, principalmente, pelo brincar. Porém, essa abordagem não é tão simples, é necessário deixar de ver o jogo somente como atividade recreativa e transformá-lo em um tempo bem planejado, capaz de proporcionar a construção de novos saberes na educação infantil, com uma postura inovadora, buscando levar para a sala de aula algo que desperte na criança o desejo de aprender (PIAGET, 1967).

Vale ressaltar que a finalidade da brincadeira é primordial na evolução do aprendizado das crianças, visto que, brincando, a criança entende a identificar, criar, relacionar-se e, especialmente, entende a ser, como preconizam os quatro pilares da educação (DELORS, 1996). Com relação ao tema, Vygostky (1979, p. 45), por sua vez, complementa que “a criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico”.

Percebe-se que, para as crianças avançarem no processo de seu desenvolvimento, será necessária uma ação reflexiva de todos envolvidos na organização escolar. Além disso, o reconhecimento e respeito a essa fase da infância colabora para que a criança se sinta segura no ambiente. Assim, com as brincadeiras, ocorre o desenvolvimento de habilidades para que ela possa se expressar, bem como a utilização da imaginação para inventar e desenvolver-se em seu espaço.

Desta maneira, objetivo da presente pesquisa consiste em refletir sobre os jogos e brincadeiras enquanto

promotores de desenvolvimento na Educação Infantil. Com relação aos caminhos metodológicos, trata-se de um estudo qualitativo, que recorreu à revisão de literatura, incluindo documentos legais para o procedimento de coleta de material para o referencial teórico. A relevância do estudo está relacionada à suas justificativas: a) a justificativa pessoal e profissional assenta-se no desejo constante de aperfeiçoamento; b) vinculada a esta, encontra-se a justificativa acadêmico-científica, uma vez que almejamos contribuir com conhecimento original a respeito da temática, suscitando novas pesquisas na área; c) e a justificativa social está ancorada à relevância de estudos que busquem discutir as melhores formas de aprender, principalmente em um período em que se percebe que é necessário melhorar a qualidade da educação das nossas crianças, privilegiando a aprendizagem.

A arquitetura do artigo compreende, após esta breve introdução, uma descrição da metodologia empregada, passando, então, ao referencial teórico. Na sequência, é realizada uma análise e discussão dos dados à luz da teoria. Fecham o estudo as considerações e as referências bibliográficas que o embasaram.

## 2 METODOLOGIA

Como antes sinalizamos, a pesquisa é de abordagem qualitativa, posto que o tema da ludicidade está carregado de componentes subjetivos, os quais não são passíveis de medidas ou variáveis. Assim, seguindo as orientações de Bardin (2011) e Gil (2008), entendemos como pesquisa qualitativa aquela que se recobre de intencionalidades e de detalhes significativos que não podem ser medidos. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa é “um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses” (BARDIN, 2011, p. 115).

O material foi coletado em fontes científicas digitais por meio dos descritores “Educação Infantil”; “Ludicidade”; “Jogos”; “Brincadeiras”. As fontes consultadas foram: EBSCO, Capes Periódicos e Scielo. Além disso, utilizamos obras da Biblioteca da Universidade La Salle e do acervo pessoal da autora e de sua orientadora.

Como se tratou de revisão bibliográfica, seguimos os ensinamentos de Bardin (2011) no que se refere à seleção e organização do material, a qual sugere três etapas, também recomendadas por Gil (2008): “(a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação” (BARDIN, 2011, p. 95). A primeira é descrita pela autora e também denominada por Gil (2008, p. 152) de “leitura flutuante”, no qual o explorador decide escolher os documentos para pesquisas e formula suposições. A etapa das inferências é a mais lenta, uma vez que é fundamental investigar, reunir e relacionar o material.

Desta forma, depois de cumpridas as três etapas, partimos para a fase da interpretação dos achados e das inferências. Nesta fase, não buscamos novas categorias como sugere Bardin (2011), porque utilizamos as categorias previamente determinadas de acordo com as hipóteses já formuladas (GIL, 2008) a partir da fase de exploração do material.

## 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta parte do trabalho objetiva trazer a confirmação teórico-epistemológica da investigação. Aqui apresentamos os principais conceitos que embasam a pesquisa, bem como as categorias encontradas no momento da formulação das hipóteses, durante a fase de inferências.

### 3.1 Brincadeira é coisa séria!

Segundo PIAGET (1967), “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar

energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”. Desta proposição podemos inferir que “brincadeira é coisa séria”, ou seja, demanda planejamento e conhecimento daquilo que se está planejando para alcançar o desenvolvimento esperado. O que acabamos de expor não significa que planejar ludicamente demande uma gama de recursos e de equipamentos inimagináveis. Demanda, como referimos, conhecimento daquilo que se almeja alcançar com determinada atividade. Neste sentido, mesmo brincadeiras simples poderão amparar a criança no seu crescimento, estimulando a aprendizagem de cada um, dando espaço para que isso ocorra de forma simples e espontânea. Para cada educando, o divertimento tem um significado próprio e, por isso, deve ser um momento de brincadeiras e de prazer (WINNICOTT, 1975).

De acordo com Kishimoto (1999), se as crianças não tiverem a liberdade para se expressar e usar a criatividade, dificilmente poderão desenvolver sua autonomia e personalidade própria, pois estarão presas às regras e exceções, que limitarão sua capacidade de criar. Para a autora, “portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração” (KISHIMOTO, 1999, p. 11).

Portanto, as crianças estão expostas à linguagem e aprenderam a utilizá-la para comunicar-se, brincar e entreter. Trazem um repertório adquirido, em maior ou quantidade, do núcleo familiar, onde normalmente foram acostumadas com jogos lúdicos orais, entre eles, cantigas de roda e contações de histórias. Na maioria dessas brincadeiras, muitas vezes, a criança vai buscar elementos para aprender. Assim o conhecimento pode ocorrer na realização das atividades lúdicas, através da espontaneidade e criatividade de cada criança ao brincar. No lúdico, os jogos, brinquedos e divertimentos representam um papel de construtores do conhecimento, criando possibilidades ao aluno no sentido mental, corporal, afetivo e social (PIAGET, 1967).

Autores como Vygotsky (1979) conceituam o jogo como uma atividade de busca. De acordo com o autor, a criança apresenta-se permanentemente em busca de alguma coisa nova. Assim, uma vez que conquista seu propósito, regressa a uma ininterrupta busca por outra novidade. Nas palavras do próprio autor:

[...] ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto à necessidade e consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente neste sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança (VYGOTSKY, 1979, p. 156).

Em distintas expressões, os desafios e as diversões não só ensinam como também geram as Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), porque instigam a criança a cada vez mais vivenciar as novidades de sua prática com as capacidades que já domina, buscando atividades que ainda não foram experimentadas. Assim, operando-a mentalmente, estimulando outras finalidades em seu raciocínio, a ZDP passa a uma Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) (VYGOTSKY, 1979).

Já para Piaget (1967), a criança pode estar em um estado de assimilação, mas conforme seu desempenho à frente do jogo passa a adquirir um novo conhecimento. Kishimoto (1999), por sua vez, argumenta que qualquer objeto que for possível ser utilizado de maneira lúdica, incorpora saberes, como é o caso dos jogos.

A afetividade também é beneficiada com a ludicidade. De acordo com Elkonin (1998), o jogo contribui com a superação do egocentrismo infantil. De acordo com o autor, o jogo é capaz de

[...] descentralizar o pensamento para reconhecer outros pontos de vista e coordená-los num sistema de operações composto de ações inter-relacionadas. O jogo se apresenta como uma atividade em que se opera o “descentramento” cognoscitivo e emocional da criança. Vemos aí a enorme importância que o jogo tem para o desenvolvimento intelectual. E não se trata apenas

de que no jogo se formam ou se desenvolvem operações intelectuais soltas, mas de que muda radicalmente a posição da criança em face do mundo circundante e forma-se o mecanismo próprio da possível mudança de posições e coordenação do critério de um com outros critérios possíveis (ELKONIN, 1998, p. 413).

Toda criança passa por um período no qual se sente o centro das atenções. Dessa maneira, especialmente na escola de Educação Infantil, como as práticas que envolvem as brincadeiras necessitam do convívio com o diferente, a criança percebe que existem outras pessoas além dela mesma, gerando a descentralização. Ela percebe que existem outras vontades, reflexões, alcançando a consciência de que não existe somente a vontade delas. Passam a entender que o outro também apresenta necessidades que precisam ser respeitadas para que, assim, consigam conviver, divertir-se juntos, descentralizando a sua personalidade e incluindo o todo. Trata-se do início da assimilação da convivência em sociedade (PIAGET, 1967).

Macedo, Petty e Passos (2005) ponderam que brincar é indispensável para o nosso aprendizado. É a principal atividade das crianças quando não se encontram aplicadas às suas necessidades de sobrevivência (repouso, alimentação, etc.). Segundo os autores,

Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de projeção ou suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. Interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança, dando-lhes forma de atividade ou ocupação. Informativo porque, nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 13-14).

Como observamos, os autores ponderam que o brincar é importante no cotidiano da criança e por isso, na escola de Educação Infantil, torna a aprendizagem mais atrativa e encantadora, levando em conta a dimensão de suas dificuldades. Além disso, desenvolve o conhecimento físico, mental, afetivo e psíquico.

### 3.2 A importância do jogo como recurso educacional na aprendizagem

Os jogos e as brincadeiras traduzem a capacidade do homem de criar e reinventar. Estudos arqueológicos dão conta de que estas atividades acompanham a humanidade desde a pré-história, apresentando-se como manifestações culturais, ligadas à transmissão oral, folclore e cultura popular, sendo a construção lúdica, parte essencial na formação do ser humano. A palavra jogo origina-se do latim e significa brincadeira, divertimento. Em alguns dicionários aparece como definição de passatempo, atividade mental determinada por regras que definem ganhadores e perdedores. De acordo com Carneiro (2003, p. 34),

Historicamente sabemos que a palavra “jogo” teve origem no vocabulário latino *ludus ludere*, que designava movimentos rápidos estendendo-se posteriormente, para os jogos públicos. Incorporado às línguas românicas, o termo “ludus” foi substituído por *iocus, iocare* referindo-se também à representação cênica, aos ritos de iniciação e aos jogos de azar passando, com o tempo, a indicar movimento, ligeireza e futilidade.

Devido à necessidade da sociedade humana de classificar e organizar seus conhecimentos, os jogos também foram sendo especificados e agrupados como: tradicionais (força, amarelinha.), simbólicos (faz de conta), de construção (combinação de pequenas peças), de regras (tabuleiros) e cooperativos (valorizam o trabalho de equipe). Essas diferentes modalidades sempre aconteceram livremente fora de ambientes institucionalizados, entretanto, questões como a urbanização, industrialização, falta de espaços públicos (praças e parques) e a violência, fizeram com que estas práticas fossem cada vez mais para dentro do espaço escolar. Logo, os educadores precisaram considerar incluir as brincadeiras e jogos em suas rotinas, viabilizando-os como alternativa didática para contemplar o ensino das diferentes disciplinas. Neste sentido, Crepaldi (2010, p. 9) explica que “Com o decorrer do tempo e o progresso desorientado pela lógica do consumo, as crianças têm perdido espaços e tempo

para usufruir dessa riqueza insubstituível. Brincar o jogar cada vez tem seu tempo restringido e passam a ter “indicações e prescrições escolarizadas”.

Mesmo nas suas mais variadas formas o jogo tem uma carga psicológica, porque ele é revelador da personalidade, expondo dificuldades de cooperatividade, de organização de estratégias ou mesmo de entendimento. Mas também são inúmeros os aspectos positivos que o jogo mobiliza: a criatividade, a imaginação, superação, autocontrole e conhecimento, afetividade, raciocínio lógico e uma série de outras aptidões no campo das destrezas físicas, cognitivas e emocionais. Dentro dessa perspectiva, Dias e WINNICOTT (2003, p. 52) defende que:

[...] na criança, a imaginação criadora surge em forma de jogo, instrumento primeiro do pensamento no enfrentamento da realidade. Jogo sensório motor que se transforma em jogo simbólico, ampliando as possibilidades de ação e compreensão do mundo. O conhecimento deixa de ser preso ao aqui e agora, aos limites da mão, da boca e do olho e o mundo inteiro pode estar presente dentro do pensamento, uma vez que é possível imaginá-lo, representá-lo com o gesto no ar, no papel, nos materiais, com sons, com palavras.

Por esse viés é que jogos pedagógicos na escola trazem a possibilidade de um trabalho rico, que estimula a aprendizagem, pois, por natureza, desafia, encanta, movimentada, causa barulho e certa alegria para um espaço normalmente tão formal ocupado por livros e cadernos. É também um recurso que pode evitar o fracasso escolar, como elemento que amplia a saúde educacional, uma vez que se, bem administrado, pode proporcionar tensão, mas também aprendizagens prazerosas. Trata-se de uma proposta que integra várias possibilidades de construções, onde o aluno pode aprimorar suas articulações entre o pensamento e a ação. Segundo Moraes (2009, p. 50):

A partir do momento em que é necessário criar um ambiente que envolva situações de desequilíbrio para os alunos, indagando e propondo desafios que coloquem em cheque suas hipóteses, os jogos aparecem como ferramenta bastante singular, podendo permitir níveis de representação simbólica significativas nas interações sociais.

Ainda de acordo com o autor, os jogos como alternativa metodológica são um dos meios mais eficientes e completos de desenvolver a sociedade, porque exercitam a reflexão, o respeito e a disciplina, requisitos importantes para convivência em grupo. Eles permitem exercitar capacidade de lidar com situações que exigem flexibilidade às frustrações, pois é preciso ser corajoso para “saber perder”, e desta maneira vai se solidificando a construção de valores éticos no indivíduo.

### 3.3 Da anomia para a autonomia

Um aspecto que merece destaque neste tema são as regras, necessárias para constituir a atividade do jogo, mas que são complexas de administrar, por envolverem princípios e definições que serão usadas e incorporadas não só nas atividades lúdicas, mas no convívio social. Este também se constitui de arranjos e combinações que devem ser seguidos para manter a sociedade organizada (VYGOTSKY, 1999).

O desenvolvimento cognitivo na criança passa por etapas bem definidas segundo Piaget (1967), sendo que uma dessas fases é a anomia, que se caracteriza por brincadeiras individuais. A criança brinca consigo mesma, sua visão de mundo é bastante egocêntrica. Já por volta dos quatro anos, vem a fase da heteronomia, ou seja, começa a tomar ciência da necessidade de aceitar as regras do jogo e, por fim, a fase da autonomia, onde passa a entender o sentido social da regra, que nada mais é do que um mecanismo de regular e harmonizar as ações coletivas.

Por isso, é de grande importância que as regras fiquem bem claras e, sempre que possível, devem ser construídas coletivamente, para que haja apropriação da ação. Isso vai permitindo que a criança se controle enquanto joga. Participar dos jogos de regras desenvolve a criação de estratégias, trabalha limites para viver em grupo, estimula a cooperação e a competição positiva. Segundo Smole (2007, p. 13).

É por meio da troca de ponto de vista com outras pessoas que a criança progressivamente descentra-se, isto é, passa a pensar por outra perspectiva e, gradualmente, a coordenar seu próprio modo de ver com outras opiniões [...] sem a interação social, a lógica de uma pessoa não se desenvolveria plenamente, porque é nas situações interpessoais que ela se sente obrigada a ser coerente. Sozinha poderá fazer o que quiser pelo prazer e pela contingência do momento; porém em grupo, sentirá a necessidade de pensar naquilo que dirá que fará, para que possa ser compreendida.

É nesse processo de negociação que se estabelece a possibilidade de novas articulações de saberes. A utilização dos jogos está baseada em uma perspectiva de resolução de problemas, em que a combinação de controle emocional, raciocínio lógico, agilidade, vão definindo condutas autônomas. Dessa maneira, os sujeitos passam a apropriar-se de valores e significados, o que compõe um repertório de regras que tecem os diversos papéis sociais (SMOLE, 2007, p. 13).

Em um jogo pedagógico, não existem ganhos materiais e a eliminação ou a vitória tem efeito somente durante determinado tempo. Desta maneira, as frustrações também se tornam transitórias e a capacidade de reversão deste sentimento pode acontecer mediante o incentivo e novas tentativas de jogar (MORAES, 2009). As regras possibilitam construir conceitos de ética e estruturar a personalidade humana, pois elas funcionam como um propósito que é de responsabilidade de todos, onde decisões devem ser tomadas e cumpridas, e os conflitos precisam ser resolvidos. É como um exercício de preparo para a adequação ao mundo adulto, cujos contratos estabelecem como as coisas devem ser e precisamos encontrar maneiras de gerir nossos problemas, recorrendo a formas eficientes e seguras de intervenção. Conforme Moraes (2009, p. 75):

As crianças necessitam de uma definição clara de conduta aceitável, sentindo-se mais seguras quando conhecem os limites da ação que é permitida [...] as regras devem ser elaboradas coletivamente e deliberadas. Sendo anunciadas numa linguagem que não desafie o autorrespeito da criança, pois elas têm dificuldades em controlar seus impulsos socialmente inaceitáveis, e os adultos devem ser seus aliados nesta busca, estabelecendo limitações.

Assim, as combinações definem critérios que organizam os jogos e os comportamentos aceitáveis, sendo que condutas desregradas não podem ser toleradas por danos a si mesmo e ao outro. Neste contexto, o papel do professor é ponderar sobre o quanto o jogo pode contribuir para ampliar o conhecimento dos estudantes, lembrando-se de manter objetivos definidos entre a função lúdica e a função educativa. Kishimoto (1999, p. 19) alerta que

O equilíbrio entre as duas funções é o objetivo do jogo educativo. Entretanto, o desequilíbrio provoca duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, ao contrário, quando a função educativa elimina todo hedonismo, resta apenas o ensino.

Outro aspecto fundamental para o professor, além de organizar e selecionar os jogos, é saber dirigi-los, tanto de forma individual, como coletiva, promovendo atitudes de escuta, atenção, entusiasmo e encorajamento diante das derrotas, intervindo sempre quando não houver o princípio do respeito na competição. Assim, investir nessas atividades é ter sempre o lúdico como parceiro em sala de aula, propiciando que os estudantes possam diferenciar seu mundo interior (fantasias e desejos) do universo exterior, que é a realidade compartilhada por todos (MORAES, 2009; KISHIMOTO, 1999).

### 3.4 A formação lúdica docente

O brincar abrange o brinquedo, a brincadeira e o jogo. Esses elementos fazem parte do mundo infantil, pois são atividades exercidas pelas crianças desde o início da humanidade. Na atualidade, não é possível pensar o desenvolvimento da criança sem momentos de diversão, por isso afirma Santos (1997) que as atividades lúdicas são a essência da infância.

No entendimento de Maluf (2009), a escola, como instituição educativa, tem o compromisso de fazer com que a prática lúdica de fato aconteça, pois é uma proposta metodológica que contribui para uma vida mais prazerosa e significativa. Através do lúdico a escola estimula a criança a um excelente convívio com o seu grupo social. Segundo a autora, “Brincar sempre foi e sempre será uma atividade espontânea e muito prazerosa, acessível a todo o ser humano, de qualquer faixa etária, classe social ou condição econômica”. (MALUF, 2009, p. 17). O brincar, portanto, faz parte da vivência da criança, é um modo de interagir com o mundo de forma criativa e saudável. As atividades lúdicas devem ser inseridas na prática escolar, pois é por intermédio da diversão que o aluno nos revela toda a sua forma de comunicação, sua linguagem, seus sentimentos, emoções. Além disso, é uma maneira de a criança assimilar a realidade em que vive.

Ao discutir a formação do professor com um olhar voltado ao lúdico como método pedagógico, o primeiro problema a ser enfrentado é a disposição competente destes professores. Conforme indica Santos (1997, p. 4), “a formação lúdica possibilita ao educador: conhecer-se como pessoa, saber suas possibilidades e limitações, ter visão sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, jovem e do adulto”. Neste sentido, cabe aos professores motivar e estimular a fantasia e a alegria como complemento aos saberes da vida.

O professor não pode mostrar-se passivo perante uma realidade que muitas vezes não está dando resultados de aprendizagem. Ele precisa assumir seu papel como cidadão, capaz de intervir e melhorar essa realidade, pois ao concluir que o jogo pode exercer influência positiva na construção do futuro cidadão, é seu dever trabalhar em favor da educação. De acordo com Fortuna (2001), a ausência de proveito ou a má formação pode fazer com que essas atividades sejam postas de lado, sendo usadas com um simples passatempo. Por outro lado, “brincar e aprender ensina ao professor, por meio de sua ação, observação e reflexão, incessantemente renovadas, como e o que o aluno conhece” (FORTUNA, 2001, p. 118). Assim, o docente aperfeiçoa sua aprendizagem, pois ao perceber que a criança está entendendo e explorando seus propósitos atingidos, ele espontaneamente transforma-se parte desse sistema.

De acordo com Antunes (2002), é relevante que o professor leve inteiramente a rua e a vida para a sala de aula, produzindo em seus alunos a compreensão das explicações da matéria que instrui na prática da vida. Utilizar uma criação em argila, móveis ou produções para aprender a atividade, ou ainda compreender o deslocamento do ar, tudo é uma série de tarefas que, se reproduzidas e executadas por docentes realmente esforçados, conduz a uma organização de propostas pedagógicas. Estas atividades poderão facilmente “traduzir-se em dons que incorporam a inteligência sinestésica corporal e outras ao fantástico mundo da ciência, o delicioso êxtase pelo mundo do saber” (ANTUNES, 2002, p. 155-156).

Segundo o autor citado, o conteúdo pode ser ensinado de uma forma lúdica e evita a monotonia e a exaustão. Nesse sentido, o lúdico enriquece o currículo. Para que a prática lúdica se torne realidade no contexto da escola de forma satisfatória, é fundamental que o professor tenha percepção do sentido e da dimensão das atividades lúdicas para as crianças. Neste sentido, Fortuna (2001) afirma que uma aula lúdica também é aquela que desafia os alunos a serem atuantes no processo de ensino aprendizagem e não somente aquela aula que tem jogos.

Santos (1997) faz algumas observações relevantes a respeito da inserção do lúdico no ambiente de sala de aula. Aponta que uma das causas que leva à ausência do lúdico na escola pode não ser culpa do profissional da educação. A falha pode estar na sua formação. As discussões em torno da prática lúdica em sala de aula talvez não tenham feito parte dela. Ou seja, aquilo que não se vivencia não se aplica com segurança. Dessa forma, é preciso que o professor passe por vivências pessoais para que seja capaz de usar o lúdico na sua ação educativa. Conforme a autora, alguns cursos de pedagogia não contemplam ao professor informações e vivências acerca do brincar, discutindo o desenvolvimento infantil numa perspectiva social, cultural, afetiva, criativa e histórica. Para ela, os cursos deveriam inserir no currículo um novo pilar novo: “formação lúdica, que representa uma formação pessoal” (SANTOS, 1997, p. 28).

A formação do educador para o trabalho pedagógico meio do lúdico significa, para Maluf (2009, p. 13) “a experimentação de uma formação pela via corporal”. Essa formação pessoal viabiliza uma maior experiência do educador em relação ao lúdico. Vivenciar para depois aplicar e viver junto com o aluno. Santos (1997, p. 14) ainda reforça que “quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance de este profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa”.

Muitos são os estudos em torno da importância de incorporar o lúdico no âmbito escolar, mas o que ainda falta é transformá-lo perceptível na maior parte das escolas brasileiras. Neste sentido, afirma Adriana Friedmann (2006, p. 122) que:

[...] o brincar precisa materializar-se, sair do âmbito mental, cognitivo, para o corporal, sensorial, perceptual; ou seja, deixar de ser pura reflexão para ser vivenciado. O brincar precisa desprender-se, libertar-se dos discursos, para ser resgatado na pele de cada brincante, no seu cotidiano.

Empenhar-se com atividades lúdicas em sala de aula é oportunizar à criança o desenvolvimento de suas habilidades e suas potencialidades para que se torne um adulto feliz. Para Maluf (2009, p. 30), o brincar “deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica, tendo como espaço privilegiado a sala de aula. A brincadeira e o jogo precisam vir à escola”. Dessa maneira, a criança vai descobrindo sua própria personalidade no vínculo com o outro e com o meio em que se encontra durante as atividades lúdicas.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nos tópicos que seguem, de acordo com as orientações metodológicas de que o estudo adotou (BARDIN, 2011; GIL, 2008), realizamos a análise e discussão dos dados à luz da teoria, trazendo também as inferências da autora-pesquisadora.

### 4.1 O jogo como promotor do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral

O ambiente acolhedor é fundamental na aprendizagem da criança. Uma sala de aula acolhedora, rica em materiais que proporcionam a descoberta e provocam o pensamento, a criatividade e a imaginação, envolvendo várias áreas de conhecimento são essenciais para formação dos alunos da educação infantil. Da mesma forma faz-se necessário um planejamento flexível e com intervenções lúdicas, porque é nas horas de diversão que a criança demonstra como se vê o mundo. Muitas crianças chegam à escola sem interagir com nenhum tipo de material que proporcionaria conhecimento, pois provém de famílias cujos pais ou responsáveis não sabem ler, nem escrever, de comunidades sem acesso aos bens culturais. Ou de classes sociais mais favorecidas, mas onde os adultos não dão a devida importância a seu desenvolvimento (RUSSO, 2012).

Nesses casos, como vimos, o jogo pode ser um potencial recurso de desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral. Estamos de acordo com autores como Piaget (1967), Vygotsky (1999) e outros, quando ressaltam a importância dos jogos para o convívio em sociedade. Percebemos, também em nossa prática docente diária, que a ludicidade é uma excelente maneira de ensinar ética e moral às crianças. Situações como esperar a sua vez de brincar, de jogar, de respeitar as regras e de saber perder, são momentos de grande importância e podem (e devem) ser muito bem explorados para o desenvolvimento destas competências e habilidades.

A sala de aula é o local da escola em que as crianças passam o maior tempo na realização das atividades escolares, devendo ver esse ambiente como seu e preparado para ela. Um local onde poderá interagir com os colegas e materiais, movimentar-se e aprender. O manuseio do material lúdico, como jogos e outros pode ser individual ou em grupos, com orientação do professor, e pode ser elaborado com ajuda das crianças, pois assim terão respeito e cuidado. Neste sentido, Russo (2012, p. 21) explica que:

Quando o ambiente favorece a aprendizagem, transforma o desinteresse de alguns em motivação. A sala de aula deve incentivar a reflexão e ser motivadora da leitura da escrita e do manuseio do material didático. O professor não precisa esperar um momento específico para expor o material escrito, usando como critério a possibilidade de compreensão por parte de todos os alunos. Todo e qualquer material pode ser apresentado em qualquer fase do processo de aprendizagem. Cada aluno assimilará o que sua fase de alfabetização permite, ou seja, o que sua percepção possibilita e o que seu nível de compreensão comporta (RUSSO, 2012, p. 21).

Ainda segundo o autor, existem alguns materiais indispensáveis que transformam a sala em um ambiente rico e acessível. É importante ter fixados vários desenhos, com diferentes tipos de letras na escrita, de uma forma que chame atenção da turma, enfeitados com variações em cores. Cantinhos preparados para momentos de leitura e de pesquisa, com livros infantis, gibis, revistas, jornais, entre outros, garantem à criança um mundo de descobertas.

No entanto, é necessário que haja exploração desses materiais, buscando uma decodificação, para não se tornarem apenas enfeites, pois devem ter ordem e clareza, já que algo mal elaborado pode desmotivar e tornar-se apenas poluição visual. Como explica o autor: “A sala de aula deve servir para despertar os sentimentos do aluno, transformando-se em um local propício a aprendizagem” (RUSSO, 2012, p. 19). É indispensável que o professor perceba as necessidades e o interesse da turma, tornando o ambiente escolar em um local de eficácia no processo educativo.

Como vimos, os recursos lúdicos são potencialmente ricos para desenvolvimento cognitivo, pensamento lógico e suas possibilidades interdisciplinares são inúmeras (FRIEDMANN, 2006; PIAGET, 1967; WINNICOTT, 1975). No aspecto físico, jogos que exigem expressão corporal e até mesmo cantigas de roda, dança e jogos de competição são riquíssimos auxiliares para o seu desenvolvimento (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005; PIAGET, 1967). Da mesma forma, a formação ética e moral está privilegiada, pois no momento em que se realizam atividades coletivas, estas dimensões são requisitadas (KISHIOMOTO, 1999; MORAES, 2009).

#### **4.2 A preparação para a vida em sociedade começa com situações lúdicas**

As crianças chegam aos seus primeiros anos de vida na escola abertas a indagações e em busca de novos conhecimentos, à espera um novo mundo, cheio de diversão e magia. O professor está à frente desse grupo e deve pensar não somente na listagem de conteúdos, comportando-se de maneira centralizadora e autoritária. Para que isso não aconteça, o educador precisa ter conhecimento sobre os interesses infantis, as brincadeiras, brinquedos e jogos. De acordo com Russo (2012), é necessário conceber um lugar lúdico, que permita ao aluno horas de alegria e aprendizado.

Brincadeiras e desafios estabelecem parte do ambiente natural da criança. Através deles, ela aprende a observar, ouvir, falar, concentrar-se e aprender. É importante descaracterizar o jogo apenas como entretenimento. Vale ressaltar que há uma grande diferença entre atividades lúdicas livres e aquelas com vínculos pedagógicos (MALUF, 2009). Para desenvolver habilidades e competências, os jogos e brincadeiras devem ser utilizados como elemento para a compreensão de regras, socialização e afetividade, nunca esquecendo os avanços cognitivos e sociais. A criança deve sentir-se desafiada a ser colocada em uma situação que lhe interessa superar. É o professor que cria a oportunidade para que a maneira de brincar seja educativa. Então, ele é o condutor, vai dirigir a atividade proposta e manter a disciplina, organização e compreensão das regras. Como explica Maluf (2009, p. 29), o jogo é uma espécie de ensaio para a vida em sociedade e não há aprendizagem construída no caos. Nas palavras da autora:

O professor deve organizar suas atividades, selecionando aquelas mais significativas para seus alunos. Em seguida deverá criar situações para que estas atividades significativas sejam realizadas. Destaca-se a importância dos alunos trabalharem em sala de aula, individualmente ou em grupos. As brincadeiras enriquecem o currículo, podendo ser propostas na própria disciplina,

trabalhando assim o conteúdo de forma prática e concreto. Cabe ao professor, em sala de aula ou fora dela, estabelecer metodologias e condições para desenvolver e facilitar este tipo de trabalho.

Nossa experiência nos mostra que nos momentos de brincadeira o convívio social é intenso. Nestas oportunidades é possível perceber (pre)conceitos que muitas vezes vêm de sua cultura familiar ou social. O papel do educador será (des)construir essas concepções e aproveitar o momento para novas aprendizagens. Em nosso entendimento, são esclarecedoras as palavras de Baumgartner e Silveira (2003, p. 15), quando os autores explicam que

A criança se expressa pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivências sociais, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar.

Portanto, através da brincadeira, a criança satisfaz suas necessidades de aprendizagem, e o papel da escola é proporcionar momentos de convívio social, que acabarão contribuindo para fortalecer sua autonomia e individualidade. Todavia, é significativo que o educador traga as brincadeiras para sala de aula para que possa se aproximar de seus alunos, pois nesses momentos a criança também expõe suas dificuldades e suas frustrações.

#### **4.3 A formação lúdica permite autoconhecimento ao educador**

A formação lúdica, como apontada nesta pesquisa, é conteúdo que não pode ficar esquecido nas carreiras de formação de professores. Autores como Santos (1997), Maluf (2009), Fortuna (2001), Antunes (2002), entre outros, chamam a atenção para os aspectos positivos da formação lúdica na vida docente. Como educadora da Educação Infantil podemos comprovar que a atuação com jogos possibilita autoconhecimento, entendimento sobre nossas possibilidades, limitações e capacidades. Neste sentido, é ainda potencial recurso na superação de obstáculos na vida do educador.

Se brincando a criança aprende, elabora e assimila (BAUMGARTNER; SILVEIRA, 2003), nosso entendimento é de que o professor também pode desenvolver habilidades e competências por meios lúdicos. Nossa tese encontra sustentação nas palavras de autores como Chiavenatto (2010) e Luckesi (1998). O primeiro defende a “aplicação da engenhosidade e imaginação para proporcionar uma nova ideia, uma diferente abordagem ou uma nova solução para um problema” (CHIAVENATO, 2010, p. 401). Assim, segundo o autor, o desenvolvimento profissional está voltado para a construção de novas habilidades, competências e atitudes, que têm o intuito de possibilitar o crescimento pessoal dentro da organização. Ainda de acordo com o autor, o lúdico, por ser uma atividade geralmente coletiva e exigir criatividade e raciocínio lógico, é um grande aliado no processo de crescimento pessoal e profissional das pessoas. No mesmo sentido, Luckesi (1998, p. 6) explica que “O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. A experiência pessoal de cada um de nós pode ser um bom exemplo de como ela pode ser plena quando a vivenciamos com ludicidade”.

Dessa forma, o autor defende que o jogo, a ludicidade, são ingredientes essenciais a uma formação profissional de qualidade e com a formação docente não poderia ser diferente. Em nosso ponto de vista, esta carreira é uma das que mais precisa de formação lúdica, pelos aspectos destacados.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a conclusão de pesquisa foi possível compreender que, através do lúdico, as crianças podem viver momentos mágicos, o que faz parte natural da infância. Quando levado à sala de aula, pode fazer do aprendizado

um momento único, o qual precisa levar em conta os saberes prévios do estudante.

Sobe o fazer pedagógico que contempla a ludicidade, depende do professor abrir a porta para uma nova abordagem de ensino, o qual poderá buscar na sua própria infância recursos para novas técnicas e assim despertar em cada um e em cada uma a vontade de aprender sempre mais.

Considerando a importância dos jogos nas aprendizagens educativas, ele torna-se um recurso imprescindível no desenvolvimento de múltiplas aptidões físicas, cognitivas afetivas e sociais. Promove a motivação, a concentração e o aprimoramento das relações interpessoais, cria todos estes suportes ao mesmo tempo em que diverte.

Reconhecemos a importância da formação docente para a aplicação desta ferramenta educativa. Esta formação precisa ser bem embasada para que possa compreender, a partir das contribuições teóricas e do ponto de vista conceitual, que o jogo é um recurso didático e tecnológico de construção de identidade, de autoconhecimento e fonte potencializadora do trabalho educativo. Assim, o profissional precisa desenvolver o hábito de incluir os jogos em seus planejamentos, oportunizando esse espaço não como um mero passatempo, mas como um meio de aprender a viver, já que é um caminho exploratório que permite muitas conexões.

O jogo, enquanto atividade escolar, agrada às crianças, ajuda a evitar o tédio do ato pedagógico, e constitui um aliado para nutrir o interesse dos alunos. Além disso, consiste em um elo entre a fantasia e o real, estimulando a criatividade e o desenvolvimento de crianças e de adultos, nos quais o docente está incluído.

Com a conclusão da presente pesquisa, podemos vislumbrar novos campos investigativos, como o aprofundamento da temática na perspectiva docente e/ou discente. Desta maneira, esperamos que possamos suscitar estudos futuros, contendo dados empíricos e assim continuar contribuindo com as discussões na área.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Novas Maneiras de Ensinar- Novas formas de Aprender**. Rio de Janeiro: Artmed, 2002.
- ARIËS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2011.
- BAUMGARTNER, C. M. da C.; SILVEIRA, T. dos S. S. **Artes e Ludicidade na Educação Infantil e Anos Iniciais**. Indaial: Ed. Grupo Uniasselvi, 2003.
- CARNEIRO, M. Â. B. **Brinquedos e Brincadeiras: formando ludoeducadores**. São Paulo; Articulação Universitária, 2003.
- CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2010.
- CREPALDI, R. **Jogos, Brinquedos e Brincadeiras**. Curitiba; IESDE Brasil S. A, 2010.
- DELORS, J. **La Educación Encierra un Tesoro**. Barcelona: Santillana. UNESCO, 1996.
- DIAS, E. O.; WINNICOTT, D. W. **A teoria do amadurecimento de DW Winnicott**. Imago Ed., 2003.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FORTUNA, T. R. Formando professores na Universidade para brincar. In: SANTOS, S. M. P. dos (Org). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- FRIEDMANN, A. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

- KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis** – Jogos, a criança e a Educação. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 1996.
- MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Artmed Editora, 2009.
- MALUF, A. C. M. **Brincar prazer e aprendido**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- MORAIS, M. de L. S. Ludicidade, humor, diversão e participação social: motivos de bem-estar em todas as idades. **BIS. Boletim do Instituto de Saúde (Impresso)**, n. 47, p. 84-86, 2009.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Porto Alegre: Editora Martins Fontes, 1996.
- PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1967.
- RUSSO, M. de F. **Alfabetização um processo em construção**. 6. ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 2012.
- SANTOS, S. M. P. (Org). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CANDIDO, P. **Jogos de Matemática de 1º a 5º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- VYGOTSKY, L. **Do Ato ao Pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.
- VYGOTSKY, L. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Martins Fontes, 1999.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

## CAPÍTULO 9

### AS CANTIGAS DE RODA COMO DISPOSITIVOS ÀS APRENDIZAGENS SOCIOCULTURAIS

*Yasmim Martins*

*Elaine Conte*

#### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante o desenvolvimento de um estágio curricular do curso de Pedagogia da Universidade La Salle, notamos o quanto as práticas musicais estão desvalorizadas, muitas vezes, esquecidas e que os educandos estavam perdendo o direito de brincar dentro da escola, o que nessa fase é extremamente importante. É fato que o trabalho em grupo vem sendo um recurso muito utilizado por professores para dinamizar e para estimular a participação ativa dos educandos no processo de ensino e de aprendizagem. Então, entendemos que as práticas musicais precisam ser mais valorizadas no ambiente escolar, pois elas têm o intuito de promover a interação e a expressão social entre os membros, beneficiando a relação entre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, o estudo parte da ideia de que as práticas musicais contribuem, de forma significativa, para o processo de formação do indivíduo em ambiente escolar. Tendo como base tal afirmação, a pesquisa propõe averiguar como a música auxilia nos processos de ensino e de aprendizagem e como se dá a validação da educação musical como um dispositivo à formação cultural em sala de aula. A partir de referenciais como Paulo Freire, Piaget, Vygotsky e de outros interlocutores da área da educação, buscaremos problematizar a realidade vigente nas práticas da educação musical. A problematização parte do educador, porém, este precisa estar sempre em constante diálogo com seus educandos para que os processos formativos de fato aconteçam. Dessa forma, “[...] não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo” (FREIRE, 1987, p. 95).

Trata-se de realizar uma reflexão sobre a própria realidade musical vivida pelos educandos nos espaços escolares e desvelar (re)construções e alternativas para novas conversações musicais geradas e orquestradas pelos próprios horizontes vividos no âmbito escolar. A educação musical contribui significativamente na interação, expressão oral e na relação sociocultural dos educandos, sendo esta uma das formas de linguagem mais apreciadas, pois causa diversas sensações, facilita a aprendizagem e instiga a memória das crianças. Entretanto, as cantigas de rodas ainda são relegadas para um segundo plano ou asfixiadas nas rotinas escolares das crianças. A maior dificuldade encontrada hoje na educação musical é de como potencializar as cantigas de rodas para trabalhar questões humanas da comunicação sensível, da expressão, da afetividade e da emotividade nos diferentes contextos da educação. Segundo Bellochio e Figueiredo (2009, p. 2), “as (os) professoras (es) de educação infantil (EI) e anos iniciais do ensino fundamental da educação básica precisam considerar que não basta a música estar presente, de alguma forma na escola, e não possuir valor formativo reconhecido”. Assim, precisa estar enfatizado nos planejamentos escolares, para contribuir de forma significativa na aprendizagem sociocultural do educando.

A escolha desse tema se deu a partir do desenvolvimento de um estágio curricular do curso de Pedagogia da Universidade La Salle, pois durante o período de observação das vivências e experiências escolares, diagnosticamos diversos fatores que poderiam ser trabalhados e melhor articulados inter e multidisciplinarmente, por meio da música. Percebemos, dessa forma, a necessidade que os educandos tinham de expressar suas opiniões, sentimentos e de aprender

a interagir uns com outros, e por meio da música e brincadeiras de roda foi possível proporcionar estes momentos.

A partir deste panorama, apresentamos a problemática da pesquisa: de que forma potencializar as cantigas de rodas para trabalhar questões humanas da comunicação sensível, expressiva, afetiva e emotiva na educação? Por que as cantigas de rodas ainda são relegadas para um segundo plano ou asfixiadas nas rotinas escolares das crianças? O estudo tem seu alicerce na abordagem hermenêutica reconstrutiva de Habermas (1994), que está voltada para a compreensão e a interpretação de textos e discursos inscritos no mundo da vida. Segundo Habermas (1994, p. 222), “a compreensão hermenêutica se endereça por sua mesma estrutura a garantir, dentro das tradições culturais, a autocompreensão possível dos indivíduos e dos grupos, que oriente a ação, e uma compreensão recíproca entre os indivíduos e os grupos com tradições culturais distintas”.

Nessa abordagem, a hermenêutica reconstrutiva nos viabiliza diferentes visões e discursos de mundo como questões inspiradoras e inquietantes para continuar o diálogo educativo com as diferenças, com a heterogeneidade escolar e com a pluralidade de formas de perceber, sentir, pensar e agir no mundo socioeducacional. Nesse sentido, a hermenêutica enquanto atitude metodológica visa garantir a fusão de horizontes para fazer uma leitura estética da educação e para entrar no universo interpretativo da música na tradição cultural, visando a recuperação dos sentidos das cantigas de roda na educação, na ideia de levar em consideração as expressões artísticas e criações humanas. Daí que a dimensão hermenêutica provém da abertura à linguagem do outro, que faz brotar novos sentidos, curiosidades, significados na dimensão coletiva de oferecer diferentes possibilidades aos educandos de aprendizagens socioculturais.

## 2 AS CANTIGAS DE RODA: O QUE SÃO E COMO SURGIRAM HISTORICAMENTE

Segundo Martins (1993, p. 35), as cantigas de roda “[...] são poesias e poemas cantados em que a linguagem verbal (o texto), a música (o som), a coreografia (o movimento) e o jogo cênico (a representação) se fundem numa única atividade lúdica”. As cantigas de roda pertencem ao gênero de tradição oral e por ser composta por melodia, desperta a atenção e o interesse das crianças por meio da sua letra, do ritmo, da escuta sonora, fazendo com que o educando sinta e acompanhe com o toque da canção, manifestada em gestos, sensações e movimentos. Para Soares e Rubio (2012), a primeira relação que a criança tem com a linguagem musical acontece no berço por meio das cantigas de ninar. Nessa perspectiva, a música é uma importante ferramenta potencializadora de aprendizagens, pois desde pequena a criança convive com as músicas, conhecidas como as cantigas de ninar (FARIAS, 2013). Dessa forma, é um tipo de canção popular que está diretamente relacionada com a brincadeira de roda. Em termos de definição, Gaspar (2010, p. 26) corrobora com esse raciocínio de que as cantigas de roda podem ser definidas como:

Canções populares, que estão diretamente relacionadas com a brincadeira de roda. Essas brincadeiras são feitas, formando grupos de crianças, geralmente de mãos dadas, que cantam as letras da canção que tem suas próprias características, geralmente ligadas à cultura daquele local. Também são conhecidas como cirandas, e representam os costumes, as crenças, o cotidiano das pessoas, a fauna, a flora, culinária, dentre outros aspectos de um lugar. As cantigas possuem uma letra fácil de memorizar, sendo formada por rimas e repetições que prendem a atenção das crianças, de modo que estimula a imaginação e a memória da criança.

A prática é comum em todo o Brasil e faz parte do folclore brasileiro. Consiste em formar um grupo com várias crianças, dar as mãos e cantar uma música com características próprias, com melodia e ritmo equivalentes à cultura local, letras de fácil compreensão, temas referentes à realidade da criança e ao seu universo imaginário, geralmente acompanhadas de pequenas coreografias. Elas também podem ser chamadas de cirandas e têm caráter folclórico. Na concepção de Rousseau (2008, p. 303),

Foram em verso as primeiras histórias, as primeiras arengas, as primeiras leis. Encontrou-se a

poesia antes da prosa, e haveria de assim suceder, pois que as paixões falaram antes da razão. A mesma coisa aconteceu com a música. A princípio não houve outra música além da melodia, nem outra melodia que não o som variado da palavra; os acentos formavam o canto, e as quantidades, a medida; falava-se tanto pelos sons e pelo ritmo quanto pelas articulações e pelas vozes.

Pensador de uma educação libertadora, justificada em uma pedagogia natural, Rousseau entende que *Emílio* precisa ser educado de maneira totalmente livre, de modo que possa brincar e interagir com e pela natureza, pois defende que só assim a função da educação cumprirá seu papel, que é o de ensinar a criança a viver, aprender e a exercer o direito de liberdade. Somente assim, o educando estará apto a “[...] conquistar a própria liberdade e autonomia pessoal além do encontro conflituoso com a dura realidade do mundo, com a realidade do outro, com a da sociedade”. (SOËTARD, 2010, p. 17). Nesse sentido, Rousseau destaca a importância da figura do que chama de preceptor ou pedagogo, o qual acompanhará a criança nessa jornada formativa, sendo este fundamental para a conquista da liberdade e autonomia, mas orientando de forma que a sua vontade não interfira ou se sobreponha a vontade da criança.

A defesa de uma educação pedocêntrica (centrada na criança) e fundamentada na interação com a natureza, valorizando os instintos naturais e a descoberta, pelo simples ato de brincar, correr, saltar, jogar, possui maior valor na infância do que a introdução forçada de conhecimentos e conteúdos preestabelecidos pelos adultos. Rousseau (1995) adverte que para dar condições para que a criança possa formar ideias a partir das próprias experiências é necessário promover a interação, zelando pelo desenvolvimento do corpo, da mente, dos sentidos, por meio de brincadeiras e de jogos ao ar livre. Tudo isso como forma de se trabalhar pedagogicamente e ao mesmo tempo estimular a imaginação, os experimentos, as expressões próprias, as artes do fazer, as fantasias e as sensações das crianças.

Segundo Farias (2013), por meio das cantigas de roda a criança socializa-se, sente prazer, desenvolve a afetividade, a motricidade e o cognitivo, além de criar e reconstruir a realidade à sua volta. Assim, podemos perceber que o brincar é de extrema importância nesse processo, pois as cantigas de roda proporcionam para a criança momentos de distração e trocas de experiências, além de trazer diversos benefícios para a relação professor-aluno e a ludicidade, que são essenciais para o desenvolvimento da criança. Farias (2013) ainda afirma que “a ludicidade nessa etapa facilita a construção dos saberes que serão os alicerces de toda a vida, onde a brincadeira é entendida como maneira de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos, além de ser a linguagem universal das crianças”.

As cantigas de roda apresentam algumas características em comum, como, por exemplo, na letra cantada, pois além de ser uma letra fácil de memorizar, é carregada de rimas, repetições e trocadilhos, o que torna a cantiga uma brincadeira que proporciona momentos de descontração e aprendizado. Sobre as cantigas e brincadeiras de roda, Bona (2006, p. 42) diz:

[...] é brincadeira completa, sob o ponto de vista pedagógico. Brincando de roda, a criança exercita o raciocínio e a memória, estimula o gosto pelo canto, desenvolve naturalmente os músculos aos ritmos das danças ingênuas. As artes da Poesia, da Música e da Dança uniram-se nos brinquedos de rodas infantis, realizando a síntese magnífica de elementos imprescindíveis à educação escolar.

As letras das cantigas, na maioria das vezes, falam da vida dos animais, usando episódios fictícios, que comparam a realidade humana com a realidade dos animais, fazendo com que a criança fique curiosa e atenta com a história contada por meio da música, o que estimula sua imaginação e memória (como por exemplo, as músicas *A barata diz que tem*, *Peixe vivo* e *Sapo Jururu*). Há ainda as histórias que retratam alguma história engraçada e divertida para as crianças. Contudo, não podemos deixar de destacar as cantigas que falam de violência ou de medo e ainda que esse seja um tema da realidade da criança parece ser um estímulo à violência ou ao temor. Atualmente, algumas canções vêm sendo alteradas tendo em vista a influência negativa e de violência das músicas na mente infantil. (ARAÚJO, *on-line*). Podemos citar as letras de algumas músicas e perceber que algumas delas apresentam incitação à violência ou medo, como podemos citar na cantiga *atirei o pau no gato*. Segundo Medeiros (2009, p. 8),

Na relação do texto com as músicas, percebemos que as mensagens que elas passam para as crianças não condizem com a realidade a que se propõe a melodia, como brincadeira de roda e embalar o sono das crianças. Assim, as letras são marcadas de estereótipos, preconceitos, preceitos morais e a tentativa de amedrontar as crianças, que por sua vez não se dão conta desta mensagem. As crianças parecem não perceber a mensagem que esta sendo passada.

Assim, acaba se tornando necessário produzir novas letras para preencher a necessidade de ter letras apropriadas para a realidade das crianças. Conforme Rodrigues (1992, p. 30),

A razão de tanto entusiasmo pela canção pode ser encontrada no ritmo das sílabas repetidas ou no grito final. Mas a observação do comportamento infantil sugere atenção ao significado da letra, ou seja, o que representa para a criança cantar ações que já fez ou que sabe não ser correto fazer. Por isso, simbolizar em versos e melodias o que lhe inquieta, é uma forma de dar um novo sentido às suas experiências.

As cantigas de roda são continuamente modificadas, adaptando-se à realidade do grupo de pessoas que as canta e são continuamente criadas novas cantigas em qualquer grupo social. De acordo com Cascudo (1988, p. 676), as cantigas de roda têm um caráter de constância, pois “[...] apesar de serem cantadas uma dentro das outras e com as mais curiosas deformações das letras, pela própria inconsciência com que são proferidas pelas bocas infantis”. O autor ainda afirma que elas são transmitidas oralmente abandonadas em cada geração e reerguidas pela outra “[...] numa sucessão ininterrupta de movimento e de canto quase independente da decisão pessoal ou do arbítrio administrativo”. (CASCUDO, 1988, p. 146). As cantigas conhecidas no Brasil têm uma origem européia, mais especificamente, de Portugal e da Espanha (ARAÚJO, *on-line*). Entretanto, no Brasil passou por um processo de adaptação do folclore brasileiro que retrata o país (ARAÚJO, *on-line*). De acordo com o Projeto de Teca (2006 apud FARIAS, 2013, p. 27):

As cantigas e brincadeiras de roda foram introduzidas no Brasil pelos portugueses e foram difundidas como uma atividade típica de meninas. Aos poucos os meninos também passaram a brincar nas cirandas, e durante muito tempo foi utilizada em escolas e nas próprias casas como única atividade lúdica, usada para ajudar no processo de diversão e alfabetização.

As cantigas de roda geralmente representam a cultura de um determinado local. É por meio dela que conhecemos os costumes, o cotidiano das pessoas, festas típicas do local, comidas, brincadeiras, paisagem, flora, fauna, crenças, culturas socioculturais (EUZÉBIO; RIBEIRO, 2013). Tudo indica que,

As cantigas de roda nada mais são do que um ritmo de canção popular que está diretamente relacionada com as brincadeiras de roda. [...] As mesmas apresentam melodia e ritmo equivalentes à cultura local, com letras de fácil compreensão, temas referentes à realidade da criança ou ao seu universo imaginário e, geralmente, com coreografias e letras que as crianças memorizam com facilidade (EUZÉBIO; RIBEIRO, 2013, p. 21).

As cantigas têm potencial para resgatar as canções populares, o folclore e as músicas que fazem parte da cultura da criança. Para Euzébio e Ribeiro (2013, p. 23), “as cantigas podem ser consideradas a partir de suas características musicais, poéticas, lúdicas e da sua singularidade enquanto manifestação folclórica, e ligada diretamente ao processo de ensino-aprendizagem”. Euzébio e Ribeiro (2013, p. 30) ainda defendem que “as cantigas são atividades lúdicas que podem ser desenvolvidas nos espaços de Educação Infantil e são fundamentais para o desenvolvimento da criança”. Farias (2013, p. 50) também corrobora dizendo que “[...] as cantigas e brincadeiras de roda, por meio da ludicidade que trazem, devem se configurar como ferramenta pedagógica dentro do processo de alfabetização, uma vez que propicia o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos”.

### 3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL E DAS CANTIGAS DE RODA EM SALA DE AULA

Esta seção está fundamentada na teoria da aprendizagem e na epistemologia (re)construtivista. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo do sujeito se dá por meio da interação social, ou seja, dos vínculos

estabelecidos com os outros e com o meio, possibilitando a construção de novas experiências e conhecimentos. Vygotsky (1998) ainda afirma que para ocorrer a aprendizagem social, a interação precisa acontecer por meio do potencial de inter-relação da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que seria a distância existente entre aquilo que o sujeito já sabe, seu conhecimento real, e aquilo que o sujeito possui potencial para aprender, seu conhecimento a ser construído.

Piaget (1990), por sua vez, diz que é preciso conhecer a singularidade e o que é sensível ao educando, tendo em vista a bagagem hereditária que traz, visto que o conhecimento não é algo que se adquire, mas que se constrói em atuações durante toda a vida. Assim, para desenvolver os processos de educação musical na escola é preciso trabalhar de acordo com a realidade dos estudantes e com o conhecimento prévio de cada um, favorecendo a interação entre eles e a participação ativa no próprio aprendizado. Ao instigarmos a curiosidade das crianças sobre as atividades musicais que serão propostas no fazer artista da sala de aula, promovemos estudos interdisciplinares e práticas pedagógicas que tenham sentido por meio da música. Vygotsky (1998, p. 61) diz que:

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de suas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só coloca a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural.

As práticas musicais contribuem de forma significativa para o processo de formação global do sujeito no ambiente escolar. As cantigas de roda pertencem ao gênero de tradição oral e, por ser melodia, despertam a atenção e o interesse das crianças através da sua letra, do ritmo, da escuta sonora, fazendo com que o educando se sensibilize para os processos de aprendizagens interdisciplinares, por meio das canções, gesticulações e movimentos. Dessa forma, as crianças têm a facilidade de compreensão e assimilação musical, demonstrando interesse e entusiasmo pelas atividades. Brincando com a música, a criança tem a oportunidade de incorporar, de representar, de imitar e de comunicar mensagens expressas no texto da música. Com essa proposta pedagógica é possível valorizar os discursos das crianças, introduzir o gosto pela leitura e estabelecer vínculos afetivos com a aquisição e desenvolvimento das linguagens. Nessa perspectiva, Brito (2010, p. 91) acrescenta que,

O fazer musical é um modo de resistência, de reinvenção (questões caras ao humano, mas ainda, pouco valorizadas no espaço escolar) que, ao mesmo tempo, fortalece o estar junto, o pertencimento a um grupo, a uma cultura. O viver (e conviver) na escola – espaço de trocas, de vivências e construção de saberes, de ampliação da consciência – deve, obviamente, abarcar todas as dimensões que nos constituem, incluindo a dimensão estética.

Ao revisarmos essa proposta pedagógica é possível valorizar os discursos da área, bem como das crianças, introduzindo o gosto pela leitura musical e estabelecendo vínculos afetivos com a aquisição e desenvolvimento das múltiplas linguagens.

[...] fica claro que as parlendas e as cantigas de roda podem ter um papel fundamental e imprescindível no processo de construção de sua alfabetização, não só pela sua familiaridade com o discurso ingênuo da criança, mas também, porque permite à criança a conquista de linguagem verbal por meio da oral, tão forte vivenciada (SOARES; RUBIO, 2012, p. 11).

Além disso, cantando e brincando as crianças desenvolvem o raciocínio, a memória e a imaginação. O interessante em se trabalhar com as cantigas na alfabetização é que as canções são facilmente memorizáveis e fazem parte de uma arte que envolve a dimensão social e emocional. As emoções permitem conexões e movimentos de abertura a novas relações de empatia com os outros no mundo, como elementos que dinamizam a formação cultural e a vida em sociedade.

É brincando que a criança aprende, ou seja, a brincadeira também apresenta fins educativos, pois por intermédio de tal ato, o educador fornece diretrizes para o desenvolvimento moral da criança,

como por exemplo: noções de certo e errado, de limites, etc. É dessa forma que a aprendizagem ocorre de modo prazeroso e significativo à criança. (KISHIMOTO, 2001, p. 56).

Para defender as brincadeiras de roda como dispositivos para a alfabetização e aprendizagem sociocultural podemos nos embasar nos pressupostos de Vygotsky (1987, p. 35), quando admite que o brincar permite a aprendizagem, ou seja, “[...] o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos”.

Brincar com as cantigas de roda é utilizar uma atividade lúdica produtora, receptiva e comunicativa que requer da criança articulação de várias estruturas cognitivas. A experiência estética da criança com as cantigas de roda leva-a ao prazer estético e isso acontece quando sua mente está refletindo sobre os cantos poéticos, oportunidade em que entram em jogo a socialização, a percepção, a imaginação, a linguagem, a memória, a atenção, dentre outros processos que auxiliam a criança a superar o seu egocentrismo intelectual, característica marcante da criança na fase intuitiva (MARTINS, 2012, p. 70).

Assim, esteja a criança na condição de espectador ou protagonista, a música é um interessante meio para registrar na memória determinadas temáticas, além de gerar instrumentos de forte impacto emocional, pois permitem refletir sobre questões éticas e morais. Vygotsky (1972, p. 31) também reconhece que “[...] é perfeitamente admissível a opinião de que as Artes representam um adorno à vida, mas isso contradiz radicalmente as leis que sobre elas descobre a investigação psicológica”. Elas “[...] representam o centro de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade e que se constituem no meio para se estabelecer o equilíbrio entre o ser humano e o mundo nos momentos mais críticos e importantes da vida, [tratando-se, de] uma refutação radical do enfoque das Artes como adorno” (VYGOTSKY, 1972, p. 31).

Portanto, é de suma importância que os educadores criem momentos e movimentos musicais dentro do processo de alfabetização, lembrando sempre de relacionar o brincar, o aprender e o ensinar, de forma lúdica. O brincar possibilita para a criança explorar espaços e permite que o sujeito se emancipe na relação interativa e expressiva com o outro. Trabalhar a alfabetização por meio das cantigas de roda torna o aprender mais prazeroso e significativo.

O momento de encontro da criança com o universo escolar, precisa ser mágico, encantador e prazeroso, para que assim, a aprendizagem passe a ser significativa. O processo de alfabetização precisa acontecer de forma lúdica, onde o professor busque ferramentas que tornem esse processo encantador e prazeroso (FARIAS, 2013, p. 28).

No período de alfabetização, é fundamental que a aprendizagem tenha significado, para que o sujeito não se torne apenas um reprodutor de conhecimento vazio de sentido vital. Segundo Bellochio e Figueiredo (2009, p. 37), “as professoras de educação infantil (EI) e anos iniciais do ensino fundamental (AI) da educação básica precisam considerar que não basta a música estar presente, de alguma forma na escola, e não possuir valor formativo reconhecido e enfatizado nos planejamentos escolares”. Ou seja, para que a música sirva como um dispositivo facilitador na alfabetização e letramento sociocultural das crianças, ela precisa ter algum sentido e intencionalidade ao trabalho pedagógico, não basta somente estar inserida no cotidiano escolar da criança. Bellochio e Figueiredo (2009, p. 37) ainda afirma que,

[...] a música na escola pode adquirir um papel relevante se tratada como uma área de conhecimento que requer estudo, diversidade, prática e reflexão, de forma que esteja inserida nos planejamentos e no cotidiano escolar de maneira significativa, compondo com as demais áreas um conjunto de saberes fundamentais para o desenvolvimento sociocognitivo e humano dos alunos.

De acordo com Soares e Rubio (2012, p. 11), “as cantigas de roda e as parlendas, quando bem direcionadas, apresentam-se como recurso para a leitura lúdica no processo de introdução da criança no mundo da leitura. Com

suas construções fáceis, poéticas e ricas em rimas, facilitam a compreensão do código linguístico”. Pesquisando sobre a utilização das cantigas de roda no processo de alfabetização, recorro aos escritos de Farias (2013, p. 28), que nos relata que “o processo de alfabetização precisa acontecer de forma lúdica, onde o professor busque ferramentas que tornem esse processo encantador e prazeroso”.

Quando pensamos a alfabetização, é necessário que pensemos também no desenvolvimento da criança em todos os aspectos, desde o social até o cognitivo, por isso a importância do uso das cantigas e brincadeiras nessa fase, pois permitem a criança criar e firmar seu próprio pensamento, por meio da representação e da construção que as brincadeiras trazem, através dos papéis representativos (FARIAS, 2013, p. 32).

Assim, a criança participa ativamente das situações de leitura e de escrita de forma mais espontânea e contextualizada, afinal, ela já sabe o que está escrito e pode prestar mais atenção à forma como se escreve. A partir das cantigas de roda, as crianças são estimuladas a entender as informações por meio de registros, de pensar e expressar conhecimentos, ideias e experiências pela forma oral, escrita e através de expressões sensíveis a todos os sentidos humanos. Nas cantigas de roda, crianças transportam para o mundo encantado as diversas tipologias textuais, conceitos sociais, matemáticos e naturais. Dessa forma, a criança aprende com as cantigas desde processos sonoros e musicais a ler e escrever as diferentes linguagens, integrando a linguagem corporal, plástica e musical. Em relação às inter-relações sobre música e linguagem, Theodor Adorno (2008, p. 167) afirma:

A música assemelha-se à linguagem. Expressão como idioma musical e entonação musical não são nenhuma metáfora... a música é análoga ao discurso não apenas como conexão organizada de sons, mas também porque há uma semelhança com a linguagem no modo de sua estrutura concreta... música assemelha-se com a linguagem na qualidade de sequência temporal de sons articulados, que são mais do que sons.

Como defende Vygotsky (1998, p. 110), “de fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados”. Com essa inquietação, também marcada pela questão da *convivência* na cultura escolar, fomos alargando a percepção da importância do tema na escola para refletir sobre como sensibilizamos os conhecimentos interdisciplinares e interagimos por meio da musicalidade (GALLO, 2012). Assim, entendemos que a criança tem de aprender interagindo com a educação musical e trocando sensações, emoções, experiências musicais e informações tanto com os educandos, quanto com o docente.

No âmbito tradicional, percebemos que a interação entre os sujeitos na sala de aula acontece muito pouco. Com isso, a comunicação entre os estudantes em sala de aula é anulada. Para Piaget (2007), nesse modelo de educação se prioriza a relação aluno-professor. Com isso, por meio das brincadeiras de roda e grupos cooperativos podemos aproximar os educandos uns dos outros, aumentando a interação entre estes para que o trabalho com a música possa ser considerado, portanto, um meio de expressão e forma de conhecimento acessível para as crianças. A linguagem musical é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima, da autoconfiança e do autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

Em tempos em que as manifestações da cultura popular espontânea estão com o seu espaço tão diminuído, parece mais raro de se ver ou ouvir das crianças aquelas canções que, na simplicidade das suas melodias, ritmos e palavras, guardam uma riqueza do imaginário popular. Porém, mesmo não estando em alta, também não estão extintas as canções, melodias e os encantamentos musicais. Segundo Michahelles (2011), é certo que muitas vezes tendo partes omitidas ou formas esquecidas e transformadas, elas sobrevivem à era do computador e da hiperestimulação. As cantigas populares são um gênero intersimiótico, ou seja, elas harmonizam ao mesmo tempo linguagem verbal e a musical (ritmo e melodia) (MICHAHELLES, 2011). Os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a arte referem que:

Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras

que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros (BRASIL, 1997, p. 53).

Conte (2012, p. 179) corrobora com essas ideias ao afirmar que “[...] a musicalidade, a corporeidade e a plasticidade podem parecer invisíveis, mas estão plenamente presentes na constituição da prática pedagógica”. Em termos de “[...] analogia com a arte musical, podemos pensar que a fala é música; e as letras, sílabas e palavras são as notas musicais. Vemos que os conhecimentos musicais tornam-se um excelente recurso para o professor trabalhar um texto na escola, por exemplo” (CONTE, 2012, p. 179). Sem sombra de dúvidas,

A emoção do texto está vinculada à sua musicalidade, pois é no entendimento das variações da fala que acontecem o movimento, o tempo, o ritmo e o som. Assim, os elementos do universo musical podem desenvolver habilidades para a leitura de textos, na descoberta das possibilidades rítmicas, de entonação e intensidade, indispensáveis para compreender um texto artístico. Tudo produz som; a fala, o corpo, a emissão da voz (timbre, tom e duração, entre outros), dando à palavra, a força e o significado adequados para ensinar ao educando a reconhecer a musicalidade da fala. Isso porque não é possível que um excelente professor seja desprovido de qualquer talento musical e corporal, uma vez que tal excelência depende também da sua habilidade em ouvir, em perceber o ritmo de uma fala ou de um gesto, em descobrir a entonação (melodia) correta de sua voz para que ela traduza determinada emoção e não outra. Confirmando a importância das linguagens artísticas para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao agir pedagógico, vemos a educação como articuladora de sons, pensamentos e dos sentimentos (CONTE, 2012, p. 180).

Por meio da música, podemos conhecer a história da criança, o que ela vivencia no seu dia a dia, além de fazer com que a criança expresse seus sentimentos. Mesmo que muitas vezes as práticas musicais pareçam estar sendo esquecidas, elas ainda estão muito presentes no ambiente escolar. Portanto, a música desperta na criança sentidos, sentimentos e significados que são de extrema importância para seu desenvolvimento. As cantigas de roda possibilitam a potencializar as práticas pedagógicas do professor em sala de aula, tornando o aprender mais lúdico e significativo.

Nesse sentido, é importante que se reflita ainda sobre a utilização das cantigas e brincadeiras de roda dentro da alfabetização, uma vez que as próprias crianças afirmam sentir prazer e aprenderem durante a realização das mesmas. Diante disso, chega-se a conclusão de que o “aprender” deve acontecer de forma prazerosa, e que não há ferramenta melhor para se aliar a alfabetização que as brincadeiras, que além de ser levada a sério pelas crianças, é sua linguagem universal (FARIAS, 2013, p. 50).

Sendo assim, não há como negar que as cantigas e brincadeiras de roda são de suma importância no desenvolvimento social, cognitivo e psicomotor da criança, além de ser um dispositivo facilitador e mediador da alfabetização e letramento sociocultural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que as cantigas de roda são potencializadores de aprendizagens socioculturais, enquanto dimensão sensível às questões vitais, sendo capazes de promover o desenvolvimento global, subjetivo, social, moral, cognitivo e emocional das crianças. Assim, as cantigas de roda fortalecem os estímulos visuais, sensoriais, perceptivos e reflexivos nos processos de ensino e de aprendizagem das crianças na Educação Infantil. A música compõe a história das pessoas no mundo e, por isso, a experiência musical tem marcado a humanidade e encantado as gerações, visto que as músicas possibilitam criar, tocar instrumentos e expressar-se oral e gestualmente, usando a música como uma forma de expressão que retrata ideias, costumes, sentimentos e condutas sociais.

A música faz parte da vida das crianças antes mesmo do processo de alfabetização, então, torna-se um

artefato fundamental para desenvolver atividades pedagógicas que envolvem a oralidade na alfabetização e o corpo musical das crianças desde a Educação Infantil. As cantigas de roda contribuem para o desenvolvimento de experiências, interações livres e espontâneas das crianças. Nesse sentido, se faz necessário revigorar as reflexões sobre a utilização das cantigas de roda dentro da alfabetização, uma vez que elas ainda são relegadas para um segundo plano ou asfixiadas nas rotinas escolares das crianças. Daí que para potencializar o uso das cantigas e brincadeiras de roda na alfabetização e letramento sociocultural das crianças os professores precisam dar algum sentido e intencionalidade ao trabalho pedagógico, pois não basta somente estar inserida no cotidiano escolar da criança. Todo e qualquer professor de Educação Infantil (EI) e de anos iniciais (AI) da educação básica pode e deve ensinar música como forma de invenção do cotidiano escolar. Segundo Bellochio e Figueiredo (2009, p. 5):

Precisamos romper com a ideia de que essa professora não é especialista. Bom, pode ser até que não seja especialista em música, como, de fato, a grande maioria não é. Mas é uma profissional habilitada especificamente para o trabalho com crianças de 0 a 10 anos, o que engloba a EI a AI. Essa professora tem um conhecimento extenso sobre desenvolvimento humano e sobre planejamento para essa fase do desenvolvimento escolar que é fundamental e marcante na vida dos seres humanos.

Para que as cantigas de roda sejam potencializadas como dispositivos facilitadores das aprendizagens socioculturais precisam ser planejadas pelos professores e recriadas com as crianças no cotidiano escolar, tendo por base os (con)textos socioculturais. Dessa forma, afirmamos que as cantigas e brincadeiras de roda são de suma importância no desenvolvimento social, cognitivo e psicomotor da criança, além de ser um dispositivo facilitador da alfabetização e letramento sociocultural.

A educação precisa levar em consideração a realidade musical vivida pelos educandos nos espaços escolares e assim, buscamos reconstruções e alternativas para novas conversações musicais geradas e orquestradas pelos próprios horizontes vividos na cultura escolar. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a educação musical contribui significativamente na interação, expressão oral e na relação sociocultural dos educandos. Concluímos o estudo com as seguintes reflexões de Farias (2013, p. 51):

Diante dos benefícios trazidos pelo brincar as crianças, cabe refletir por que as escolas de educação infantil estão cada vez mais afastando o processo de alfabetização das brincadeiras, num falso discurso que a escola deve ser levada a “sério” e que as brincadeiras é na hora certa. Porque separar brincadeiras e aprendizagem se está confirmado que as brincadeiras ajudam no desenvolvimento das crianças? Porque tirar das crianças o direito de brincar que se encontra amparo por lei? Porque separar o aprender do brincar, uma vez que se complementam?

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. Fragmento sobre música e linguagem. Trad. Manoel Dourado Bastos. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, 31(2): 167-171, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v31n2/10.pdf>>. Acessado em: 25 jun. 2018.
- ARAÚJO, A. P. de. Cantigas de Roda. **InfoEscola** – Navegando e aprendendo. [on-line]. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/folclore/cantigas-de-roda/>>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- BELLOCHIO, C. R.; FIGUEIREDO, S. L. F. **Cai, cai balão...** Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. Disponível em: <[http://abemeducacaomusical.com.br/revistas\\_meb/index.php/meb/article/viewFile/112/34](http://abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/viewFile/112/34)> Acesso em: 10 Jul. 2018.
- BONA, M. **Nas Entrelinhas da Pauta:** Repertório e práticas musicais de professoras dos anos iniciais. 2006. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, FURB, Blumenau/SC, 2006.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>.
- BRITO, T. Ferramentas com Brinquedos – A Caixa de Música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 89-93, set. 2010. Disponível em: <[http://abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed24/revista24\\_artigo10.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo10.pdf)>. Acesso em: 20 Abr. 2017.
- CASCUDO, L. da C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. Editora Itatiaia. Belo Horizonte, MG, 1988.
- CONTE, E. **Aporias da performance na educação**. 2012. 283f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- EUZEBIO, F. de O.; RIBEIRO, E. M. P. **A importância das cantigas de roda na Educação Infantil**. Trabalho de conclusão de graduação (Curso de Pedagogia). Serra: Faculdade de Capixaba da Serra, 2013.
- FARIAS, E. G. de. **As Cantigas e Brincadeiras de Roda Como Instrumento Pedagógico na Alfabetização**. 2013. 58p. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília - UNB, Alto Paraíso de Goiás, Goiânia, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender. **Anais... COHEB 2012**. Congresso de Educação Básica: aprendizagens e currículo. Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC: UFSC, 2012. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/1302201210.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- GASPAR, L. Brincadeiras de roda. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, Set 2010. Disponível em: <[http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=485:brincadeiras-de-roda&catid=37:letra-b](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=485:brincadeiras-de-roda&catid=37:letra-b)>. Acesso em: 04 jul. 2018.
- HABERMAS, J. **Técnica e Ciência como Ideologia**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Dom Quixote, 1994.
- HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: Uma Prática da Construção da Pré-escola a Universidade**. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, 2001.
- LIMA, M. V. da S. **A importância do lúdico através das brincadeiras cantadas na Educação Infantil no contexto da gestão escolar**. Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, Fortaleza, Ceará, 2010. Disponível em: <[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2612/Lima\\_Maria\\_Valrineide\\_da\\_Silva.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2612/Lima_Maria_Valrineide_da_Silva.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 4 Jul. 2018
- MARTINS, M. A. das N. S. **Cantigas de roda: o estético e o poético e sua importância para Educação Infantil**. Curitiba, PR: CRV, 2012.
- MARTINS, M. A. das N. S. **Brincadeira Infantil**. Do imaginário ao real – aspectos cognitivos e sociais. 1993. 172p. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1993.
- MEDEIROS, P. A. S. **Músicas de roda e de ninar: Criando letras com alunos do 6º ano em Aparecida de Goiânia relato de uma experiência**. Brasília/DF, Dezembro de 2012. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4857/1/2012\\_PatriciaAlvesMedeirosSantos.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4857/1/2012_PatriciaAlvesMedeirosSantos.pdf)>. Acesso em 03 Jul. 2018
- MICHAHELLES, B. **Cantigas e Brincadeiras-de-roda na Musicoterapia**. Monografia apresentada ao Curso de Musicoterapia do Conservatório Brasileiro de Música sob a orientação de Marly Chagas, Meloteca, 2011. Disponível em: <<http://www.meloteca.com/pdf/musicoterapia/cantigas-e-brincadeiras-de-roda-na-musicoterapia.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagens**. São Paulo: EPU, 1995.
- PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação**. 18. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2007.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 19. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOARES, M. A.; RUBIO, J. de A. S. A Utilização da Música no Processo de Alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 10-12, 2012. Disponível em: <<http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Maura.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2018.

STAVRACAS, I. **O papel da música na Educação Infantil**. Universidade Nove de Julho, São Paulo, p. 23-74, 2008. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp104946.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2018.

RODRIGUES, J. P. **Cantigas de Roda**. Porto Alegre: Magister, 1992.

ROUSSEAU, J-J. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Trad. Fulvia M. L. Moretto. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (Orgs.). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia del arte**. Barcelona: Barral, 1972.

## CAPÍTULO 10

### A MUSICALIDADE E O CORPO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Gabriella Guimarães Mandú de Medeiros*

*Hildegard Susana Jung*

#### 1 INTRODUÇÃO

A importância da música no universo infantil é tema frequentemente abordado entre educadores e pesquisadores. Sua influência no desenvolvimento humano, em diferentes fases e áreas do desenvolvimento é consenso (BRITO, 2003; FERREIRA, 2009). Sobre a influência da música no desenvolvimento humano, a Associação Brasileira de Música (2002), aponta que quanto mais cedo uma criança começar a tocar um instrumento e se relacionar diretamente com a música, mais a música poderá (re)conectar os seus circuitos neurais.

Assim, abordar a importância da utilização da música no processo de aprendizagem, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também na Educação Infantil, analisando suas possibilidades e desdobramentos, parece-nos um tema bastante interessante. A música tem um caráter relativo e dinâmico e talvez por essa característica, esteja tão presente na realidade e na vida de todos os sujeitos, de diferentes maneiras. Provavelmente também por isso se preste ao ensino de diferentes áreas do conhecimento.

Pensando na música especificamente como metodologia de aprendizado e no envolvimento das crianças com o universo sonoro, que se inicia ainda antes do nascimento, Ferreira (2009) refere que, quando são propostos trabalhos com música em sala de aula, as disciplinas que têm mais proximidade com ela levam certa vantagem no momento de aplicar e desenvolver esses trabalhos. Entretanto, isso não impossibilita as demais disciplinas, pelo contrário, é importante que o professor reflita para que se inspire e consiga trabalhar a música com todas as disciplinas.

A musicalidade tem uma relação muito próxima com o aprendizado da língua e das palavras escritas, podendo ser utilizada de diversas formas na primeira infância, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa perspectiva, Brito (2003) compara o processo de obtenção da linguagem à expressão musical, uma vez que ambos possuem explorações, reorganização de percepções, construções de hipóteses, descobertas, reflexões e sentidos que tornam significativas todas as transformações e conquistas de conhecimento.

Cabe salientar que o foco desta pesquisa não é o ensino da música em si, embora entendamos sua importância enquanto disciplina formal, mas a abordagem da utilização da música no processo de ensino nos anos iniciais, utilizada para o ensino da linguagem oral e escrita, da matemática e das demais áreas do conhecimento. Sendo assim, a música seria um elemento facilitador da aprendizagem, uma metodologia a mais a ser utilizada pelo educador. Sobre esse aspecto, Brito (2003) aponta ainda que, dependendo dos temas que enfocam, algumas canções podem servir ao desenvolvimento de outras atividades, musicais ou não. Ora a canção pode nos remeter a outros conteúdos, ora algum projeto que vem sendo desenvolvido pelo grupo pode estimular a introdução de determinada canção.

Através da música inserida no processo de ensino, ainda é possível perceber inúmeras características e possibilidades das crianças, para além de um conteúdo ou disciplina, propondo alternativas de trabalho integrado e lúdico, numa perspectiva de ensino globalizada e interdisciplinar. Nesse sentido, com ênfase no lúdico, Brito (2003, p. 152) explica que, como a música e o seu desenvolvimento é um trabalho que se pode fazer prescindindo

de certo planejamento, “ela é um potencial auxílio no desenvolvimento de diversos saberes”.

Dito isso, a presente pesquisa tem como objetivo apresentar um relato de experiência da prática de estágio supervisionado do curso de Pedagogia, no qual foram desenvolvidas atividades para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes através da música e da expressão do próprio corpo. A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo, tratando-se de um estudo de caso, com coleta de dados por meio de um relato de experiência e de revisão de literatura acerca do tema.

A relevância da pesquisa está atrelada à sua justificativa pessoal-profissional, científica e social. Neste sentido, a primeira encontra respaldo em Minayo (2001). Esta autora entende que uma pesquisa tem seu potencial privilegiado quando se ampara no que fazer do pesquisador, o que se concretiza por meio do trabalho desta autora-pesquisadora com as séries iniciais da Educação Básica. Nosso trabalho tendo como metodologia a música rendeu frutos tão fartos, que buscamos aprofundar os conhecimentos a respeito desta prática pedagógica. A justificativa científica está relacionada com o desejo de gerar conhecimento a respeito do tema e contribuir com uma pesquisa original nesta temática, almejando, inclusive, suscitar estudos futuros na área. A justificativa social, por sua vez, se desenvolve com a importância da música, tendo em vista seu papel de instrumento cultural, capaz de alcançar inúmeros grupos sociais, étnicos, de gênero, religiosos, etc., seja da mais erudita à mais popular.

A arquitetura do artigo, portanto, segue a seguinte estrutura: após esta introdução, apresentamos o percurso metodológico do estudo. Na sequência, figura o referencial teórico que embasou o trabalho, seguido da análise e discussão dos dados. Fecham o artigo as considerações e referências que embasaram as reflexões aqui contidas.

## 2 METODOLOGIA

Como já anunciado, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo. De acordo com Gil (2008, p. 133), a pesquisa qualitativa “depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”. Trata-se de um estudo de caso, o qual Yin (2001) conceitua como uma estratégia de pesquisa abrangente que investiga um fenômeno dentro do seu contexto. Neste sentido, o autor define cada unidade de análise como aquilo que se “relaciona com o problema fundamental de se definir o que é um “caso” -” (YIN, 2001, p. 43).

A coleta de dados ocorreu por meio do relato de experiência e de revisão de literatura acerca do tema. Trata-se, portanto, de um estudo de caso descritivo (YIN, 2001). Para a análise dos dados, as inferências foram buscadas por meio do exame minucioso do relato à luz da teoria, levando em conta também as convicções da autora-pesquisadora, bem como suas percepções durante a realização da prática de Estágio Supervisionado.

Dessa forma, temos em Gil (2008) e Yin (2001) as orientações metodológicas, principalmente o primeiro, que estabelece nove passos para a realização de uma pesquisa, os quais buscamos seguir com atenção: a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; i) redação do texto.

Assim, em um primeiro momento definimos o tema musicalização como meta, para então partirmos a um levantamento preliminar da bibliografia a ser consultada, tanto na biblioteca da universidade, como junto ao acervo pessoal e em fontes de busca digitais. O próximo passo deu-se em direção à formulação do problema, que versou em torno de saber quais os benefícios que uma prática pedagógica baseada na musicalização e na expressão corporal pode trazer a crianças das séries iniciais.

A partir disso, elaboramos um plano para a pesquisa, a qual foi consolidada com as suas partes principais: Introdução, caminhos metodológicos, referencial teórico, análise e discussão dos achados e as considerações finais.

A busca das fontes deu-se nos mesmos locais do levantamento bibliográfico preliminar, sendo definidas como fontes de busca digitais a plataforma Capes Periódicos e Scielo. As outras últimas quatro etapas se deram na sequência recomendada por Gil (2008).

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Quando pensamos em musicalidade e corpo, fica fácil pensar em interdisciplinaridade, uma vez que na educação, a expressão corporal, além de ser uma fonte de aprendizado e uma forma de comunicação, também contribui no desenvolvimento motor e cognitivo. Ela deve ser compreendida como prática pedagógica que permite que os alunos encontrem um caminho para a criatividade através da manifestação da imaginação criativa que une a sensibilização e a conscientização por meio de atitudes, posturas e movimentos (BRITO, 2003).

De acordo com Ferreira (2009, p. 25), “é importante que o professor leia e reflita sempre sobre aquilo que lê, pois um trabalho proposto em uma disciplina que não aquela na qual é especialista poderá inspirar-lhe novas ideias que sejam adequadas à sua área de atuação”. De acordo com o autor, as possibilidades interdisciplinares com a musicalização são muito ricas, e ainda que algumas sejam mais propícias a este tipo de metodologia, não significa que não possamos criar espaços para as demais.

As práticas pedagógicas interdisciplinares podem ser inseridas no contexto da expressão corporal, por meio de atividades que envolvem música e arte. Além disso, é possível trabalhar com a oralidade e a escrita através da contação de histórias, os jogos na matemática, o autoconhecimento, personalidade e características físicas, a conscientização de hábitos de vida e de alimentação saudáveis, bem como os valores, o respeito a natureza e ao próximo (FREIRE, 2010).

No mesmo sentido versa a opinião de Silva (2008), o qual refere que, por ser um artefato pedagógico de alta complexidade, a música e sua expressão são capazes de oferecer aos estudantes “um trato sistêmico dos aspectos intrínsecos (cognitivos, afetivos, psicomotores e comportamentais) e extrínsecos (sociais, culturais, antropológicos, acústicos e ergonômicos)” (SILVA, 2008, p. 1). O autor complementa, dizendo que o desenvolvimento destas competências transcende o simples alcance de objetivos cognitivos.

Com relação à interdisciplinaridade, Fazenda (2001, p.15) esclarece que “a trilha interdisciplinar caminha do ator ao autor de uma história vivida, de uma ação conscientemente exercitada a uma elaboração teórica arduamente construída”. Dessa forma, é possível envolver as teorias de várias disciplinas com os saberes prévios dos estudantes, que jamais deverão ser ignorados, como ensina Freire (1986).

De acordo com a Sociedade Brasileira de Música, o contato com a música é capaz de modificar o córtex cerebral:

Nos cérebros de nove violinistas examinados em imagem por ressonância magnética, o total de córtex somatosensorial dedicado ao polegar e ao quinto dedo da mão esquerda - os que dedilham - era significativamente maior, do que em pessoas que não tocavam. Quanto os instrumentistas praticavam a cada dia, não afetava o mapa cortical. Mas a idade em que eles tinham sido introduzidos na música sim: quanto mais nova a criança aprender a tocar um instrumento, mais córtex ela dedicou para tocá-lo (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MÚSICA, 2002, p. 9).

Percebemos, portanto, que a pesquisa demonstrou o poder transformador da música, o qual pode também contribuir no processo de aprendizagem. Neste sentido, Brito (2003, p. 152) garante que, por meio da música e da expressão corporal, é possível a apreensão de noções importantes:

Como ações intencionais que possibilitam o exercício criativo de situações musicais e o desenvolvimento da comunicação por meio da linguagem musical, os jogos garantem às crianças a possibilidade de vivenciar e entender aspectos musicais essenciais: as diferentes qualidades do som, o valor expressivo

do silêncio, a necessidade de organizar os materiais sonoros e o silêncio no tempo e no espaço, a vivência do pulso, do ritmo, a criação e reprodução de melodias, entre outros aspectos.

Até o desenvolvimento da linguagem pode ser facilitado e privilegiado com a musicalização e a expressão oral, como explica Brito (2003, p. 43):

O processo de aquisição da linguagem também facilita a comparação com a expressão musical: da fase de exploração vocal à etapa de reprodução, criação e reconhecimento das primeiras letras, daí à grafia de palavras, depois as frases e, enfim, à leitura e à escrita, existe um caminho que envolve a permanente reorganização de percepções, explorações, descobertas, construções de hipóteses, reflexões e sentidos que tornam significativas todas as transformações e conquistas de conhecimento: a consciência em contínuo movimento. Isso ocorre também com a música.

A autonomia do aluno, portanto, sofre grande influência da expressão corporal, a qual é facilitada pela música. Nesta perspectiva, Silva (2008, p. 1-2) esclarece que estas práticas são aliadas da superação de diversas dificuldades, como a timidez e até a falta de concentração:

Visam oferecer ambiente favorável à superação de possíveis fatores limitantes da espontaneidade e da concentração, possibilitando aos intérpretes o alcance de um estado psicológico ideal, o mais próximo possível do seu potencial total, possibilitando-lhes a ocorrência de experiências referenciais e motivadoras para a construção de uma identidade positiva como sujeito.

Na sequência, trazemos o relato de experiência de algumas das atividades desenvolvidas durante a prática pedagógica das Disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, cuja metodologia privilegiou a musicalização e a expressão corporal.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a construção da análise e discussão dos dados, trazemos primeiramente o relato de experiência já referido, para em seguida dedicar-se aos tópicos dos achados da pesquisa propriamente ditos. Estes serão analisados à luz da teoria e dos registros realizados, contemplando ainda as inferências da autora-pesquisadora.

##### 4.1 A Musicalidade e o Corpo no Processo de Aprendizagem: Um Relato de Experiência

A prática no Ensino Fundamental foi realizada em uma turma de 3º ano. Como este nível de ensino oferece a chance de trabalhar interdisciplinarmente, foi possível o desenvolvimento de atividades com a musicalidade e o corpo em três disciplinas: matemática, português e ciências. Na sequência, relataremos algumas das 25 atividades realizadas. Tratou-se de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, composta de 30 alunos, em uma escola pública, da região metropolitana de Porto Alegre.

A proposta da aula de Matemática, utilizando a música da Xuxa “Minha boneca de lata”, foi de dar continuidade ao tema “horas”. Na segunda atividade realizada, a proposta foi completar uma tabela (impressa, entregue a cada aluno) conforme a descrição de cada um a respeito de sua rotina. Os alunos foram orientados a preencherem a tabela fazendo questionamentos como: A que horas você acorda? A que horas você toma café da manhã? A que horas você almoça? A que horas você vai para escola? Etc. Após, surpreendemos a turma dizendo que cada um iria confeccionar a sua boneca de lata, distribuindo as latas e tampinhas que cada um já havia trazido anteriormente. Na semana seguinte, as bonecas foram pintadas com tinta *spray* prata as quais puderam ser levadas para casa depois de secas.

A música “Fui morar numa casinha” da Galinha Pintadinha, rendeu muita criatividade na aula de Português com a proposta de trabalhar o diminutivo e aumentativo das palavras. A turma foi organizada em duplas, distribuimos folhas A4 e orientamos as crianças criarem sua própria versão da música, porém, utilizando as palavras no aumentativo. Após o término, cada dupla apresentou sua versão para os demais colegas, o que gerou muita diversão e interação. Os

colegas elogiaram uns aos outros, surpresos com tanta criatividade e autenticidade.

O Diário de Plantio foi uma das propostas mais divertidas das aulas de Ciências, isso porque através da música “Semente” de Armandinho, demos início ao tema plantação. Uma vez que falamos sobre alimentação saudável, nada melhor que incentivar as crianças a cultivarem seu próprio alimento, cuidarem das plantas e valorizarem a natureza. Durante a música, oportunizamos momentos de descontração, permitindo a expressão de sentimentos, sensações e interagindo uns com os outros através dos movimentos do corpo. Após, questionamos sobre o que a letra da música despertou, o que acharam, se já a conheciam, sobre o que trata, o que é uma semente e onde as encontramos, etc. Os alunos logo entenderam dois sentidos para a música: que além de trazer a ideia de plantar e cuidar, também traz a ideia de falar a verdade ou mentir. Conduzimos o diálogo para diagnosticar o conhecimento prévio das crianças acerca das plantas, do cultivo, da importância e do cuidado. Os alunos responderam um questionário e discutiram o assunto. Quando contamos que naquele dia iriam plantar, a euforia tomou conta da sala e, na expectativa, as crianças ouviram e seguiram todas as orientações. Auxiliamos individualmente na colocação da terra e das sementes no fundo de uma garrafa já cortada anteriormente. Levamos as sementes já hidratadas e orientamos a enfeitarem o fundo. Todos ganharam seu Diário de Plantio com a capa e quatro folhas em branco, nas quais foram orientados a realizar os registros diariamente.

Já na Educação Infantil testamos o mesmo tema, adaptando-o ao projeto da Professora Titular que era “O Alfabeto”. Desta forma, planejamos as atividades com músicas, explorando as letras do alfabeto. Tratou-se de uma turma de Jardim I, composta de 19 alunos, em uma escola de Educação Infantil da rede particular na região metropolitana de Porto Alegre.

Naquele dia iniciamos com a música “ABC” da Galinha Pintadinha, oportunizando às crianças um momento de descontração e interação através dos movimentos do corpo. Após, questionamos sobre o que sentiram com a música, se já a conheciam, a parte que mais gostaram, etc. A atividade seguinte foi com massinha de modelar colorida para cada uma representar a letra do seu nome.

Com a música “Abecedário da Xuxa” seguimos os mesmos passos da atividade anterior e, na sequência, organizamos a turma em um círculo no chão. Distribuímos um Jogo da Memória confeccionado por nós com as letras e uma palavra correspondente a cada uma (A de amor, B de baixinho, etc.). Apesar de serem ainda bem pequenos, todos mostraram uma capacidade grande de concentração. Mesmo sendo um jogo de competição, não houve rivalidade entre as crianças, de forma que alguns até ajudavam os outros em sua vez de jogar. Um fato interessante foi que alguns se deram conta de que as cartelas do jogo que formariam os pares estavam em cores iguais.

Em atividade no pátio e ao som de música (escolhida ao gosto das crianças), dividimos a turma em quatro grupos. Cada grupo jogava um Dado Gigante e as letras que saíam deveriam ser representadas com o próprio corpo. As crianças se mostraram muito criativas, mostrando alternativas brilhantes para a demonstração da letra.

Como vimos, todas as atividades relatadas foram possíveis graças à utilização da música, que foi decisiva no alcance dos objetivos de cada aula. Constatamos, por meio deste relato de experiência, a veracidade da teoria de Howard (1984, p. 114) e outros autores visitados pela presente pesquisa, que “a música tem o poder de encorajar, não importa qual forma de atividade”.

#### **4.2 A música como facilitadora do processo de aprendizagem**

De acordo com Ferreira (2009) e Howard (1984), o recurso da música como estratégia para o ato pedagógico não é recente. Segundo este autor, “não é à toa que as antigas civilizações, como a chinesa, que pesquisadores, sábios, pensadores da antiguidade, como Platão, colocaram a música no cimo da educação (HOWARD, 1984, p. 66). Neste sentido, Ferreira faz interessantes questionamentos:

Quem garante que o homem não pensou primeiro em cantar, talvez imitando os pássaros, antes de pensar em falar? E que assim acabou descobrindo que sua voz servia para comunicar-se com os outros - homens e animais - com mais eficácia que seus gestos, por exemplo? Eis aí a música atuando como auxiliar no aprendizado de outras coisas que não dela mesma (FERREIRA, 2009, p. 24).

Ainda de acordo com os autores, é possível unir estudo e diversão. Como observamos durante a prática realizada, as crianças se concentram de forma mais intensa quando há música, inclusive aqueles que não conseguem se expressar de maneira tão natural quanto outras. Sobre essa facilidade de expressão que algumas crianças trazem de forma mais desenvolvida, Howard explica que há sujeitos que são dotados para a música e outros não dotados. Isso não significa que todos possam se beneficiar do uso da música enquanto recurso pedagógico:

As crianças ditas “dotadas” para a música se divertem ou estudam com mais gosto quando não ouvem música; os chamados “não dotados” se divertem ou estudam muito melhor e corretamente quando a música ressoa perto deles. É unicamente porque os “não dotados” não sabem se exprimir musicalmente, que se acredita que a música não lhes cause nenhuma impressão. A verdade é que a música penetra e vivifica todas as atividades (HOWARD, 1984, p. 69).

As atividades mais transmissivas podem não resultar no objetivo esperado, isso porque muitas vezes não proporcionam aos educandos ludicidade e prazer no momento de aprender. Esse tipo de metodologia oferece “contínuos exames psicotécnicos” (HOWARD, 1984, p. 69) aos pequenos. Trata-se da educação denominada por Paulo Freire de “bancária”. Ou seja, o educador “deposita” os saberes no educando e faz os “saques” no momento da prova. A educação precisa ser libertadora, precisamos buscar “a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita” (FREIRE, 1996, p. 13). Assim como em nós, adultos, com crianças também não é diferente, somos atraídos pelo novo, pelo que aparentemente é difícil ou às vezes de fato é. Como explica Howard (1984, p. 94), “a criança tem sede de atividades”.

Isso não significa, entretanto, que a música deve, necessariamente, ser ensinada como disciplina, embora acreditemos que seria de extrema importância para a introdução dos educandos ao mundo artístico, explorando seus sentidos, seu corpo e seus interesses. Referimo-nos, à inserção da música nas atividades diárias como facilitadora no processo de aprendizagem, uma vez que ela proporciona alegria e prazer.

Como constatamos, a música pode ajudar e muito no aprendizado das disciplinas no ensino Fundamental e também na Educação Infantil, no conhecimento em si. Ferreira (2009), em sua obra *Como usar a música em sala de aula*, explica que:

Hoje sabemos a relação íntima que a música tem, por exemplo, com disciplinas como a arte (em geral), a língua (portuguesa, inglesa, italiana, latina etc.), a história, a matemática, a física, a biologia, a psicologia, a sociologia, a religião etc., mas isso não a limita, pois ela mantém sempre alguma afinidade com outras tantas, mesmo que não estejam diretamente ligadas ao campo da sonoridade (FERREIRA, 2009, p. 25).

Os autores vêm a confirmar que o uso da música auxilia inclusive nas práticas interdisciplinares, as quais, segundo Amato (2010, p. 44), “quando vistos sob uma ótica musical, é possível a construção e a renovação dos conhecimentos”. Ainda segundo a autora, por meio da interdisciplinaridade que a música permite alcançar, é possível “alargar sua paleta cromática com novos pigmentos, ampliando seu colorido com as várias vozes dos diversos espaços de conhecimento” (Idem).

### 4.3 A relação entre expressão corporal e a autonomia do aluno

Expressamo-nos corporalmente desde que nos compreendemos como pessoas. Ainda muito pequenos já movimentávamos nosso corpo para nos lamentar, para comemorar, para reivindicar e protestar e, principalmente para nos comunicar. Sendo assim, o movimento é como um condutor de sentimentos, afetos, emoções, ideias e

intenções. Importa que sejamos incentivados a sermos protagonistas da nossa história de vida, de forma autônoma, cheia de espontaneidade (BRASILEIRO e MARCASSA, 2008).

Como educadores, cabe-nos promover essa autonomia naturalmente, pois assim nossos educandos poderão desenvolver-se, amadurecer e tomar decisões, conforme define Jung (2018, p. 108):

autonomia no século XXI implica uma forma de crescimento humano, de desenvolvimento das potencialidades de pessoas e grupos, que levem à sustentabilidade social, num processo de ser e estar no mundo de forma harmoniosa com o universo. É um processo para a vida inteira, que precisa ser cultivado, dialogado sempre.

Diante desta perspectiva, entendemos que se incentivada, a autonomia ligada ao expressar-se corporalmente poderá conduzir educandos mais seguros de si, capazes a explorar e aprender. A educação ensina e transmite os hábitos corporais, gestos e comportamentos que configuram e constituem indivíduos no meio em que vivem e se relacionam, em outras palavras, Soares diria que:

Os corpos são educados por toda a realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem (SOARES, 2001, p. 110).

Ao relacionarmos autonomia e expressão corporal, podemos afirmar que o educando estará apto a espontaneamente expressar-se, comunicar-se com o mundo desenvolvendo-se individual e socialmente. Cada indivíduo carrega consigo experiências familiares e escolares, sua história de vida, sua identidade que irá se refletir em suas relações sociais. Neste sentido, Brasileiro e Marcassa (2008, p. 199-200) explicam que,

Assim, é possível dizer que existem, pelo menos, três maneiras de compreender a linguagem corporal: há uma linguagem individual, formada a partir de uma gestualidade própria, que diz muito sobre os sujeitos, sobre seu universo psíquico e sobre a sua personalidade que — apesar de individual, de seu caráter pessoal — é construída na relação com a cultura; há também um conjunto de marcas, normas, regras e expressões gestuais que perpassam a linguagem corporal dos grupos e das pessoas que compartilham de uma mesma cultura; e há, por sua vez, as práticas ou manifestações da cultura corporal que, ao serem sistematizadas e elaboradas com base em saberes e interesses específicos, isto é, como modelos de educação do corpo, comportam sentidos e significados que contextualizam, explicam, classificam e selecionam movimentos, ações, expressões e atividades corporais humanas.

Vimos, portanto, que a linguagem corporal também pode ser modificada por meio da experiência. Desta forma, torna-se se grande aliada da aprendizagem.

#### **4.4 Música e interdisciplinaridade: uma boa relação**

É relevante destacar que, no projeto descrito no relato de experiência utilizando a música, conseguimos contemplar diversas disciplinas. No Ensino Fundamental exploramos como conteúdo a língua portuguesa, o conhecimento lógico-matemático, as ciências com o estudo do corpo e do meio ambiente, bem como hábitos de higiene e alimentação saudável. Na Educação infantil, realizamos a introdução do alfabeto com o conhecimento das letras, do som e da forma. Exploramos a matemática para quantificar e reconhecer os números e não menos importante foi a expressão corporal de forma espontânea presente nas duas práticas docentes. Sobre isto, BRITO aponta ainda que:

Algumas canções, pelos temas que enfocam, podem servir ao desenvolvimento de outras atividades, musicais ou não. Às vezes, é a canção que nos remete a outros conteúdos, ao passo que outras vezes ocorre o contrário: algum projeto que vem sendo desenvolvido pelo grupo pode estimular a introdução de determinada canção (2003, p. 119).

Desta forma podemos destacar que a música possibilita a interdisciplinaridade naturalmente, servindo de ferramenta para introdução de conteúdos e temas que se queira abordar. Assim, possibilita desenvolver conhecimentos de forma lúdica e prazerosa.

O ensino da música pode dar um impulso exemplar à interdisciplinaridade, fazendo vibrar o belo em áreas escolares cada vez mais extensas e que [...] para alguns alunos é a partir da beleza da música, da alegria proporcionada pela beleza musical, tão frequentemente presente em suas vidas de uma outra forma, que chegarão a sentir a beleza na literatura, o misto de beleza e verdade existente na matemática, o misto de beleza e eficácia que há nas ciências e nas técnicas (SNYDERS, 1988, p. 135).

Interdisciplinaridade é o relacionamento entre duas ou mais disciplinas com objetivos em comum a serem alcançados. Ela pode ser trabalhada em forma de projeto e também através da música, como mencionamos nesse trabalho. Além disso, segundo

Por definição, a filosofia busca o conhecimento do todo, com um olhar também constituído a partir de conceitos gerais, que estão na base de todo tipo de conhecimento. Idealmente, a interdisciplinaridade também visa à completude, à totalidade e à universalidade do saber, ainda que este saber seja parcial – busca, ao menos, conjugar visões que se aproximem, mais do que os saberes de uma só ciência, do conhecimento global sobre determinados objetos, que são também parcela da realidade. Cada ciência, por si só, entretanto, busca conhecimentos parciais – baseados em seus conceitos e métodos próprios – sobre parcelas da realidade, seus objetos próprios (AMATO, 2010, p. 35).

De acordo com a leituras realizadas para esta pesquisa, compreendemos que é possível trabalhar qualquer assunto em qualquer disciplina utilizando a música. Ainda mais desafiador, segundo Amato (2010), é o fato de ser possível com uma música conectar disciplinas distintas. Segundo a autora,

a interdisciplinaridade diria respeito a uma coordenação mais acentuada entre disciplinas, com uma intercomunicação mais efetiva entre pesquisadores de diferentes áreas; as várias disciplinas adaptam seus métodos ao esforço comum – com planejamento e pretensão de continuidade, sendo que o objeto de estudo comum passa a ser objeto também de cada disciplina por si só (AMATO, 2010, p. 36).

Dessa maneira, destacamos a importância de os educadores terem uma visão interdisciplinar para trabalharem diversos conteúdos. Assim, estes saberes se tornam mais compreensíveis ao olhar dos educandos, possibilitando uma aprendizagem mais significativa, construindo conhecimentos a partir desta perspectiva. De acordo com Vanda Freire, a prática interdisciplinar demanda novas estratégias metodológicas. Nas palavras da própria autora:

Essa visão interdisciplinar, que busca transpor, sem desqualificar, limites rígidos entre áreas de conhecimento, é muito cara, assim, ao pensamento pós-moderno, ampliando os possíveis ângulos de abordagem nas pesquisas. Nas diferentes subáreas de Música, considerando as características do novo paradigma, tornam-se importantes para a pesquisa novas estratégias metodológicas, pois não se trata de mudar alguns elementos na superfície, mas de construir conhecimento a partir de novas premissas (FREIRE, 2010, p. 85-86).

Da citação anterior podemos inferir que as metodologias ativas são essenciais para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares com música. Indo um pouco mais além, consideramos que as metodologias ativas, definidas por Moran (2018) como aquelas práticas pedagógicas que colocam o aluno como centro do ato educativo, ou seja, protagonista da sua própria aprendizagem, são essenciais para o desenvolvimento de qualquer atividade que almeje ser significativa para o educando.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou narrar a experiência de prática docente nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II do Curso de Pedagogia, realizado em uma Universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre e desenvolvido em duas escolas da mesma localidade. Desta forma, trabalhamos os componentes curriculares com as crianças por meio de atividades musicais, algumas narradas aqui por meio de um relato de experiência, e que tiveram como metodologia central do fazer pedagógico as atividades lúdicas com música e a expressão corporal.

Para fundamentar nossa prática trouxemos teóricos que nos ampararam no sentido de comprovar que a música é potencial facilitadora do processo de aprendizagem, é excelente recurso para trabalhar de forma interdisciplinar e, além disso, a expressão corporal auxilia no desenvolvimento da autonomia do aluno. Dessa forma, podemos considerar que a utilização da música como recurso pedagógico pode ser considerada também um instrumento potencializador das práticas que utilizam metodologias ativas, colocando o educando como centro do processo de aprendizagem, numa atitude autopoietica.

Por meio deste trabalho, portanto, esperamos suscitar outras pesquisas na área, talvez com mais componentes empíricos, de forma a darmos continuidade ao debate sobre a importância da musicalidade e o corpo no processo de aprendizagem. Consideramos, finalmente, que a aprendizagem deve ser o objetivo maior de qualquer ato educativo e este deve se dar de maneira que permita à criança ser feliz, e música é alegria, é felicidade.

## REFERÊNCIAS

- ABEMÚSICA - Associação Brasileira da Música. **A importância da música para crianças**. São Paulo: 2002.
- AMATO, R. de C. F. Interdisciplinaridade, música e educação musical. **OPUS**, v. 16, n. 1, p. 30-47, 2010.
- BRASILEIRO, L. T.; MARCASSA, L. P. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57), set./dez. 2008.
- BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis. 2003.
- FAZENDA, I. (Org.) **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRA, M. Como usar a música na sala de aula. São Paulo: editora Contexto, 2009.
- FREIRE, P. A importância de aprender a ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, V. B. Pesquisa em música e interdisciplinaridade. **Revista Música Hodie**, v. 10, n. 1, 2010, p. 81-92.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo. Atlas. 2002.
- HOWARD, W. A música e a criança. São Paulo: Summus, 1984.
- JUNG, H. S. **Educação Básica e autonomia do educando**: Aproximações e distanciamentos entre Brasil e Chile. Tese (Doutorado em Educação). 229f. 2018. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/tSsY7t>>. Acesso em 01 jun. 2018.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

SILVA, A. R. Oficinas de Performance Musical: uma metodologia interdisciplinar para uma abordagem complexa de performance musical. **Anais do IV SIMCAM**. São Paulo: USP, 2008.

SOARES, C. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, Carmen (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, p.109-129, 2001.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

YIN, R. K. Estudo de Caso: **Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman editora, 2015.

## CAPÍTULO 11

### ARTE – EDUCAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

*Juliane de Almeida Piedade*

*Elaine Conte*

#### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A criança, ao começar uma jornada formativa na escola que revelará muitos conhecimentos, trocas de saberes e alegrias, também descobrirá o medo, a ansiedade, a angústia, e essa mistura de emoções e expectativas que o início de uma formação escolar desperta em todo aprendiz. A escola começa então a fazer parte da vida do pequeno estudante, trazendo um ambiente totalmente desconhecido, do assombro e da novidade para o educando. É mais do que necessário fazer desse lugar um espaço acolhedor para que a criança sintam-se acolhida, amada e segura, para que possa desenvolver a autonomia e a (auto)estima de si e o respeito ao outro, em todas as dimensões humanas.

Assim, entendemos que as experiências com a arte-educação podem proporcionar possibilidades de novas perspectivas para o processo de ensino e de aprendizagem e de integração das diferenças na escola, visto que na educação as artes estão incorporadas enquanto forma de comunicação e expressão, superando os isolamentos das diferenças. O acesso às artes se torna relevante para viabilizar a inclusão humana, educacional e social de educandos, tanto para a melhoria das condições de relacionamento interpessoal, mas principalmente para o reconhecimento inclusivo nos diferentes espaços e tempos da formação socializada.

A partir destes elementos, apresentamos a problemática da pesquisa: quais os sentidos e contribuições da arte-educação nas experiências pedagógicas para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil? A pesquisa tem alicerce na abordagem hermenêutica, voltada para a compreensão e a interpretação de textos, discursos e imagens inscritas no mundo da vida. O processo hermenêutico é uma espécie de desenho metodológico porque está em busca constante de revisão dos textos e contextos sociais para chegar a uma realidade atualizada e compreensiva no próprio movimento dinâmico, fluído e dialético da vida.

A interpretação não busca uma definição acabada e fixa, pois a dimensão hermenêutica provém da abertura à linguagem do outro, que é reflexiva e faz brotar novos sentidos na dimensão política de dar voz ao outro. Nesse sentido, a tarefa hermenêutica enquanto atitude metodológica desta pesquisa visa garantir a fusão de horizontes compreensivos para entrar no universo interpretativo das artes, para compreender as tradições e buscar o sentido dos discursos, das representações escritas, figuradas e de todas as criações humanas (GADAMER, 2002). O ensino da arte pode ser uma importante possibilidade para desenvolver a criatividade e a expressão nas crianças. Ao dialogarmos com o universo cultural das crianças, abrimos alternativas com a arte-educação e os desafiamos nos seus processos de criação. O presente estudo visa propiciar uma reflexão sobre os sentidos e significados da arte-educação nas experiências pedagógicas contemporâneas, evidenciando nas atividades como desenho e pintura, potenciais relevantes para o desenvolvimento integral da criança desde a Educação Infantil.

Os conceitos centrais que nortearão esta pesquisa hermenêutica passarão pelos escritos do filósofo alemão Walter Benjamin (1984), do biólogo e psicólogo Jean Piaget (1995) e também do psicólogo e pensador Lev Vygotsky (2001). Walter Benjamin é considerado um importante pensador da modernidade e nos interessa na obra de Benjamin encontrar as inter-relações expressivas dos desenhos com a experimentação do mundo das crianças, em fase escolar, denominada pelo autor de narrativa visual. Souza (2011) afirma que Benjamin, em sua obra formada por pequenos

textos, *Infância em Berlim* deixa sobressair a criança de forma generalizada, relatando suas próprias experiências, revelando suas fantasias, medos, frustrações, alegrias e brincadeiras. O universo infantil onde se encontra a criança desordeira, inquieta, brincalhona, sonhadora, aborrecida com a escola, doente, assustada com fantasmas imaginários, carente dos carinhos da mãe, amante das avós e das tias, extasiada com as cores e deslumbrada com os animais, aprendente e engajada na concretude da vida são narradas pelo escritor.

De acordo com Tais Romero (2018), a investigação do desenho infantil como linguagem gráfica implica lançar perguntas, experimentar sensações no contato das crianças com a fala, com as sensações, com as relações intersubjetivas, com a realidade natural. Tal desafio de trabalhar com abordagens sobre o desenho nos faz pensar que,

Em todas as escolas as crianças desenhavam, a linguagem gráfica é universal, mas, o desafio é olhar o que é comum aos olhos como algo extraordinário. Desenhar é uma linguagem contemporânea que traça as emoções das relações com o mundo e no decorrer de todo processo de investigação e de trocas entre professores e crianças, professores e professores e crianças e crianças, foi interessante perceber que o desenho também é urgência para as crianças, assemelha-se ao olhar, ao gesto, ao que chama a atenção (ROMERO, 2018, *on-line*).

Seguindo pelo caminho da pesquisa com crianças, Jean Piaget (1896-1980), suíço, formado em biologia e psicologia, foi considerado um dos mais importantes pensadores do século XX, porque dedicou sua vida e lutou contra as instituições e os preconceitos intelectuais de sua época. Sua preocupação constante era de conseguir reconhecimento dos seus colegas da área das ciências físicas, naturais, psicologia e da epistemologia. Tal atitude o levou para a área da educação onde conheceu a maravilhosa riqueza do pensamento e da imaginação infantil (MUNARI, 2010).

Lev Vygotsky (1896-1934) nasceu na Bielorrússia, formou-se em direito pela universidade de Moscou, conforme destaca Coelho e Pisoni (2012), dentre tantos estudos durante sua trajetória, Vygotsky dedicou-se a pesquisa dos distúrbios de aprendizagem e de linguagem das diversas formas de deficiências congênicas e adquiridas. Embora tenha um curto período de vida deixou um grande legado à tradição cultural em várias esferas do conhecimento. Tanto Vygotsky como Piaget compartilham de ideias construtivistas de que a única aprendizagem significativa é aquela que ocorre por meio da ação e interação entre sujeitos, objetos, natureza e mundo.

Para tanto, esta abordagem hermenêutica está dividida em três partes, trazendo uma revisão de literatura sobre o assunto arte-educação, expressão e o papel do educador nesse processo de desbravar um caminho de pesquisa sensível, tendo a provocação da expressão artística das crianças na atuação no mundo socioeducacional. Nesse estudo, iniciamos apresentando a arte como expressão, tomando por base os autores Lowenfeld (1977); Walter Benjamin (1970) e Barbosa (2006). Em seguida, exploramos as fases do desenho infantil, com base nas pesquisas de Piaget (1978) e Vygotsky (2001). A partir disso, verificamos o agir pedagógico nesse processo, trazendo nas visões do pedagogo Paulo Freire (2003) o papel do professor e a importância da formação continuada nos desdobramentos de uma boa qualidade no ensino da arte, por fim, as considerações finais.

## 2 A IMPORTÂNCIA DA ARTE COMO EXPRESSÃO

A expressão é fundamental na vida do ser humano, conseguir se comunicar em palavras, gestos e representações é uma ação antiga que atravessa os tempos mais remotos, desde a época da caverna, onde a comunicação era feita por meio de gravuras e pinturas rupestres. A arte confere sentido ao conhecimento e às diferentes formas de linguagens e expressão vital. Partindo desse princípio, podemos dizer que é uma das primeiras manifestações da humanidade, pois é a forma que o ser humano marca sua presença, cria objetos e formas de representação de sua vivência no mundo, seja na expressão de ideias, sensações e sentimentos, constituindo-se em uma forma de linguagem (AZEVEDO JÚNIOR, 2007).

A importância da arte se inicia já na Educação Infantil momento muito rico de interação e imaginação

humana e que revela o ser em obra. Para isso, na educação é necessária uma conexão entre educador e educando para que surja não só o desenvolvimento artístico, mas também toda a base que servirá para o desenvolvimento global e evolutivo da aprendizagem para a vida do sujeito. Nas bases legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) podemos ler:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1997, p. 19).

Os benefícios cognitivos, emocionais, afetivos e sociais que as expressões infantis das artes de fazer fornecem às crianças, por meio do desenho e da pintura, ainda são pouco explorados e potencializados nas experiências pedagógicas. Uma negligência e equívoco histórico que perpassa os processos de ensino é exigir dos educandos atividades prontas justificadas em modelagens, contornos e repetições de desenhos, que causam mais uma espécie de frustração entediante pelas imperfeições da pintura e pelas tensões entre as crianças, em seguir e validar o modelo, do que propriamente a expressão da criação e imaginação com o traço livre. Para Benjamin (2002, p.102),

A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito”. [...] O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho da brincadeira.

Por sua vez, Lowenfeld (1977) entende que a arte desempenha um papel vital na educação das crianças, porque desenhar, pintar, interagir com o outro ou construir uma escultura se constitui num complexo cognitivo e afetivo, em que a criança reúne diversos elementos de sua vivência para formar um novo significado das coisas do mundo, criando uma cultura imersa em diferentes tradições. Assim como a arte pode ser expressa por meio do teatro, que segundo Benjamin (2002), traz às crianças uma experiência mais enriquecedora. Além disso, o teatro infantil torna os adultos mais inventivos, capazes de imaginar metáforas, mais reflexivos e possuidores de boas recordações da infância (BENJAMIN, 2002). Sobre a dimensão do desenho, Lowenfeld (1970, p. 16) diz:

O ato de desenhar envolve a atividade criadora; é através de atividades criadora que a criança desenvolve sua própria liberdade e iniciativa, e, expressando - se como indivíduo reconhecerá esse mesmo direito nos outros, o que lhe permitirá apreciar e reconhecer as diferenças individuais.

O momento de criação por meio do desenho ou da pintura também oportuniza a expressão espontânea, as sensações, sentimentos, habilidades e atitudes, além de ser um ato prazeroso, a partir do momento em que não intervirmos mecanicamente nesse processo. Dessa forma, a criança não pode ser punida por jogar no papel seus riscos, mas precisa ter o trabalho reconhecido e incentivado para que obtenha segurança no seu processo de autonomia criadora, para o exercício das artes do fazer sensível e imaginativo, a partir dos quais pode ser compreendida.

Muitas vezes, os educandos utilizam frases como: *eu não sei fazer* ou até mesmo, *faz pra mim, porque o meu desenho é feio*, o que também revela traços de sua personalidade, desejos, autoestima e o seu lado criativo. Existem diversas maneiras de se analisar este tipo de atividade aqui entendida como artes de fazer, porém é interessante focar na parte pedagógica usando referências que facilitem o objetivo proposto. A arte sempre foi classificada, de uma forma geral, como objeto de contemplação, o que faz com que seu valor como ferramenta educacional não seja percebido, sendo vista somente como lazer (BARBOSA, 2006). Por este motivo fica em segundo plano em se tratando de educação, sendo utilizada como aulas de descanso e diversão neste processo, quando na verdade possui um forte poder pedagógico quando utilizada de forma a despertar pensamentos e sentimentos, tanto no professor quanto no aluno. Ana Mae Barbosa (1991, p. 35) afirma que:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados, e ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura.

Para Certeau (1996), o cotidiano é aquilo que se apresenta a cada dia, intimamente em nossos costumes, como forma de construir o próprio caminho, do projetar-se no mundo. Na escola, desenvolver rotinas de trabalho bem estruturadas requer tempo, mas nos mostra que é substancial para uma boa prática da arte, quando a atividade proposta ganha forma e entra no espaço escolar, sendo possível progredir na questão da interdisciplinaridade que a arte- educação necessita.

Para Benjamin (1970), os adultos subestimam a capacidade da juventude e também das crianças, quando se relaciona a capacidade de intercambiar suas próprias experiências, pois é através delas que se encontra a estrutura do conhecimento. Afinal de contas, o mundo da percepção infantil está marcado, por toda parte, pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta (BENJAMIN, 1984). Dessa forma, é necessário aprender a trabalhar com a arte e agregar um valor mais pedagógico para as atividades, como um obrar-se no mundo. Nossa sociedade em tempos líquidos e fluídos vive de tendências e de gostos estereotipados e padronizados pelo consumo massivo.

Por isso que investir em atividades que motivam as crianças a pensar, questionar e produzir o que vem da imaginação é algo potencializador para o desenvolvimento cognitivo, emocional e da imaginação criadora.

### 3 AS FASES DO DESENHO

O ato de desenhar é muito importante para o desenvolvimento da criança em sua globalidade, pois é através dele que o educando se expressa na dimensão linguística, cognitiva, prático-moral e estético-expressiva, dimensões da sensibilidade e autenticidade humana. Se dermos uma folha e um lápis para a criança, por exemplo, certamente criará imagens e figuras explorando e desenvolvendo essas dimensões. A mesma coisa poderia ser observada se fosse disponibilizado um pedaço de tijolo para desenhar no chão. Tudo isso para dizer que não importa qual seja o objeto disponibilizado, o relevante é a abertura que o desenho dá à expressão humana, dos sentimentos, assim como a pintura oferece aos processos de educar e de aprender pelo horizonte da imaginação.

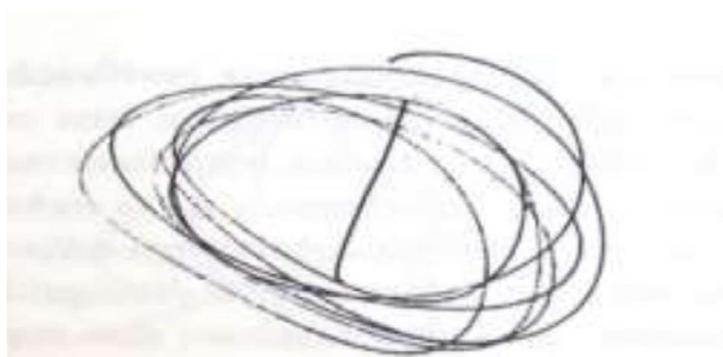
O desenho se desenvolve para a criança como a capacidade e o poder de lidar com as situações do cotidiano. Para ilustrar, quando ela veste uma roupa de sua mãe, admite-se que a mesma esteja procurando entender o papel da mulher. No desenho acontece algo semelhante, contudo, a diferença está na lógica de que utiliza a motricidade e a visualidade projetiva e imitativa na forma de expressão humana. Para autores como Jean Piaget e Lev Vygotsky, o grafismo infantil é visto como diferentes etapas ou períodos que as crianças passam, como um processo de apropriação do desenho. Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2003), a mediação simbólica penetra a mente humana e é desenvolvida na relação interpessoal com o outro no contexto sociocultural. E os instrumentos técnicos e psicológicos são elementos mediadores que possibilitam a comunicação entre as pessoas. Assim são os signos enquanto instrumentos psicológicos mediadores da linguagem que possibilitam a comunicação entre as pessoas. Para Piaget (1995), o desenho funciona com função semiótica, que se localiza entre os jogos simbólicos e as imagens mentais, nos quais predominam, respectivamente, a função de assimilação e de acomodação imitativa. Em outras palavras, as crianças quando estão desenhando passam simultaneamente por mecanismos de assimilação e de acomodação da realidade.

Ao realizar uma atividade o professor é o principal observador do desempenho de uma criança. Mas, além de observar o comportamento, trocar vivências e ensinar, é necessário buscar elementos que estão ocultos nas expressões artísticas, mais especificamente por meio do desenho. Estudar o grafismo e seus conceitos é importante, visto que é caracterizado por etapas que o professor precisa compreender como forma de assegurar o desenvolvimento simbólico das crianças. Ainda que estejamos dando um enfoque especial nas características do desenho para o desenvolvimento humano, vale evidenciar que toda a oportunidade de expressão que a criança construir ao longo de sua formação seja ela em casa ou na escola deve ser estimulada, seja nas brincadeiras, nas músicas e no desenho, revelando o mundo dos símbolos. Por isso, na próxima seção apresentamos as fases do desenho infantil, na perspectiva de Piaget (1995) e Vygotsky (2001), para compreender a linguagem infantil e ampliar o entendimento de mundos.

#### 4 FASES DO DESENHO INFANTIL SEGUNDO PIAGET

Observando seus filhos, Piaget se tornou um grande estudioso da inteligência infantil pois desenvolveu teses sobre a aprendizagem como um processo de reorganização cognitiva. Para Piaget (1978, p. 87), “se pensar consiste em interligar significações, a imagem será um ‘significante’ e o conceito, um ‘significado’”. De acordo com Piaget (1995), as fases do desenho infantil podem ser exploradas, registradas, expressadas e potencializadas no cotidiano escolar. Diante disso, evidenciamos tais fases por meio de figuras criadas por crianças em diferentes fases de sua jornada dentro da educação: A *Garatuja* é a fase onde a criança tem o prazer de desenhar, porém não aparece a figura humana nestes desenhos e sim riscos e rabiscos, pois são a partir deles que ela representa seus entendimentos sobre o mundo.

**Figura 1:** Garatuja de uma criança entre 1 e 2 anos. (SANS, 2009).



Fonte: Sans (2009)

O *Pré-esquematismo* é uma fase que parte do conhecimento da criança, onde começa a fazer relações entre o desenho, o pensamento e a realidade. Observa-se que anteriormente os desenhos não tinham uma lógica formalizada, eram apenas figuras abstratas e sem sentido.

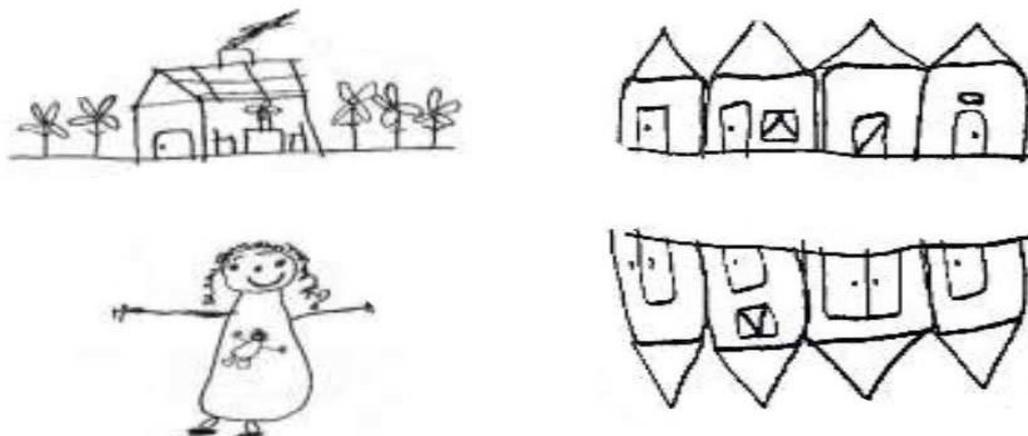
**Figura 2:** Representação de uma criança entre 4 e 7 anos. (SANS, 2009).



Fonte: Sans (2009)

O *Esquematismo* é marcado pela etapa da figura humana que começa a surgir nos desenhos e a criança já possui uma noção de cor e objeto, sendo desenhados por meio de uma linha de base que já identifica também.

**Figura 3:** Representação de uma criança entre 7 e 10 anos. (SANS, 2009).



Fonte: Sans (2009).

O *Realismo* é a fase onde a criança começa a perceber a realidade, as diferenças de gênero, o sexo masculino e feminino, distinguindo roupas, cores e características específicas de cada um. Nesta fase, a criança deixa o sentimento de lado e age com mais formalismo e rigidez dando maior importância à forma em que desenha.

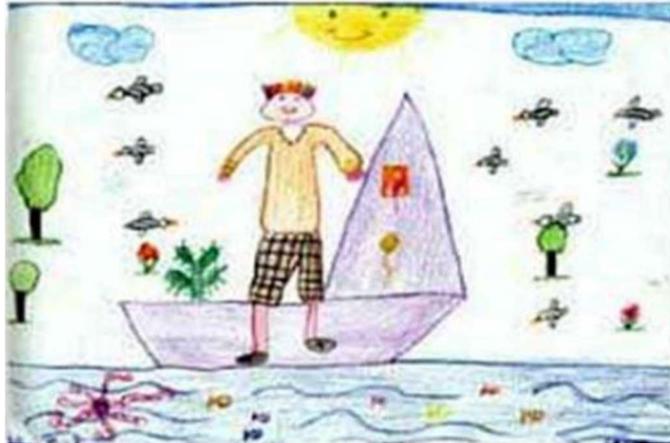
**Figura 4:** Representação de uma criança acima de 10 anos. (SANS, 2009).



Fonte: Sans (2009).

O *PseudoNaturalismo* se inicia na pré-adolescência em que o estudante demonstra menos interesse em desenhar, perdendo o sentido da arte como atividade espontânea. Os desenhos aparecem com realismo das partes sexuais, exageram em algumas características nas representações gráficas, enfatizam a figura feminina, evidenciando, por exemplo, o tamanho de seios, nádegas e boca.

**Figura 5:** Representação de uma criança acima de 10 anos. (SANS, 2009).



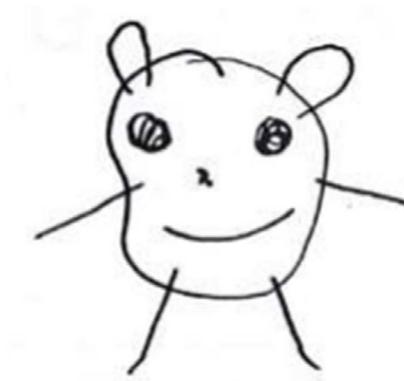
Fonte: Sans (2009)

## 5 FASES DO DESENHO INFANTIL SEGUNDO VYGOTSKY

Vygotsky (2001), por sua vez, conceitua o desenho como o registro do gesto, considerando o domínio do ato motor e, logo em seguida, surge a imagem. O autor parte do pressuposto de que os desenhos são considerados após o período das garatujas ou rabiscos. Vygotsky identifica, ao longo do desenvolvimento da expressão gráfico-plástica infantil, as seguintes etapas:

*Etapa Simbólica* - a criança representa em seu desenho o que possui na memória, onde é vista uma figura longe do real. Um dos primeiros são os bonecos representando a figura humana.

**Figura 6:** Representação da figura humana na etapa simbólica



Fonte: Sans (2009)

*Etapa simbólica-formalista:* etapa em que a criança já possui mais autonomia em desenhar, deixando os rabiscos e os traços desordenados para trás. Em alguns desenhos podemos perceber que ainda são simbólicos, porém, pode-se identificar uma reprodução mais próxima da realidade:

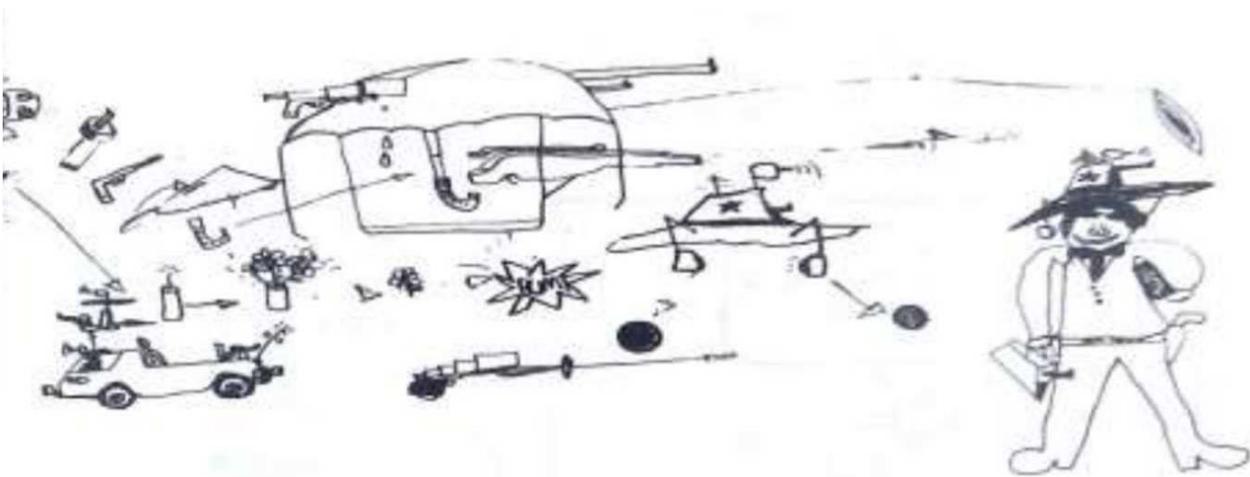
**Figura 7:** Representação da figura humana na etapa simbólica-formalista



Fonte: Sans (2009)

*Etapa formalista plástica* - é a mais importante, pois é nela que o desenho passa por uma transformação e reconfiguração, onde o sujeito começa a utilizar técnicas projetivas e ideias mais realistas. O estudante demonstra a satisfação em realizar certo grafismo, pois começa a usufruir de seu lado criador.

**Figura 8:** Representação da figura humana na etapa formalista plástica



Fonte: Sans (2009).

Pelo que vimos nas etapas diagnosticadas tanto por Piaget quanto de Vygotsky, ambos realizam uma interpretação onde a criança é um ser ativo e atento que continuamente cria hipóteses sobre o ambiente que habita. É observável que no desenho existe um carácter de construção e evolução, tendo em vista o mundo interno se comunicando com o mundo externo, sendo para a criança uma forma de se expressar por meio do desenho. O grafismo infantil é visto entre o faz de conta e a realidade, sendo que a primeira imagem desenhada sempre será a figura humana, antes mesmo dos animais. (VIGOTSKY, 2010).

Um fator que contribui significativamente para esse processo de evolução do desenho da criança é a ausência de regras, de como realizá-lo *corretamente*. A partir do momento em que a criança receber um tipo de exigência no fazer arte perderá o sentido do que causa encantamento, no ato de desenhando que lhe agrada, que possa representar algo do seu cotidiano ou imaginário social e criador. A criança desenha com base na imaginação criadora e tendo os *pés no chão*, em sua realidade concreta, para produzir o que sabe, tornando assim um modo de se expressar. Na escola, muitas vezes, temos educandos quietos, tímidos, que não gostam de participar de atividades e não demonstram interesse em nenhuma tarefa. Porém, desenhando com entusiasmo e revelando em suas obras um extremo capricho e empenho na participação em sala de aula.

Certamente, eles preferem realizar ações artísticas por meio do desenho que é considerado como um meio

de comunicação estético-expressivo. Partindo do pressuposto de que o educando possui múltiplas linguagens e formas de expressão, é importante que o professor proporcione ao mesmo um ambiente favorável para o seu pleno desenvolvimento, disponibilizando diversos materiais como, por exemplo, cartolinas, folhas em ângulos distintos, lápis de variadas cores, giz de quadro para desenhar até mesmo no chão, exploração da natureza morta, enfim, na ideia de despertar na criança a ampliação da criação e a inspiração do educando. Nesse sentido, o educador não pode interferir nas criações de seus educandos e elaborar críticas sobre as mesmas, pois dessa forma acabará criando um bloqueio e interrompendo seu próprio desenvolvimento psicológico, cognitivo e social. (PIAGET,1995).

Assim, percebemos que no processo pedagógico é preciso obter mais esclarecimento sobre os trabalhos de expressão artística, ter um olhar amplo, vivenciar, (re)conhecer também as expressões culturais e artísticas e suas dimensões éticas e estéticas. Para que as produções gráficas façam sentido para as crianças, é fundamental considerar o tempo, o espaço e o processo das atividades que exploram as múltiplas linguagens e formas de imaginação, oportunizando o educando criar, experimentar, exprimir o que sente, sendo imprescindível ter sensibilidade que passa pelo olhar do professor.

## 6 O AGIR PEDAGÓGICO NO PROCESSO

Nos processos de ensino e de aprendizagem perpetuam-se estereótipos de desenhos para as crianças, interrompendo uma fase de intensa criação e imaginação da infância, sendo tolhidas no uso em suas próprias expressões gráficas em função de padrões tradicionalmente estabelecidos e que inibem a sensibilidade e o desenvolvimento da criança. Os desenhos chegam até eles prontos e bastam ser pintados para dizer que fizeram alguma ação ou colocaram sua identidade sobre os mesmos. Para piorar a situação de excesso de formalidade, é comum ainda ver educadores estabelecerem cores adequadas para colorir os desenhos como, por exemplo, cor de cabelo, tons de pele, galhos de árvores, limitando o direito de liberdade criativa das crianças. Esse processo acontece quando os professores padronizam, por exemplo, o uso das cores, para que a imagem a ser pintada seja correspondente ou igual ao mundo real, incorporando uma dimensão estética equivocada do campo das expressões artísticas. Para Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 96),

Uma criança pequena, se pudesse narrar suas histórias desde que era um bebê, talvez nos contasse essas arteirices artísticas. A criança olha, cheira, toca, ouve, se move, experimenta, sente, pensa [...] Desenha com o corpo, canta com o corpo, sorri com todo o corpo. Chora com todo o corpo. O corpo é ação/pensamento. Seu pensamento se dá na ação, na sensação, na percepção, sempre regado pelo sentimento. Convive, sente, reconhece e repete símbolos do seu entorno, mas não é, ainda um criador intencional de símbolos. Sua criação focaliza a própria ação, o exercício, a repetição. A criança está atenta e aberta às experiências e ao mundo, sem medo dos riscos, por isso arrisca-se [...] Vive intensamente. E vai construindo assim, frente aos objetos, às pessoas e ao mundo, suas percepções iniciais que influenciarão toda a sua subsequente compreensão de mundo.

Nessa mesma lógica, Lowenfeld e Brittain (1977) sustentam que a criança aprende de modo mais ativo que passivo, isto é, sua intenção real com o meio, o tocar, ver e manipular fazem parte do seu progresso, estando intimamente ligados ao seu desenvolvimento cognitivo e perceptivo. Outra questão que ainda precisa ser repensada sobre a arte-educação é o fato de o desenho ser imposto pelo educador como se fosse um passatempo, uma atividade despreziosa cognitiva e emocionalmente, que não tem valor nenhum ou até mesmo uma *carta na manga* quando o professor não tem o planejamento. Na verdade, é preciso mostrar aos educandos que o desenho faz parte de seu desenvolvimento reflexivo e que é uma ação enriquecedora, onde podem realizar percepções, relações e representações sobre si, sobre a natureza, os objetos e o mundo.

O educador, podemos pensar, é aquele que prepara uma refeição, que propõe a vida em grupo, que compartilha alimento, que celebra o saber. É do entusiasmo do educador que nasce o brilho nos olhos dos aprendizes. Brilho que reflete também o olhar do mestre (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 118).

A partir do momento em que a criança inicia com as artes de fazer desenho e pintura, o mesmo precisa ser incentivado, valorizado, reconhecido, para que possa perceber que a sua arte tem um sentido vital, único e irrepetível. Nessa tarefa pedagógica o que é humano torna-se significativo, pois vivemos a nos (re)inventar e imaginar nas artes de fazer e investir na própria existência com necessidades e posições. Para continuarmos vivendo e aprendendo, precisamos compreender e apreciar as produções artísticas dos colegas.

O trabalho pedagógico de educação das artes com crianças vai além de uma forma de expressão e interação entre os colegas, mas é uma possibilidade para o desenvolvimento de dimensões cognitivas, habilidades motoras, conceitos e aquisição de linguagens, auxiliando na formação integral das crianças. Assim, o desenho fortalece os estímulos visuais e reflexivos nos processos de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil. Mais do que isso, o desenho serve para nomear as coisas que ainda não têm palavras, assim como para representar e dizer o que não se deixa dizer.

O equívoco nos processos de ensino e de aprendizagem é reconhecer o desenho como uma verdade artística estereotipada de algo perfeito em certo padrão. Dizer que o desenho que a criança pintou está feio ou mal colorido, desacorçoando a iniciativa da criança, gera a conservação do sempre igual e a morte da expressão humana vinculada às diferenças, aos estranhamentos da realidade. A partir desse momento acontece o bloqueio da expressividade por medo de repressões, visto que foi julgado e conformado a um modelo de beleza e perfeição que não o reconhece. Para trazer a problemática do agir pedagógico no processo de ensino, não apenas no sentido artístico educacional, mas relacionando com as demais disciplinas e também das metodologias escolares, é tempestivo compreender o significado da formação que os professores vem adquirindo para preparar os educandos para a vida social.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Para seguir evidenciando esta temática de formação é conveniente referir o pensador Paulo Freire (1921-1997) que em um de seus livros chamado "*Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar*" discorreu sobre a formação dos cursos de magistérios e a forma que os professores tratam a profissão de educador. Freire (1997) registrava que alguns cursos de formação de professores agiam de forma irresponsável e abstinham-se da qualidade dos conteúdos, voltando-se apenas para uma educação de mercado. Em outras palavras, agiam como meros "*caça-níqueis*". Paulo Freire (1997) cita algumas qualidades como a humildade, a amorosidade e a empatia necessárias para uma prática educativa progressista, dentre elas é possível destacar a dialogicidade, sem a qual seu trabalho perde o significado pedagógico. E amorosidade não apenas aos educandos, mas ao próprio processo de ensinar. (FREIRE, 1997).

Retomando a formação,

Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica que requerem considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica (FREIRE, 2006, p. 81).

A formação continuada dentro da escola possibilita um conjunto amplo de ações que tem como intenção a (re)construção de saberes, práticas dos professores e demais funcionários da escola, traçando objetivos coletivos para a equipe escolar. Para Cunha (1998, p. 109),

O trabalho coletivo reforça a possibilidade de êxito das iniciativas individuais através da possibilidade de partilha, da troca de experiência, da reflexão conjunta e realimenta a disposição do professor que se dispõe a fazer ruptura com a prática pedagógica dominante.

Pensar a escola como espaço de formação continuada de professores, significa em primeira instância compreender a mesma e o professor situado em um contexto historicamente construído, onde a escola e os professores estão presentes, ora como ativos, determinantes, transformadores, ora como passivos, determinados e conservadores. “Como também existe a preocupação de correlacionar o espaço escolar com o contexto mais amplo da cultura do país e do mundo”. (FUSARI, 2000, p. 30). Embora sejam muitas as contribuições da dimensão artística na Educação Infantil, constatamos que infelizmente o trabalho pedagógico ainda está muito aquém do desejado, pois faltam incentivos governamentais para a valorização da arte-educação e da formação de profissionais atentos a essa área, o que ocasiona o não reconhecimento e adoção de alternativas para pensar a as artes de fazer, partindo de diferentes experiências do cotidiano.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que os estudos na área da arte-educação promovem as bases intrínsecas ao desenvolvimento da Educação Infantil, contribuindo para outras pesquisas e para os saberes a serem explorados nos desenhos. A partir de teóricos como Walter Benjamin, Jean Piaget, Vygotsky e outros interlocutores foi possível perceber a importância das fases que os educandos atravessam, conforme o processo (inter)subjetivo, tendo em vista não somente a idade, mas sim a organização das ideias que são expressas e/ou representadas em um grafismo infantil. Dessa forma, é necessário explorar a criatividade e a aprendizagem do educando por meio de desenhos espontâneos e pinturas. É com base nessas contribuições que ressaltamos a grande contribuição e necessidade de comunicação viabilizada por meio da arte, pois com as artes o educador não trabalha apenas o que está no currículo previsto e sim os valores, autoestima e a autoconfiança dos educandos.

Com esse olhar, o desenho é um aliado dos processos de ensino e aprendizagem, proporcionando às crianças um conhecimento que amplia os horizontes reflexivos e a expressividade lúdica, quando existe um clima de iniciativa, em que onde o estudante externaliza suas capacidades, suas emoções, sensações, sentimentos e aflições, já que se constitui como um meio de expressão criativa. Por tudo isso, a arte extrapola as explicações da organização escolar, das decisões políticas pedagógicas, possibilitando uma considerável mudança nas ações das escolas, dos professores não só diante do repertório dos seus objetos de conhecimento, mas também diante de outras produções humanas e diante do seu próprio ambiente.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO JUNIOR, J. G. de. **Apostila de Arte – Artes Visuais**. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, A. M. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 3, n.7, p. 170-182, Set./Dez. 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2018.
- BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BENJAMIN, W. Sobre el programa de la filosofía venidera. In: BENJAMIN, W. **Sobre el programa de la filosofía venidera y otros ensayos**. Tradução de R. J. Vernejo. Caracas: Monte Avila, 1970. p. 8-15.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: Artes de Fazer**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e Ped** – FACOS/CNEC, Osório, v. 2, n. 1, p. 144-152, ago. 2012.
- CUNHA, M. I. da C. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 14. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FUSARI, J. C. **Formação Contínua de Educadores na escola e em outras situações**. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2000.
- GADAMER, H-G.; ALMEIDA, C. L. S. de. **Hermenêutica Filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.
- LOWENFELD, V. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte: língua do mundo**. São Paulo: FTD, 1998.
- MUNARI, A. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Tradução de Octávio Mendes Cajado. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- ROMERO, T. TEMPO DE INFÂNCIA – olhar para o outro como legítimo outro na convivência. **Pedagogia Subjetividade** [on-line]. 2018. Disponível em: <<http://www.facebook.com/pedagogia.subjetividade/posts/1630221627103977>>. Acesso em: 02 jun. 2018.
- SANS, P. de T. C. **Pedagogia do desenho infantil**. 3. ed. São Paulo: Alínea, 2009.
- SIDI, Pilar M.; CONTE, E. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, 2017.
- SOUZA, A. M. S. de. A temática da infância sob a visão de Walter Benjamin. **Revista Memento**, UNINCOR, v. 2, n. 1, p. 63-76, jan./jun. 2011.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## CAPÍTULO 12

### A MÚSICA COMO FACILITADORA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

*Diandra Tábata Nunes Lima*

*Hildegard Susana Jung*

#### 1 INTRODUÇÃO

O período de alfabetização é uma fase maravilhosa, a cada dia os educandos avançam em sua aprendizagem e sentem-se mais realizados por isso. É um momento mágico, no qual os educadores são os mediadores e os responsáveis em levar metodologias atualizadas e instigantes para que os educandos se sintam mais confiantes e preparados para aprender a ler e escrever. A música é uma dinâmica muito interessante e pode ser certamente trabalhada nesta fase de alfabetização através do canto, da dança, do trabalho com as letras das músicas, chamando a atenção das crianças para a leitura das mesmas, significando o que estão lendo. Assim darão sentido às palavras e poderão despertar maior interesse para a leitura e escrita das palavras e frases, de maneira mais natural e espontânea, sem esquecer da alegria em estar aprendendo cantando, expressando-se oralmente. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) “A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimento expressivo entre o som e o silêncio” (BRASIL, 1998, p. 45). Desta forma, a música constitui um sistema de comunicação e expressão.

O uso da música na alfabetização é de extrema importância, trabalhando os conceitos de linguagem de forma lúdica, proporcionando momentos de fantasia e tornando a aprendizagem prazerosa. Segundo Lima (2012), a música contribui na formação completa do indivíduo, integrando aspectos culturais, sociais e motores. A música proporciona que o indivíduo se desenvolva integralmente, conhecendo e valorizando a cultura, desenvolvendo a sociabilidade e capacidade de expressão e cooperação. Também trabalha com simultaneidade de movimentos, auxiliando o desenvolvimento motor.

A música faz bem à autoestima da criança, pois, através dela expressa emoções e sentimentos. Todos esses fatores levam a uma alfabetização segura, uma vez que desenvolvem habilidades motoras, verbais e de raciocínio. Segundo Lima (2012, p. 3), “a música faz bem para a autoestima do estudante, já que alimenta a criação”. Entretanto, o autor percebeu que a música é pouco utilizada nas escolas para esta intenção, sendo abordada geralmente como recreação, datas festivas ou, talvez, inconscientemente, também seja utilizada como recurso complementar dos conteúdos, ou acompanhamento de atividades regulares, como hora do lanche, saída da escola e etc.

Nesse sentido, é fundamental que se destaque a importância de se trabalhar com música nas escolas, para contribuir com metodologias que abrangem o processo de ensino e aprendizagem, pois a música está presente na vida da criança e na escola isso não é diferente. Cabe ao professor trabalhar esse tipo de arte em sala de aula.

A alfabetização é um processo no qual o aluno aprende a ler, escrever, realizar cálculos e se socializar. A música torna-se uma forma lúdica que facilita a compreensão dos códigos gestuais e motores, auxiliando na construção dos saberes. O processo de alfabetização não é apenas ensinar a decodificar a escrita, é antes de tudo promover o desenvolvimento humano e formar pessoas para atuar no mundo, porque a aprendizagem deve ser prazerosa e ocorrer em meio a um clima agradável e propício à aquisição e construção de conhecimento. Cuberes (1997) considera que a alfabetização envolve o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral, promove a socialização, já que possibilita novas trocas simbólicas com outros indivíduos.

Sabendo que há escolas e professores que preparam aulas que não despertam o interesse dos alunos, ocasionando a falta de atenção e um aprendizado mecânico, pretendemos identificar, neste artigo, como a música pode ser uma facilitadora do processo de alfabetização. A música pode contribuir para tornar o ambiente escolar mais alegre e favorável à aprendizagem. Portanto, como destaca Snyders (1994, p. 14), poderá “propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente”.

A música, como qualquer outra arte, segue historicamente o desenvolvimento da humanidade. Bréscia (2003) afirma que a música está presente em quase todas as manifestações sociais e pessoais do indivíduo desde os tempos mais antigos. Apesar disso, com o passar do tempo e com a transformação no espaço geográfico o homem tornou-se civilizado descobrindo a linguagem e a escrita, entretanto, a música faz parte de seu contexto histórico na modernidade e na contemporaneidade. Neste sentido, Faria (2001) afirma que, para a aprendizagem da música, é muito importante o aluno conviver com ela desde muito pequeno. A música, quando bem trabalhada, desenvolve o raciocínio, criatividade e outras competências, por isso, deve-se aproveitar este recurso educacional dentro das salas de aula.

A música é arte e traz mudanças internas que levam ao crescimento do sujeito. Explora a criatividade, a poesia, a inspiração e a sensibilidade. Compete aos professores organizar as aprendizagens fundamentais da linguagem musical para que os estudantes construam conhecimento crítico, prazeroso e sensível, que seja além da experiência de jogos musicais. É necessário que os educadores tenham um bom planejamento para integrar a música em suas aulas, utilizando ritmos, sons, melodias e explorando as linguagens da música, que podem ganhar corpo no movimento rítmico do pulsar e das expressões das crianças (FARIA, 2001).

Neste contexto, o presente artigo tem como tema a música na alfabetização. O objetivo deste trabalho consiste em discutir como a música pode ser uma facilitadora do processo de alfabetização. Para tal, foi feita uma revisão de literatura com abordagem qualitativa sobre o tema. Os resultados apontam para a música como potencializadora dos seguintes aspectos: a) aprendizado da leitura e a escrita; b) processos físicos, psíquicos e mentais da alfabetização; c) autonomia no ato de ler o texto e o contexto. Concluímos que a música é um excelente recurso que pode ser utilizado na fase da alfabetização, pois representa uma fonte de estímulos no processo educativo.

A arquitetura da pesquisa segue a seguinte estrutura: após esta introdução, apresentamos os percursos metodológicos e, na sequência, a fundamentação teórica dividida em três temas: a música, a alfabetização e a música no processo de alfabetização. Após, consta a análise e discussão dos achados à luz da teoria e, fechando o estudo, as considerações finais.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa fundamenta-se como revisão de literatura com abordagem qualitativa, pois ela se caracteriza por uma atitude interpretativa e compreensiva dos horizontes da música como recurso facilitador no processo de alfabetização. Por meio desta abordagem subjetiva, mostramos a importância de trabalhar com esse recurso, pois o mesmo promove interação, motivação e cria uma atmosfera de aprendizagem mais prazerosa e descontraída. Também pode ser utilizada como recurso didático de aprendizagem. Na última edição de seu livro, Denzin e Lincoln (2005a, p. 3) apresentam uma definição inicial e genérica de pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem.

Sendo assim, a abordagem qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números) e parte da noção da construção social das realidades em estudo. A coleta de dados ocorreu por meio de revisão de literatura concernente ao tema, seguindo as orientações de Gil (2008). Esta ocorreu basicamente em três materiais: a) livros, retirados em biblioteca de uma universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre, no do Sul e exemplares do acervo pessoal da autora-pesquisadora e de sua orientadora; b) artigos científicos de revistas indexadas e alojadas na plataforma Google acadêmico; c) Legislação vigente da área educacional, quando se constatou a necessidade de seu uso.

A análise dos dados também recorreu às orientações de Gil (2008) e foi realizada, basicamente, em quatro etapas: a) organização do material e das fontes de busca; b) leitura flutuante, selecionando material pertinente; c) definição da estrutura da pesquisa; c) realização das inferências e registro das mesmas, com a redação do artigo.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este tópico está destinado ao registro do referencial teórico da pesquisa, fundamentando as inferências que serão trazidas na seção da análise e discussão dos dados.

#### 3.1 A Música, os sons e ritmos

A música está presente em diversas situações da vida. Onde há música, o ambiente é alegre, descontraído, harmonioso, capaz de proporcionar o aprendizado. A música constitui-se uma importante fonte de estímulos, equilíbrio emocional e felicidade, apresentando-se como instrumento relevante para o desenvolvimento da criança. A família é a primeira instituição a apresentar a música para as crianças. Inicialmente, através de canções de ninar, as canções folclóricas e até mesmo com o repertório de que a família costuma fazer uso. Granja (2006, p. 66) explica:

[...] cantar um simples “parabéns a você”, juntamente com outras pessoas, requer habilidades de escuta notáveis que ocorrem de maneira quase inconsciente: a busca de uma totalidade comum, a coordenação dos ritmos, a articulação entre a palavra e a melodia.

Para Brito (2003), quando se canta coletivamente, desenvolve-se também “aspectos da personalidade como atenção, concentração, cooperação e espírito de coletividade”. No mesmo sentido versa o entendimento de Silva (2010), o qual expõe que a criança é capaz de sentir os ritmos, os sons e os movimentos ainda na fase intrauterina. Após seu nascimento, vivencia inúmeras experiências através das possibilidades que surgem no decorrer de seu desenvolvimento ao deparar-se com diversos objetos, ruídos e variadas situações. De acordo com a teoria de Weigel (1988, p. 10):

A música é composta por som (vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, como as do pendulo do relógio; as vibrações irregulares são denominadas ruídos), ritmo (é o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos), melodia (é a sucessão rítmica e bem ordenada de sons) e harmonia (é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons).

Através do som, do ritmo, da melodia e da harmonia que compõem a música é possível desenvolver nos alunos em processo de alfabetização variadas vivências que acionam a criatividade, imaginação, espontaneidade, atenção, percepção, estimulando assim sua concentração e memória. Estas são fundamentais nesta fase de aprendizagem da leitura e da escrita. Para Jeandot (1997), o som retém a atenção da criança e o contato com objetos que produzem sons desperta interação com o mundo sonoro. Desde o nascimento, a música contribuirá no desenvolvimento da criança e sua compreensão de mundo.

Já na escola, as músicas mais utilizadas são canções folclóricas, cantigas de roda e parlendas, pois são lúdicas e de fácil memorização e incentivam a expressão corporal. O ideal é apresentar às crianças uma variedade

de gêneros, estilos e ritmos diferentes. O processo de aprendizagem envolve cantar, dizer rimas, bater palmas, movimentar-se e tais experiências lúdicas auxiliam no processo educacional. Por meio da música, todos são capazes de aprender através de uma experiência prazerosa.

Na verdade, a música não é apenas entretenimento, deleite, convite ao devaneio. É também fonte de crescimento espiritual, enriquecimento da sensibilidade e fortalecimento do ego, condições fundamentais para a realização plena do ser humano na sua trajetória de vida (BRÉSCIA, 2003, p. 29).

As atividades que envolvem a música são muito importantes para a criança, pois desenvolvem a coordenação motora, memória, socialização e são fatores que colaboram no processo de aquisição de leitura e escrita. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 80) é destacado que:

[...] aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra, auxilia o jovem e o adulto em fase de escolarização básica, desenvolver capacidades, habilidades e competências em música.

Dessa forma, pode-se dizer que a música favorece a socialização, atrai, envolve os estudantes e aumenta a sua capacidade de concentração. Neste sentido, Bréscia (2003, p. 41) explica que “a investigação científica dos aspectos e psicológicos ligados à música é tão antiga quanto às origens da psicologia como ciência”. Portanto, nota-se que esse recurso não pode ser abordado apenas como elemento recreativo, há muito que se explorar de suas propriedades. Trabalhar apresentando aos educandos canções, parlendas ou poesias, pode fazê-los “ler” antes de dominar propriamente a leitura.

Gainza (1988, p. 119) diz que “linguagem musical é aquilo que conseguimos conscientizar ou aprender a partir da experiência”. O vento que assobia, o som das gotas de chuva caindo sobre o telhado, o trovão que amedronta. Tudo isso são sons. Para que essa matéria-prima se transforme em música, é preciso que a inteligência e a sensibilidade das pessoas a reinvente. O ser humano organiza os sons, dando-lhes um ritmo, regulando sua duração e sua intensidade, combinando-os em infinitas variações e, assim, faz arte, cria música.

Desenvolver a musicalidade na sala de aula, portanto, e torná-la uma ferramenta de aprendizagem presente é muito importante para que as crianças possam se apropriar do sistema representativo da linguagem musical.

### 3.2 O Processo de Alfabetização

Para Lima (1986) a alfabetização de crianças tem início quando elas começam a pegar, ouvir, falar, combinar e experimentar objetos. Em seguida, iniciam a leitura dos signos gráficos, isto é, as palavras escritas, passando do processo auditivo/oral, para o processo visual/escrito. No processo de alfabetização visual/escrito o educando aprende a ler e a escrever e ao mesmo tempo precisa aprender a interpretar, entender o que está escrevendo ou lendo.

Neste sentido, Paulo Freire (2001) explica que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. E, mesmo após adentrar ao mundo das letras, a criança precisa relacionar o texto ao contexto, ou seja, é necessário entender que a leitura não se dá desvinculada do seu significado, do seu entendimento. Como explica Freire (2001, p. 260), “ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto”.

Para que isso aconteça, o processo de alfabetização deve acontecer de maneira natural, para que o estudante sinta vontade de alfabetizar-se e para isso são necessárias metodologias que o estimulem. Alfabetizar crianças é ensiná-las a ler e escrever e ao mesmo tempo orientá-las para que saibam realizar a interpretação, o entendimento e a reflexão do que estão escrevendo ou lendo. Para ser alfabetizado, o aluno deve ter autoestima, necessita estar bem emocionalmente, ter autoconfiança e segurança, para poder encarar as dificuldades que o processo de alfabetização irá lhe impor (LIMA, 1986).

Para Cuberes (1997), pode-se considerar a alfabetização como o início de um processo contínuo que se prolongará durante anos, no qual os pequenos são inseridos na palavra dita, escrita, lida e na construção do número.

Nos meios sociais alfabetizados, a aprendizagem da língua oral ocorre quase simultaneamente com a aquisição de uma diversidade de conhecimentos sobre a escrita. Isto faz parte de um processo de alfabetização quase natural; em tais casos, de fato, as crianças sabem muitas coisas sobre a leitura e a escrita bastante tempo antes de receber instrução sistemática o formal. Falar, escutar, ler e escrever são habilidades linguístico-cognitivas intimamente relacionadas (CUBERES, 1997, p. 66 - 67).

É extremamente necessário promover atividades e experiências que estimulem a necessidade da criança aprender a ler e a escrever naturalmente. Com metodologias estimulantes, como a inclusão da música nas atividades cotidianas, a leitura e a escrita poderão ser naturalmente assimiladas. “O educador atento olha o mundo e descobre objetivos importantes na utilização da linguagem musical” (ROSA, 1990, p. 20).

Os alunos também podem aprender com seus colegas e todos podem colaborar para a recíproca alfabetização, por isso, o trabalho em grupo também é importante. Teberosky e Cardoso (1989) propõem que o professor interprete tudo o que a criança produz, especialmente quando essas produções não são convencionais, dando significação desde o começo para sua aprendizagem. Percebemos, portanto, a alfabetização como um processo dinâmico e não estático, como explica Bolzan (2007, p. 23):

A alfabetização é um processo dinâmico e contínuo e não se restringe apenas à leitura e à escrita das palavras e dos textos. É necessário propiciar às crianças atividades desafiadoras e prazerosas, a fim de que elas busquem investir na sua produção pessoal e espontânea, descobrindo e reinventando o mundo a partir de experiências ativas na cultura.

Neste mesmo sentido caminha o entendimento de Freire e Araújo (2001), quando os autores esclarecem não ser possível realizar uma leitura das palavras separadamente da leitura do mundo, como já referimos. Também Freire (1989, p. 7), explica que “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 1989, p. 7). A alfabetização, portanto, e o ato de ler, auxiliam o educando a interpretar não somente as letras, o que está escrito textualmente, mas também o contexto que o cerca. De acordo com Jung (2018), a leitura (do mundo e da palavra) pode ser um exercício de autonomia, a qual a autora entende como “forma de crescimento humano, desenvolvimento das potencialidades de pessoas e grupos, que levem à sustentabilidade social, num processo de ser e estar no mundo de forma harmoniosa com o universo” (JUNG, 2018, p. 110).

Consideramos a leitura (crítica, não mecânica), imprescindível ao crescimento humano e ao desenvolvimento das potencialidades de pessoas e grupos que levem à sustentabilidade social. Neste sentido, Freire (1989, p. 9) escreveu: “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. O autor, portanto, considera a leitura uma forma de escrever ou reescrever o mundo e assim transformá-lo. Consideramos que essa prática consciente é um exercício autêntico de autonomia.

Os educadores devem proporcionar situações de ensino e aprendizagem que estimulem os alunos de forma lúdica e natural para que sejam capazes de fazer suas próprias construções cognitivas, através da compreensão e reflexão das atividades propostas em aula. Estas, por sua vez, precisam respeitar os educandos, o tempo e a vivência de cada um deles, deixando-os ser crianças e levando-os a aprender a partir disso, de forma alegre e espontânea, como o processo de aprendizagem infantil deve ser (BOLZAN, 2007; TEBEROSKY e CARDOSO, 1989).

### 3.3 A Música no Processo de Alfabetização

A música é uma das várias atividades lúdicas que podem ser indicadas para despertar nas crianças a vontade

de aprender. É uma forma de comunicação através da dança, do canto e das várias linguagens que a envolvem. É uma mistura de melodia, letra e ritmo muito prazerosa de ser cantada, dançada e ouvida, desperta alegria, além de ser um método animado de trabalhar com os alunos principalmente na fase em que eles aprendem a ler e a escrever e precisam estar se sentindo seguros e à vontade para que a aprendizagem aconteça espontaneamente (YIOGI, 2003).

Rosa (1990) acredita que a música auxilia a desenvolver as relações socioculturais entre as pessoas e que tem um papel fundamental no desenvolvimento psicológico e cultural das crianças. A música provoca sua expressão corporal espontânea e, segundo a autora, quando estimulada, desperta o interesse para outros conhecimentos a partir dos temas que estão descritos em suas letras. Muitas músicas podem ser aproveitadas como temas geradores de aprendizagem. Tanto as cantigas de roda como músicas tradicionais podem desenvolver na criança a vontade de aprender a ler e a escrever. Além disso, segundo explica Rosa (1990), a linguagem musical oferece um importante auxílio no período pré-alfabetização:

O período preparatório à alfabetização beneficia-se do ensino da linguagem musical quando as atividades propostas contribuem para o desenvolvimento da coordenação visomotora, da imitação de sons e gestos, da atenção e percepção, da memorização, do raciocínio, da inteligência, da linguagem e da expressão corporal. Essas funções psiconeurológicas envolvem aspectos psicológicos e cognitivos, que constituem as diversas maneiras de adquirir conhecimentos, ou seja, são as operações mentais que usamos para aprender, para raciocinar. A simples atividade de cantar uma música proporciona à criança o treinamento de uma série de aptidões importantes (ROSA, 1990, p. 21).

A música pode ser usada para estimular ainda mais os educandos no período de alfabetização porque é uma maneira de fazer com que aprendam com mais entusiasmo e alegria. Esses aspectos são significativos quando se deseja que o aprendizado aconteça de forma espontânea, respeitando o tempo do aluno, com a mediação do professor, dando oportunidades para que avance no que já sabe, produzindo novos conhecimentos e aprendendo cada vez mais. Segundo Yogi (2003, p. 12):

A Educação Musical é um importante mediador do desenvolvimento da criança nas suas habilidades físicas, mentais, verbais, sociais e emocionais. Uma característica própria da Educação Musical é a “liberdade de criar e adaptar”, mediante a qual as atividades se tornam atraentes aos olhos das crianças que buscam incansavelmente novidades, descobertas e vivências que lhes satisfaçam a curiosidade. Na Educação Musical o próprio corpo da criança é o ponto de partida, sendo a sua voz um precioso instrumento que tem dentro de si. A criança é levada a praticar, a reconhecer, e a descobrir o ritmo e o som de maneira livre e organizada, a partir dos movimentos corporais e depois fora dele (sons ambientais, sons da natureza, instrumentos, eletrônicos, etc.) (...). A Educação Musical é um trabalho de desenvolvimento global que possibilita à criança usar toda sua capacidade para uma aprendizagem de acordo com seu ritmo.

A escola deve estar sempre atenta às necessidades dos estudantes, colocando-as como elemento central do processo de ensino e aprendizagem. Gainza (1988) afirma que as atividades musicais na escola podem ter objetivos profiláticos nos aspectos físico, psíquico e mental. O primeiro, seria oferecendo atividades capazes de promover o alívio de tensões devidas à instabilidade emocional e fadiga. Os benefícios ao aspecto psíquico relacionam-se com a promoção de processos de expressão, comunicação e descarga emocional através do estímulo musical e sonoro. O aspecto mental seria beneficiado proporcionando situações que possam contribuir para estimular e desenvolver o sentido da ordem, harmonia, organização e compreensão (GAINZA, 1988).

Assim como a leitura e a escrita são formas de se expressar, a música também é, e a criança se liberta cantando, fica mais à vontade, sente-se mais feliz e animada, por isso uma pode complementar a outra. Metodologicamente existem inúmeras maneiras de encaixar a música nas propostas de ensino e aprendizagem, como por exemplo: no canto, na dança, na poesia, na paródia, no ritmo, na leitura, na escrita, na meditação, nos exercícios de reflexão e na concentração (YOGI, 2003). Além disso,

Na Educação Musical, os conteúdos podem ser mais bem desenvolvidos em forma de projetos,

brincadeiras e jogos, fazendo da aprendizagem escolar uma atividade prazerosa. Isso deve ocorrer paralelamente à formação de hábitos e de regras sociais fundamentais para a convivência na sociedade, tais como respeitar os outros, esperar a vez, saber ouvir, etc. O educador, com a ajuda constante da música, é mediador e estimulador. A criança aprende pela própria ação, mediante observações, tentativas e experiências concretas (YOGI, 2003, p. 14).

A utilização da música, se bem planejada pelo educador, pode ser um ótimo recurso para ser trabalhada em todas as áreas do conhecimento. Para alcançar seus objetivos Weigel (1988) relata que o professor pode utilizar músicas que envolvem temas como números, datas comemorativas, poesias, folclore, gramática, história e geografia. Existem também canções ligadas a habilidades como análise, síntese, discriminação visual e auditiva e coordenação visomotora que podem ser usadas como recursos relevantes para a aprendizagem.

Através do uso da música como ferramenta no processo de alfabetização o aluno passará a ter compreensão da importância de sua participação e de seu papel na sociedade. As atividades musicais contribuem para que o sujeito aprenda a conviver em sociedade, abrangendo aspectos comportamentais como o respeito, gentileza, disciplina e aspectos didáticos, com a formação de hábitos específicos voltados a datas comemorativas, higiene, manifestações folclóricas, entre outras (YIOGI, 2003).

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste tópico, como já anunciado, passaremos às inferências sobre os achados da pesquisa, à luz da teoria.

##### 4.1 A música como potencializadora da vontade de aprender a ler e a escrever

O trabalho em sala de aula com a música é uma proposta que vai além do aspecto motivador, visto que abre espaço para uma diversidade de oportunidades, contribuindo para o desenvolvimento pleno da criança. Na visão de Bréscia (2003, p. 60), “[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outros trabalhos linguísticos nas crianças”. Dessa forma, estamos de acordo com o autor, já que, ao inserir a música na prática diária do ambiente educativo, a mesma pode tornar-se um importante elemento facilitador no processo de aprendizagem da escrita e da leitura. Dessa maneira, estará criando o gosto pelos diversos assuntos estudados, desenvolvendo a coordenação motora, auxiliando na formação de conceitos, no desenvolvimento da autoestima e na interação com o outro.

Essa visão é reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais quando afirmam que:

Aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra, auxilia o jovem e o adulto em fase de escolarização básica a desenvolver capacidades, habilidades e competências em música (BRASIL 1998, p. 80).

Percebemos que a música e suas propriedades são mais do que elementos recreativos e meros estimulantes, mas sim, fonte global de desenvolvimento do aluno e ferramenta facilitadora na alfabetização e construção de identidade e autonomia. A pesquisa evidenciou, por meio das ideias de Lima (1986), Cuberes (1997), Rosa (1990), Yogi (2003) e Snyders (1994), que o processo de alfabetização é uma das fases mais belas do aprendizado porque é o primeiro passo para o conhecimento de si e da sociedade em que vive, conquistando assim seu espaço na mesma. Dessa forma, nosso entendimento vai ao encontro do que referem os autores, posto que a alfabetização permite que o educando aprenda a ler, escrever, realizar cálculos e muitas outras atividades que são efetivas na vida em sociedade. Trata-se do instrumento de compreensão e realização da comunicação do homem com a sociedade.

Mas também precisamos reconhecer que alguns métodos ainda utilizados estão ultrapassados e não mais despertam nos alunos a magia, o prazer e o encantamento pelo que ainda não foi descoberto. Neste sentido, a música pode contribuir para tornar esses ambientes mais alegres e favoráveis à aprendizagem, afinal Snyders (1994) destaca que a escola deve promover um ensino competente e gerador de alegria.

Yogi (2003, p. 14) pondera que “o educador, por intermédio da música, poderá desenvolver projetos de trabalho de acordo com o interesse e a necessidade de seus alunos”. Nosso entendimento versa no mesmo sentido, porque o professor, ao trazer atividades que envolvam cantigas, parlendas e canções, proporciona experiências importantes para o aluno. Desta maneira, permite que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, fatores fundamentais também para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Na Teberosky e Cardoso (1989, p. 33) a linguagem escrita consiste na “linguagem que se escreve [...], sendo a linguagem que se escreve independente da manifestação gráfica: pode realizar-se de forma escrita ou oral”. Ou seja, trabalhar com textos conhecidos e apreciados pelas crianças facilita a alfabetização. Percebemos, com as autoras citadas, que a combinação de determinadas letras resulta em cada uma das palavras do refrão de uma música conhecida e que é muito mais agradável e interessante do que aprender a ler e escrever palavras isoladas.

#### **4.2 A música como potencializadora dos processos físicos, psíquicos e mentais da alfabetização**

Através deste estudo, procuramos evidenciar que a música influencia e cria novas estimulações, relações e atitudes diante do desenvolvimento do aluno em fase escolar, no processo de alfabetização, além de desenvolver diversas áreas do conhecimento. De acordo com essa perspectiva, e por meio das ideias de Bréscia (2003) e Gainza (1988), percebemos que a música pode ser imaginada e trabalhada como um universo que mescla a expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação do sujeito consigo mesmo e com o meio em que vive. Dessa forma, nos colocamos de acordo com a ideia das autoras, sendo que a música alcança os diferentes aspectos do desenvolvimento humano (físico, psíquico e mental), e pode ser considerada como um agente facilitador do processo de construção de si e de reconhecimento do outro, no mundo em que vive.

Além disso, como já foi citado anteriormente, o trabalho com musicalização infantil na escola é um poderoso instrumento que desenvolve, além da sensibilidade à música, fatores como: concentração, memória, coordenação motora, socialização, acuidade auditiva e disciplina. Para Bréscia (2003, p. 81) “[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”. Assim, podemos concordar que a música, além de uma grande ferramenta educacional, é uma das formas mais importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação.

Gainza (1988) afirma que as atividades musicais podem ter objetivos preventivos nos aspectos físico, psíquico e mental. Sendo esses aspectos bem desenvolvidos na infância, maior será a probabilidade de experiências positivas na escola e, conseqüentemente, nos processos de aquisição da leitura, escrita e raciocínio. Gainza (1988, p. 95) ainda ressalta que “a música e o som, enquanto energia estimulam o movimento interno e externo do homem; impulsionam-no à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau”. Portanto, assim como a autora, entendemos que, ao incluir a música no cotidiano escolar, certamente haverá benefícios tanto para professores, quanto para alunos. A partir do momento em que os educandos encontram na música mais uma ferramenta pedagógica, eles se sentirão motivados, sendo alvos de um processo de construção de conhecimento mais lúdico e prazeroso.

Por isso, a importância do professor em enriquecer sua proposta pedagógica com atividades lúdicas, através da música, pois a ludicidade é uma necessidade do ser humano. O desenvolvimento do lúdico auxilia a aprendizagem, além de potencializar nos alunos o trabalho direto com o corpo, a mente e as emoções.

#### 4.3 A música como potencializadora de autonomia no ato de ler o texto e o contexto

Segundo Paulo Freire (1989) a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo e também enfatiza a importância crítica da leitura na alfabetização, colocando o papel do professor dentro de uma educação na qual o seu fazer deve ser vivenciado. Assim, ele se coloca dentro de uma prática concreta de libertação e construção da história, inserindo o aluno num processo criador, do qual ele é também um sujeito. Dessa forma, entendemos que, se o contexto for significativo, a música como qualquer outro recurso pedagógico, tem consequências importantes no desenvolvimento dos educandos.

Neste estudo, evidenciamos, por meio das ideias de Paulo Freire (1989) que a leitura não deve ser memorizada mecanicamente, mas ser desafiadora que nos ajude a pensar e analisar a realidade em que vivemos. “É preciso que quem sabe, saiba sobre tudo que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora” (FREIRE, 1989, p. 32). Portanto, ler, escrever, ser alfabetizado, não é simplesmente ter acesso mecânico às letras e palavras, é antes de tudo, compreender o processo que vincula a linguagem e a realidade. E mais, um indivíduo que lê compreende o mundo que o cerca e aguça sua capacidade de questionar, criar hipóteses, argumentar com mais propriedade e confiança, além de potencializar a sua autonomia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica (1998) defendem que a música é uma área fundamental para a construção do indivíduo como um todo: “uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos”. Dessa forma, é muito importante que o educador, por meio da música, direcione sua ação pedagógica alfabetizadora a uma formação crítica e sensibilizada que a música traz ao ser humano. Na mesma linha de raciocínio, os PCN’s (1998, p. 79), destacam que:

Conhecendo e apreciando músicas de seu meio sociocultural e do conhecimento musical construído pela humanidade em diferentes períodos históricos e espaços geográficos, o aluno pode aprender a valorizar essa diversidade sem preconceitos estéticos, étnicos, culturais e de gênero.

Nesse contexto, podemos perceber que trabalhar as canções folclóricas e parlendas que são fonte de regionalismo e ludicidade, resgatam o contexto em o educando vive e destacam o valor da história social e sua função dentro dela. Desse modo, é indispensável que a música seja instrumento para uma nova concepção de leitura de mundo para o aluno. Uma vez que a alfabetização está em tudo, poderemos levamos em consideração o que a criança já traz consigo, principalmente as canções folclóricas cantigas de roda, parlendas, etc.

É essencial que saibamos valorizar a cultura popular em que nosso aluno está inserido e a música é importante para trabalhar temas atuais. Dessa maneira, o aluno desperta o senso crítico, analisando a letra da música. Isto é, poderá ser instigado a relacioná-la com a realidade da sociedade. Como vemos, não se trata somente de um instrumento de alfabetização, porque a música é um excelente instrumento de cidadania.

#### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades com linguagem musical não são somente oportunidades para o professor fazer recreação, mas quando bem planejadas pelos educadores, são uma forma de representação da vida da criança. Nessas condições foi possível perceber que a música traz benefícios na fase da alfabetização dos educandos no período da alfabetização, tendo em vista que, através da sua utilização, conteúdos são trabalhados e os alunos despertaram de forma espontânea para o processo da leitura e da escrita, sem que o professor precise forçar esse aprendizado.

Pode-se constatar que a música se constitui num instrumento pedagógico de grande relevância no cotidiano escolar favorecendo o equilíbrio entre corpo e mente, oportunizando a aprendizagem de forma criativa e participativa dos educandos. Assim, os prepara para a fase de alfabetização e ao mesmo tempo auxiliando neste processo, no qual aprendem a ler e escrever, lendo e escrevendo letras musicais, de maneira espontânea, feliz e divertida. Essa estratégia

desenvolve a criatividade, expressividade, imaginação, memória, percepção, aprendendo através das canções escritas, cantadas, lidas e recreadas.

Com a conclusão da pesquisa, podemos perceber, como referimos anteriormente, que a música é mais do que um dispositivo de auxílio à aprendizagem, porque ensina também cidadania. Esperamos, com este estudo, suscitar outras pesquisas na área, que possam trazer mais dados, talvez relatos empíricos de práticas e *cases* na área.

## REFERÊNCIAS

- BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.
- BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil: proposta para a formação integral da criança**, 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- CUBERES, M. T. G. (Org.). **Educação infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização** – Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- Denzin, N.; Lincoln, Y. S. (Eds.) (2005b) **The Sage handbook of qualitative research** (3rd ed.). London: Sage.
- FARIA, M. N. **A música, fator importante na aprendizagem**. Assis chateaubriand – Pr, 2001. 40f.
- FREIRE, P. **A importância de aprender a ler: em três artigos que se completam**. 23ª edição. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, P.; ARAÚJO, A. M. (Orgs.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- GAYNZA, V. H. de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus, 1988.
- GRANJA, C. E. S. C. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras, 2006.
- JEANDOT, N. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 1997.
- JUNG, H. S. **Educação Básica e autonomia do educando: Aproximações e distanciamentos entre Brasil e Chile**. Tese (Doutorado em Educação). 229f. 2018. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/tSsY7t>>. Acesso em 01 jun. 2018.
- LIMA, A. F. S. de O. **Pré-Escola e Alfabetização** (Uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget). Petrópolis: VOZES, 1986.
- LIMA, S. R. A. **Música na Escola**. Educar para crescer. 2012.
- ROSA, N. S. S. **Educação Musical para 1ª a 4ª Série**. São Paulo, 1990.
- SILVA, C. A. F. da. **A lingragem musical na educação infantil**. 2010.
- DERS, G. A escola pode ensinar as alegrias da música? 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- TEBEROSKI, A.; CARDOSO, B. (Orgs.). **Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita**. São Paulo: UNICAMP - Trajetória Cultural, 1989.
- WEIGEL, A. M. G. **Brincando de Música**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.
- YOGI, C. **Aprendendo e Brincando com música e com jogos**. Belo Horizonte: Fapi, 2003.

## CAPÍTULO 13

### O LÚDICO NA POTENCIALIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

*Kelin Bortoncello*

*Dirleia Fanfa Sarmento*

#### 1 INTRODUÇÃO

Este ensaio está articulado a investigação *O direito à Educação de Qualidade: fundamentos e modos de efetivação nos contextos educacionais*, desenvolvida pelos integrantes do Grupo de Pesquisa *Indicadores de Qualidade e Práticas Educativas*, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle.

Tem como temática investigativa a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, fazendo um recorte na importância do lúdico para a potencialização do desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para tanto, por meio de um levantamento preliminar de artigos, dissertações e teses buscamos identificar quais são os principais pressupostos dos autores dessas produções acerca da dimensão lúdica para o desenvolvimento da criança com TEA.

A dimensão lúdica é essencial para a criança, pois favorece o seu desenvolvimento em múltiplas habilidades e funções nos planos cognitivo, social, emocional e, também, motor. Em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é comum que observamos algumas alterações no que se refere ao jogo simbólico, sendo que tal dificuldade pode repercutir diretamente na área social e comunicativa.

Assim, a proposição de atividades lúdicas é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem de todo indivíduo, sendo importante abordá-la de forma ampla e adaptada às características e necessidades concretas de cada criança.

Importante destacar que a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais no ensino regular está assegurada em dispositivos legais nacionais tais como a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Lei N.º 8069 de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), a Lei N.º 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), a Lei N.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Brasil, 2000), no Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007), na Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2007), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013) e no Plano Nacional da Educação (Brasil, 2015), dentre outros.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, considera a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, Art. 205). Enfatiza ainda, no Art. 208 (inciso III) que: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Lei N.º 8069 de 13 de julho de 1990 dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. O Capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente, intitulado *Do Direito à Educação, à Cultura, ao*

*Esporte e ao Lazer*, estabelece no Artigo 53 que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Esta Lei dedica o capítulo V a Educação Especial. Inicia o Artigo 58, apresentando a definição de Educação Especial, compreendendo como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Salienta ainda que:

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Na sequência, o Artigo 59 explicita que compete aos sistemas de ensino assegurar aos estudantes com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – 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; IV – 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, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

O documento denominado Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007), inicia fazendo o seguinte destaque:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

De acordo com o documento supracitado:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2007, p. 9).

Ao assegurar tal inclusão, os dispositivos legais estão fundamentados na ideia da educação inclusiva a qual, por sua vez, está fundamentada na concepção da educação como um direito de todos.

No âmbito internacional, a Declaração de Salamanca (1994), marco fundamental estabelece como princípio da escola inclusiva

[...] que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.

Quando aborda o termo “necessidades educacionais especiais”, a Declaração apresenta a seguinte definição:

[...] o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas.

Feitas tais considerações, o ensaio está organizado de forma que inicialmente introduzimos a temática investigativa. Na sequência, apresentamos os principais pressupostos dos autores das produções analisadas acerca da criança com Transtorno do Espectro Autista e a importância do lúdico no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Por fim, tecemos algumas considerações finais acerca dos principais achados.

## 2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E O LÚDICO COMO POTENCIALIZADOR DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM

A palavra autismo é oriunda da junção de duas palavras gregas: “autos” que significa “em si mesmo” e “ismo” que significa “voltado para”, ou seja, o termo autismo originalmente significava “voltado para si mesmo” (LIRA, 2004; GOMES, 2007).

Conforme a *American Psychiatric Association*, no DSM V (2013), o autista tem déficits na comunicação social, na interação social, na reciprocidade socioemocional, nos comportamentos comunicativos, ou seja, não estabelece contato verbal e/ou visual, déficits em desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando de acordo com grau, que baseia-se nos prejuízos na comunicação social. Portanto, as características nucleares

do Transtorno do Espectro Autista (TEA) concentram-se na interação social, na comunicação e nos interesses restritos e estereotipados, sendo que as

[...] características do autismo são similares a déficits da função executiva presentes em pessoas com lesões nos lobos frontais, tais como ansiedade diante de pequenas alterações no entorno, insistência na rotina, condutas estereotipadas e repetitivas, dentre outras. Apesar de não se haver encontrado lesões nos lobos frontais, os comportamentos de pessoas com autismo são similares aos daquelas pessoas que 57 possuem essa lesão. Uma das habilidades que está diretamente ligada à função executiva é a flexibilidade estratégica, que permite que o indivíduo adequar seus comportamentos aos propósitos esperados (FERREIRA, 2017, p. 56-57).

De acordo com Ferreira (2007, p. 52) “A epidemiologia do autismo corresponde de cada 10.000 crianças, 1 a 5 casos, numa proporção de 2 a 3 homens para 1 mulher, observando assim uma predominância do sexo masculino”. Continua a autora explicando que “quando é analisado as etiologias prováveis, não são encontradas patologias vinculadas ao cromossoma X” (FERREIRA, 2007, p. 52).

Praça (2011, p.25) explica que a criança autista

[...] permanece em seu mundo interior como um meio de fugir dos estímulos que a cerca no mundo externo. Outro motivo para o autista permanecer em seu universo interior é o fato de que, em geral, o autista sente dificuldade em se relacionar e em se comunicar com outras pessoas uma vez que ele não usa a fala como meio de comunicação. Não se comunicando com outras pessoas acaba passando a impressão de que a pessoa autista vive sempre em um mundo próprio, criado por ela e que não se interage fora dele.

A partir de um conjunto de autores estudados, a autora supracitada apresenta uma síntese das principais características da pessoa autista:

Contato visual difícil sendo normalmente evitado; • Ecolalia (repetição de palavras ou frases); • Preferência em estar só; • Não responde as ordens verbais (atua como se fosse surdo); • Recusa em ouvir; • Incapacidade de estabelecer interações sociais com outras crianças; • Dependência de rotinas e resistência à mudança; • Pode começar a desenvolver a linguagem, mas repentinamente isso é completamente interrompido sem retorno; • Apresenta certos gestos imotivados como balançar as mãos ou balançar-se; • Fazem movimentos repetitivos; • Cheira ou lambe os brinquedos; • Resiste à mudança de rotina; • Demonstra desigualdade em habilidades motoras; • Limitação da variabilidade de comportamentos, de modo que as pessoas com autismo não podem fazer muitas coisas; • Auto-agressão; • Isolamento social. (PRAÇA, 2011, p. 26).

Conforme a Organização Mundial da Saúde (1993, p. 248), a criança com TEA possui comprometimento na ação do brincar, considerando-se que tal condição é

[...] caracterizada por padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados. Isto toma a forma de uma tendência a impor rigidez e rotina a uma ampla série de aspectos do funcionamento diário; usualmente, isto se aplica tanto a atividades novas como a hábitos familiares e a padrões de brincadeiras.

Nessa perspectiva, Martins e Góes (2013, p. 26) tendo como referência estudos realizados com autistas, sinalizam que crianças acometidas por esta síndrome “não conseguem brincar com seus pares e fazer amigos, carecem de criatividade e iniciativa, apresentam habilidades sociais muito limitadas e, particularmente, fracassam no desenvolvimento da empatia”. Portanto, de acordo com as autoras “costuma-se afirmar que as crianças autistas demonstram uma preferência por objetos e não por pessoas” (MARTINS, GÓES, 2013, p. 26). Assim,

Na criança normal, o processo do brincar ocorre de forma natural, em que adultos e parceiros interagem com ela, que logo aprende a agir com objetos de forma lúdica e a compartilhar a atividade. Já nas crianças autistas esse processo não é tão simples, pode ser longo e trazer grandes frustrações a pais, familiares e educadores, que acabam desacreditando da viabilidade e importância dessa área tão propícia ao desenvolvimento (MARTINS, GÓES, 2013, p. 26).

No que se refere à aprendizagem da criança autista, Gomes (2007, p. 15) destaca que:

O autismo é um transtorno complexo caracterizado por alterações em diversas áreas do desenvolvimento. Por essa razão, não há uma teoria única ou uma forma específica de intervenção que atenda a todas as necessidades das pessoas com esse diagnóstico. A literatura especializada sugere que muitas variáveis podem influenciar na maneira como essas pessoas aprendem e dificultar na aquisição de novos comportamentos, principalmente quando estratégias de ensino convencionais são utilizadas. Os estudos também sugerem que autistas aprendem, desde que procedimentos de ensino adequados sejam utilizados. Desta forma, o conjunto de dados que se tem a respeito dos aspectos da aprendizagem de pessoas com autismo sugere a necessidade de adequação dos procedimentos de ensino às características do transtorno.

Em consonância com a posição de Gomes (2007), Ferreira (2007, p. 55-56) entende que:

A aprendizagem do aluno com autismo se dá de forma diferente, já que esse aluno tem como importante característica, a dificuldade na habilidade do sentido de entendimento e também na comunicação, falta de concentração, pensamento concreto, dificuldade de combinar ou integrar ideias, dificuldade de organizar e sequenciar, dificuldade de generalizar, dentre outros. Além desses déficits cognitivos múltiplos existe também os comportamentos 56 característicos: forte impulsividade, ansiedade e anormalidades sensorio-perceptuais

Lago (2007, p. 42) evidencia as peculiaridades das crianças autistas, destacando “a dificuldade de entender uma metáfora, interpretar um texto ou mesmo a recusa frente a um jogo de faz-de-conta, sugerindo uma certa rigidez no desenvolvimento da função simbólica”. Contudo, “o paradoxo que se apresenta, é que algumas destas crianças aprendem a ler, escrever e operar cálculos matemáticos, muitas vezes mais facilmente que outros colegas da mesma faixa etária”.

No processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança autista, Orrú (2008) enfatiza a importância das relações sociais e das mediações por meio da linguagem, como mecanismos que podem contribuir para a minimização dos comprometimentos decorrentes do TEA. Para a autora:

Assim, mesmo que o autismo possa gerar alterações temporárias ou permanentes e que, em decorrência dele, possam surgir incapacidades refletidas no desempenho e na atividade funcional da pessoa que implicarão em desvantagens em sua adaptação e interação com a sociedade, é possível haver possibilidades de compensação para se conseguir um desenvolvimento psicológico mais significativo, nos casos de deficiência e suas consequências (ORRÚ, 2008, p. 10).

Assim, no entender da autora supracitada, é necessário o respeito as limitações que a criança autista possui, sendo que a ação educativa deve perseguir o objetivo de desenvolver sua linguagem, tendo o professor um papel essencial como mediador nesse processo. Ainda, em relação a linguagem, Orrú (2008, p. 11) enfatiza que ela

[...] adentra em todas as áreas de seu desenvolvimento, orientando sua percepção sobre todas as coisas e o mundo no qual está inserido. É pela linguagem que o aluno com autismo em seu processo de aprendizagem sofrerá transformações em seu campo de atenção, aprendendo a diferenciar um determinado objeto de outros existentes, assim como a construir ferramentas internas para integrar estas informações. Pela linguagem também modificará seus processos de memória, deixando de ser engessado por uma ação mecânica de memorização, o que facilitará o desenvolvimento de uma atividade consciente que organiza o que deve ser lembrado. A linguagem proporcionará ao aluno com autismo maior qualidade em seu processo de desenvolvimento da imaginação, ação esta, em geral, tão comprometida em pessoas com a síndrome. Igualmente, serão constituídas de maneira concreta e contextual as formas de pensamento que terão maior generalização em seu cotidiano a partir das experiências vivenciadas nas relações sociais de onde os conceitos são formulados.

Lira (2004, p. 125) evidencia, por meio dos achados de seu estudo, a importância da reorganização do ambiente e a proposição de situações de aprendizagem que envolvem trabalhos em grupo para a integração entre os alunos autistas.

Também no estudo realizado por Tamanaha *et al* (2006, p. 311) fica evidenciado o papel do adulto enquanto mediador, pois no entender das autoras “quando existe a intervenção do adulto, as crianças autistas compartilham as atividades, mesmo que sejam realizadas, apenas, a partir da imitação”.

Tendo presente os pressupostos apresentados, passamos às considerações finais.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensaio teve como temática investigativa a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, fazendo um recorte na importância do lúdico para a potencialização do desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tanto, por meio de um levantamento preliminar de artigos, dissertações e teses buscamos identificar quais são os principais pressupostos dos autores dessas produções acerca da dimensão lúdica para o desenvolvimento da criança com TEA.

Dentre as principais ideias defendidas pelos autores das produções analisadas destacam-se: a afetividade na relação adulto-criança como elemento fundamental para viabilizar as interações sociais; a importância e a necessidade dos jogos e brincadeiras para favorecer a inclusão da criança com TEA; e a consideração das características e especificidades do TEA no planejamento das atividades lúdicas.

Corroboramos a posição de Ferreira (2017, p. 58) quando a autora chama a atenção para o fato de que

A inclusão de uma criança com autismo em uma escola regular é importante para o desenvolvimento das suas potencialidades, principalmente em razão da oportunidade de socialização. Por isso, é preciso não restringir seu ensino somente às instituições especializadas a este fim e sim a escolas de ensino regular comum. Mas, a inserção da criança deve ser acompanhada de um trabalho pedagógico a ser realizado junto às escolas regulares para que sejam capazes de apoiar, facilitar e melhorar o desenvolvimento deste educando. Para alcançar esse objetivo, faz-se necessário superar os mitos presentes no cotidiano pedagógico segundo os quais a proposta de uma educação inclusiva é utópica e impossível de ser realizada com sucesso. Cabe à escola desenvolver um trabalho que visa o desenvolvimento integral das crianças, rompendo, portanto com padrões que classificam e predeterminam as possibilidades de desenvolvimento das crianças a partir de suas supostas limitações. Por conseguinte, acredita-se que a inclusão escolar deve possibilitar à criança (pessoa) com autismo o encontro com outras crianças (pessoas), cada um com suas singularidades. O ambiente escolar possibilita a vivência e as experiências infantis a partir da relação com o outro.

Acreditamos que, ao se ter presente o ideário do direito a educação de qualidade e a perspectiva de uma escola inclusiva, todas as formas de diferenças e diversidades precisam ser respeitadas nos contextos educacionais, não se reduzindo a questão da inclusão as crianças com necessidades educacionais especiais. Para tanto, a ação educativa precisa ser assumida pelo coletivo de pessoas que pertencem a uma determinada comunidade educativa, estabelecendo-se relações com outros segmentos da sociedade. Tratando-se de crianças autistas, a constituição de redes de apoio pode significar a possibilidade de contribuir de forma efetiva para que essas crianças possam desenvolver dentro de suas potencialidades. Trazemos a tona a reflexão de Lira (2004, p. 128):

[...] compreendemos que um programa em sala de aula para alunos autistas está sujeito a uma série de procedimentos que partem do coletivo para o individual, mas que se fundamentam diariamente nas crenças e oportunidades que são oferecidas aos alunos. Nesse sentido, um trabalho realizado em equipe com suporte de todos os membros da escola, apoio dos familiares, e crença dos docentes nas possibilidades dos alunos, pode levar ao crescimento de todos.

Por fim, defendemos a ideia de que a efetivação do direito a educação de qualidade é um compromisso que deve ser assumido por todos, extrapolando os limites da própria escola.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. DSM-IV-TR . 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto no 99.710**, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Diário Oficial da União, Brasília-DF, de 22 nov. 1990.
- BRASIL. **Lei Nº. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez.
- BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **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.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica*. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências, 2014.
- FERREIRA, R. F. A. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: o desafio da formação de professoras**. 160 f. Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência). Belo Horizonte, 2017.
- GOMES, C. G. S. **Desempenhos emergentes na aquisição de leitura funcional de crianças com autismo**. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- LAGO, M. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor**. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- LIRA, S. M. de. **Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula**. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- MARTINS, A. D. F.; GÓES, M. C. R. de. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Vol. 17, Número 1, Janeiro/Junho de 2013, p. 25-34.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e do Comportamento da CID – 10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- ORRÚ, S. E. Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. **Revista Iberoamericana de Educação**, 45(3), 1-12, 2008.
- PRAÇA, E. T. P. de. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) Universidade Federal de Juiz de Fora. Instituto de Ciências Exatas, Juiz de Fora, 2011.
- TAMANAHAN, A. C. *et al.* A atividade lúdica no autismo infantil. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, 18(3), p. 307-312, dezembro, 2006.

## CAPÍTULO 14

### MUSICALIZAÇÃO E LUDICIDADE COMO ALIADAS AO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRÉ-ESCOLA

*Mônica Gonçalves da Silva*

*Hildegard Susana Jung*

#### 1 INTRODUÇÃO

Devemos entender que não é copiando lições, memorizando informações ou repetindo conteúdos que o professor irá conseguir ensinar o educando, pois o verdadeiro conhecimento é obtido através da troca de saberes. O aluno aprende quando, pela própria ação, reflexão e associação cria pensamentos e hipótese, assim construído o conhecimento. A criança é considerada um indivíduo que possui experiências, saberes e conhecimentos que, geralmente, não foram ensinados só pelo educador, mas construídos por ele, por meio da interação social, diante de novos desafios, que o ajudam a compreender e assimilar o contexto no qual está inserido. Como afirma Siqueira (2005, p. 21) “O educando é o agente principal da aprendizagem. Não existe educação, aprendizagem ou instituto de ensino sem ele.” Assim, o professor deve realizar em seus planejamentos das atividades pedagógicas de forma a possibilitar ao educando que exponha seu lado criativo, afetivo e social, para o desenvolvimento do conhecimento.

O conhecimento novo aparece como resultado da ampliação, diversificação e aprofundamento do conhecimento que já se detinha. Assim, ao refletir sobre a importância de um trabalho pedagógico, desenvolve diferentes habilidades e competências. De acordo com o Referencial curricular nacional para a educação infantil, “a música como um meio de expressão e linguagem, possibilita que a criança comece a ampliar suas expressões, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento, além de um poderoso meio de interação” (BRASIL, 1998).

A ludicidade, por sua vez, é uma forma de desenvolver o cognitivo e a criatividade das crianças, por meio de músicas, danças e jogos, ou seja, aprende-se interagindo com o meio de forma descontraída. Júnior (2005) esclarece que o significado de ludicidade surge da própria palavra relacionada à liberdade, criatividade, imaginação, participação, interação, autonomia, além de outras qualificações que podem ser atribuídas a uma infinita riqueza que há nela mesma. Assim, as atividades musicais que são realizadas em sala de aula não têm como objetivo formar músicos, mas sim, proporcionar um melhor desenvolvimento intelectual, cognitivo, social facilitando a expressão de emoções.

Pensar em novas maneiras de auxiliar o aprendizado requer um constante trabalho dos professores realmente comprometidos com a educação e com a qualidade de ensino, buscando novas estratégias, para que assim o trabalho possa acontecer. De acordo com Teixeira (1995, p. 23), “[...] o ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve”.

O presente artigo, portanto, tem como objetivo discutir sobre a importância da utilização de brincadeiras, jogos e músicas no processo pedagógico pré-escolar. A metodologia empregada para a sua realização é de cunho qualitativo, a partir da coleta de dados na literatura pertinente.

Após esta breve introdução, apresentamos com mais detalhes a metodologia da pesquisa e, na sequência o referencial teórico, no qual relacionamos autores que possuem diferentes visões sobre o tema proposto. Logo após, desenvolvemos um diálogo entre os pensamentos dos autores com a proposta representada neste artigo.

O mesmo é concretizado com a junção das teorias e propostas constatadas ao longo da pesquisa realizada, destacando a importância do tema no âmbito da educação infantil, para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Fecham o estudo a análise e discussão dos dados, as considerações finais e referências que embasaram a pesquisa.

## 2 METODOLOGIA

O presente artigo adota a metodologia qualitativa, pois ela se caracteriza por desenvolver o estudo de fenômenos que envolvem seres humanos e suas relações sociais, que ocorrem em diversos ambientes. Os pesquisadores que utilizam esta metodologia têm como foco buscar explicar o porquê das coisas, denominando o que convém ser feito. Para a realização da pesquisa é necessário ter em mente que o estudo vai considerar todos os pontos de vista relevantes. Neste sentido, descreve Creswell (2007, p. 18):

Os Métodos quantitativos envolvem os processos de coleta, análise, interpretação e redação dos resultados de um estudo. Existem métodos específicos tanto nas pesquisas de levantamentos quanto nas de experimentos que estão relacionados à identificação de uma amostra e de uma população, à especificação da estratégia de investigação, à realização da coleta e análise de dados, à apresentação de resultados, à elaboração de uma interpretação e da redação de um relatório de modo apropriado para um levantamento ou estudo experimental.

Este modelo de pesquisa é um dos mais utilizados entre as ciências sociais, por permitir ao pesquisador uma direção específica dentro do fenômeno pesquisado. Além disso, é empregado em processos de interpretação de dados coletados por meio de entrevistas e observações realizadas, sendo eles dados simbólicos que fazem parte de um determinado contexto diretamente ligado a um indivíduo. De acordo com Martins e Bicudo (1994, pág. 58): “A possibilidade de descoberta genuína é mantida na busca sistemática de significados, o procedimento é descritivo e interpretativo-

Para este estudo, seguimos os passos de uma pesquisa científica determinados por Gil (2008), o qual recomenda que para a realização de uma investigação bem sucedida há um processo de etapas que devem ser seguidas: a escolha de um tema; o levantamento bibliográfico preliminar; a formulação do problema; a elaboração do plano provisório de assunto; a busca das fontes; a leitura do material; o fichamento; a organização lógica do assunto; e redação do texto.

Neste sentido, em cada uma das fases foi tomado extremo cuidado, como demonstramos na sequência: a) escolha do tema: buscamos eleger um tema com o qual houvesse identificação por parte da autora-pesquisa, o que também é aconselhado por Minayo (2001); b) Realização de pesquisa, interligando diferentes autores; c) Diálogo entre os pensamentos com outros autores e d) Resultados obtidos através da pesquisa.

## 3 REFERENCIAL TEÓRICO

### 3.1 O desenvolvimento cognitivo da criança

Para obter uma compreensão da importância da música no âmbito escolar é necessário entender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. De acordo com a teoria histórico-cultural, para que ocorra o desenvolvimento das funções mentais superiores é preciso criar uma dimensão cultural-interativa, que promova o desenvolvimento singular de cada pessoa, ou seja, através da aprendizagem impulsionando o desenvolvimento. De acordo com Oliveira (1997, p. 33),

[...] o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível, atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

A teoria histórico-cultural ainda propõe que o desenvolvimento cognitivo não está ligado a um estágio educativo, mas sim às experiências vividas a partir da interação com o meio e os indivíduos que fazem parte dele. As pesquisas desenvolvidas por Vygotsky proporcionaram um novo paradigma sobre o papel educacional das atividades realizadas na evolução do processo intelectual da criança. Como escreve Vygotski (2002, p. 40) “Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social”.

A visão Vygotsky enfatiza dois elementos cruciais para o desenvolvimento da criança: o de formação social (no qual as funções psicológicas superiores introduzem novas modalidades de pensamento) gerando mecanismos capazes de encaixar simbolicamente os conceitos, relacionado um com os outros, e o da via dupla de desenvolvimento (no qual está interligado com o real e o potencial desenvolvido). De acordo com Vygotski (1995, p. 150),

[...] toda função entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” descortinou novos horizontes ao estudo da gênese social do referido desenvolvimento.

Portanto, pode-se considerar que o indivíduo internaliza desde o nascimento o conteúdo cultural de um grupo social, gerando um processo de interatividade, com atuação no meio social, criando novas necessidades e possibilitando o impulso ao desenvolvimento deste indivíduo de diferentes formas. Estas maneiras serão: atenção, percepção e memória. No desenvolvimento do indivíduo são essenciais os contatos com outras pessoas para a construção de novos conceitos. O outro acaba tornando-se significativo para a criança que está no auge do seu desenvolvimento. Uma vez assumindo o papel de comparação, possibilita o surgimento e formulação de hipóteses, canalizando ideias acerca desses laços constituídos, transformando um processo interpessoal em um processo intrapessoal.

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOSTKI, 1998, p. 75).

As funções psicológicas superiores surgem dos comportamentos socioculturais do ser humano, no qual estão ligadas as situações coletivas, geradas por meio da interação com outras pessoas e pela mediação de instrumentos técnicos, criados e compartilhados por membros da sociedade no qual o indivíduo está inserido. Assim, é possível apontar que o sujeito é um elemento ativo no processo de construção do seu conhecimento pois, conforme estabelece relações e se comunica, desenvolve-se cultural e socialmente, constituindo-se como indivíduo ativo. De acordo com Vygotsky,

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só coloca a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural (1998, p. 61).

Para compreender melhor a relação entre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky gera a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Esta consiste em analisar o nível atual de desenvolvimento da criança determinado pela sua capacidade de resolver situações-problema individualmente e o nível de desenvolvimento potencial no qual consiste no que a criança ainda não consegue realizar sozinha. Ou seja, necessita de ajuda de um adulto ou um grupo de indivíduos para concretizar seu objetivo, no qual futuramente poderá desenvolver sozinho com a vinda de seu amadurecimento. A ZPD é um parâmetro na atuação pedagógica por desencadear um processo de modificação, construção e diversidade dos esquemas de conhecimentos definidos pela escola. De acordo com Paula (2009, p. 51),

A Zona de desenvolvimento proximal, por sua vez, abrange todas as funções e atividades que a

criança ou o aluno consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém. A pessoa que intervém para orientar a criança pode ser tanto um adulto (pais, professor, responsável, instrutor de língua estrangeira) quanto um colega que já tenha desenvolvido a habilidade requerida.

O aprendizado cria diversas zonas de desenvolvimento proximal, por gerar vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente com a interação entre pessoas em seu ambiente e quando a cooperação com seus companheiros. Assim, a escola se torna um local de amadurecimento e desenvolvimento do educando. A autora Bissoli (2005, p. 223) destaca que “[...] o bom ensino é aquele que se adianta e conduz o desenvolvimento, incidindo sobre aquelas capacidades em formação, sobre a zona de desenvolvimento próximo”. Assim, demonstra a importância de levar em consideração os interesses e curiosidades da criança e também de estar organizada, de modo a aumentar as possibilidades cognitivas em cada período. Neste sentido, Bissoli (2005, p. 224) complementa: “É importante enriquecer a sua vida com o contato amplo com as diferentes formas de expressão humana e de conhecimentos: a pintura, a dramatização, a poesia, os contos, a montagem, a música, a leitura, a escrita [...] entre tantas outras possibilidades”.

É importante ressaltar que a ZDP foi criada com o intuito de desenvolver parâmetros para orientar as práticas educativas, mas não pode substituir um recurso de aprendizagem. Há três questões que devem ser consideradas. Primeiramente, que o processo educativo se volta para o aprendizado de um indivíduo que pode ou não realizar atividades sem o auxílio do outro. Segundo, que um aspecto essencial para uma situação educativa é a interatividade. E, terceiro, que sempre haverá uma relação temporal entre a ZDP e o tipo de situação de aprendizagem que se escolhe. De acordo com Vigotski (1998 p. 106),

[...] Um exemplo claro dessa abordagem é a teoria de Koffka, segundo a qual o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro - de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; do outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento.

Pode-se considerar a música um instrumento essencial para o desenvolvimento da criança tanto no campo social, cognitivo, intelectual e cultural por está interagindo diretamente com ZDP. A música estimula o convívio social, ajuda a desenvolver a fala, a interação com o meio que está inserido, a autoestima e o desenvolvimento integral da criança. De acordo com Teca de Alencar (2003, p. 35):

Os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e – logo- com a música, já que ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras [...] A criança é um brincante e, brincando, faz a música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, transforma-se em sons, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, descobre instrumentos, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos.

A música também é importante para transformar os meios de aprendizagem de uma forma mais lúdica e potencializadora da pesquisa (DEMO, 2011). Ela ajuda a aumentar a capacidade de concentração e memória, faz brotar a criatividade, a poesia, a inspiração, a sensibilidade e amplia o vocabulário das crianças com letras de palavras diferentes. De acordo com Breim e Neder (1996, p. 27), a aprendizagem da música como linguagem “é a única alternativa capaz de justificar a sua presença como inquestionável e insubstituível em uma formação integral do ser humano”. Assim, a música deve ser entendida como linguagem artística, importantíssima para a formação de ser humano em sua complexidade e globalidade.

### 3.2 Ludicidade na Educação Infantil

No ano de 1995 as creches passam a ser reconhecidas como um local que preza pelos direitos fundamentais das crianças, que são constituídos pelo direito de brincar, a atenção social, a alimentação saudável e ambiente aconchegante, estimulante e seguro. Assim, fica desconstruída a visão da creche como depósito de crianças. Esta

mudança ocorre com a publicação do primeiro manual para atendimento a crianças em creches. De acordo com as políticas educacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2005, p. 7):

Pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. Novas temáticas provenientes do convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, profissionais distintos da família, apontam para outras áreas de investigação. Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja atuação complementa o papel da família. A prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada à pesquisa, vem construindo um conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida.

Um ano após as mudanças que ocorrem nas creches, é lançada pela LDB uma nova alteração na legislação a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, na qual a Educação infantil passa a fazer parte do sistema educacional. Ela aponta o direito da criança de até seis anos, ao atendimento municipal em creches e pré-escolas e sua respectiva gratuidade. A lei determina que as crianças de zero a três anos não possuem obrigatoriedade de frequentar a educação infantil, porém, não quer dizer que seja de menor importância, pois a infância é um período de grandes transformações e acontecimentos importantíssimos na vida humana.

As práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil devem constituir um patamar lúdico que valorize e enriqueça o desenvolvimento das crianças em todos os sentidos, auxiliando no seu desenvolvimento, sempre respeitando o tempo de aprendizado de cada educando no seu processo de ensino e aprendizagem. Uma das práticas mais utilizadas na educação infantil para o desenvolvimento da criança é o brincar, o qual possibilita formar novas descobertas, de relacionar-se consigo mesmo e com o mundo à sua volta, aprimorando novas formas de criar, trocar, sentir e significar. De acordo com Brougère (2010, p. 65):

O círculo humano e o ambiente formado pelos objetos contribui para a socialização da criança e isso através de múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira ou, pelo menos de um comportamento reconhecido como tal pelo adulto. Esse comportamento pode ser identificado como brincadeira na medida em que não se origina de nenhuma obrigação senão daquela que é livremente consentida, não precedendo buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona. A brincadeira aparece como a atividade que permite à criança apropriação dos códigos culturais e seu papel de socialização foi, muitas vezes, destacado.

A brincadeira não deve ser considerada como algo sem um propósito ou até mesmo desnecessária, pois é brincando que o indivíduo começa a criar, compartilhar e conquistar. Há um movimento interdisciplinar que envolve a ludicidade (universo dos brinquedos, livros, músicas, desenhos, filmes, teatro etc...). Ela proporciona à criança aprender e se desenvolver, apropriar-se da cultura que a cerca de forma prazerosa, para que desperte o seu interesse. De acordo com Vygotsky (1989, p. 144):

O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos, ensina-a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. [...] Uma criança não comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência. A criança ao querer realiza seus desejos. Ao pensar, ela age. As ações internas ou externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa.

De acordo com Teixeira (2010, p. 44), “brincar é fonte de lazer, mas é, simultaneamente, fonte de conhecimento; é esta dupla natureza que nos leva a considerar o brincar como parte integrante da atividade educativa”. Assim, pode-se considerar que o autor descreve o ato de brincar como duas concepções diferentes, nas quais ao mesmo tempo em que a criança está se divertindo, ela está produzindo conhecimentos.

A ludicidade não se limita somente aos jogos e às brincadeiras da infância, mas toda atividade livre que proporcione momentos de prazer acompanhados de aprendizagem. As atividades lúdicas ativam tanto a dimensão física, quanto a emocional da criança, movimento e sentimentos caminham juntos. Ao pensar do ponto de vista vygotskiano, a atividade lúdica tem um importante papel no processo de desenvolvimento e aprendizagem, desde que assumida como mediadora do processo educativo.

Na área da educação infantil o lúdico não é utilizado somente como uma atividade recreativa, mas como um recurso pedagógico para o processo de aprendizagem. Assim, torna-se fundamental que os educadores da educação infantil entendam que, no brincar, as crianças também aprendem e se desenvolvem. O educador possui a função de mediador no processo de desenvolvimento infantil e, a partir de jogo, músicas e brinquedos que já existem, ele pode criar novas brincadeiras que possibilitem a interação da criança com outros meios de culturais. A construção de novos brinquedos e brincadeiras com o auxílio das crianças possibilita a partilha de novos caminhos e projetos envolvendo o adulto e a criança, em um momento de enriquecimento e singular produção de subjetividade e construção do conhecimento. Assim, a brincadeira, além de proporcionar momentos de socialização entre outras crianças e adultos, também proporciona momentos de relação com a cultura e as práticas sociais. De acordo com Borba (2007, p. 35):

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira com atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e sua integração à sociedade. Ultrapassando essa ideia, o autor compreende que, se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretarão do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas.

Para a criação de novos significados a criança irá enfrentar situações-problema nas quais deverá analisar as possibilidades rapidamente, criando estratégias para atingir seus objetivos, bem como encontrar maneiras de dificultar as possibilidades positivas de seu oponente, características encontradas em jogos. O jogo tem como finalidade desenvolver na criança a ação de pensar, criar e conquistar, além das trocas de experiências com colegas.

Há diversos tipos de jogos, entre eles, o simbólico, que ocorre na idade de dois a seis anos, no qual o faz de conta entra em cena, como o objetivo de ser utilizado para representar situações não percebidas no momento. Nessa fase o lúdico tem como tendência o jogo de ficção ou imaginação e de imitação. De acordo com Kishimoto (2011, p. 12):

[...] é importante valorizar os jogos na educação, ou seja, brinquedos e brincadeiras como formas privilegiadas de desenvolvimento e apropriação do conhecimento pela criança e, portanto, instrumentos indispensáveis da prática pedagógica e componente relevante de propostas curriculares.

Com o jogo a criança começa a desenvolver uma visão mais aprofundada do meio em que está inserida, adquirindo noções de socialização, lealdade, senso crítico, e se descobre como um ser diferente dos outros. A realidade não pode ser separada do jogo, ela está presente em cada jogada, pois quem está jogando separa-se de suas experiências para entrar no mundo imaginário do jogo.

Os jogos e brincadeiras são fortes instrumentos com estratégia de aprendizado, porém, possuímos outros instrumentos lúdicos, entre eles a utilização de recursos musicais. De acordo com Brito (2003, p. 42) “Aproximando-se da etapa do jogo com regras, a música passa a ser também um vasto domínio para a sistematização e a organização de conhecimento”, ou seja, a música ajuda a criança a desvendar um novo mundo de sons e timbres diversificados, assim possibilitando que a construção do conhecimento ocorra em contextos significativos, que corroboram com momentos de criação, elaboração de hipóteses, questionamentos e experimentos.

A música colabora para a formação integral do indivíduo com ela a criança tem acesso ao mundo lúdico, sendo geralmente utilizada nas atividades dirigidas ou de recreação, auxiliando na formação da criança pequena onde a mesma precisa de movimento, variedades de atividades e energia. Segundo Brito (2003, p. 94), “a escolha do repertório de canções deve privilegiar a adequação da melodia, do ritmo, da letra e da extensão vocal, ou seja, a tessitura”. A música proporciona à criança um desenvolvimento motor, ajuda na aquisição da linguagem e auxilia na memorização e raciocínio.

### 3.3 A música na Educação Infantil

A música está presente há muito tempo no planeta, aparecendo em forma de vibrações sonoras, desde o barulho do mar até o som das folhas balançando. Antes de receber esse nome, era considerada como a forma que representava a magia das forças místicas. Os primeiros sons introduzidos pelo ser humano foram desenvolvidos na pré-história, com a criação de baquetas usadas para gerar melodias até mesmo a criação de instrumentos e a utilização da voz para reproduzir sons da natureza. Brito (2003, p. 17) descreve que “Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais”. Assim, demonstra que o ser humano, através da música, integra sua presença ao ecossistema do planeta.

Na Grécia antiga a música começa a ganhar ênfase, sendo utilizada para se aproximarem dos deuses. Muitas vezes foi incorporada ao teatro e à dança, representando tragédias gregas, ao som da lira. É importante ressaltar que nesta época surgiu Pitágoras, o qual descobriu as notas e os intervalos musicais, com a ajuda da matemática. Sua história é descrita em uma das suas versões mais conhecidas pelo Pato Donald no mundo da matemática, demonstrando sua importância para a música de forma lúdica e divertida para as crianças.

Em Roma, por outro lado, a música era utilizada no campo de batalha para sinalizar ações dos soldados e tropas e também para cantar hinos às vitórias conquistadas. Ainda possuía finalidade religiosa, sendo empregada em rituais e cultos, como no Egito, onde servia como ligação para se comunicar com os deuses. Já na Idade Média, com a forte influência exercida pela Igreja Católica, a música começa a tomar outro rumo, surgindo os trovadores e menestrelis. De acordo com Veronezzi (2011, p. 2),

Troveiros e “menestrelis” (era um tipo de poeta que recitava poemas divertidos, contava histórias e anedotas sobre eventos históricos reais ou imaginários. Geralmente, ia de cidade em cidade, com sua trupe circense, levando alegria por onde passava. Embora esses menestrelis criassem suas próprias histórias, frequentemente memorizavam e florevam obras de outros. Geralmente eram pessoas do povo, chamadas de plebeus.) que, de instrumento às costas, levaram às urbes e às cortes as cantigas de amigo (é uma cantiga breve e singela posta na boca de uma mulher apaixonada), de amor (são cantigas onde o cavaleiro se dirige à sua amada impossível).

No Renascimento, a música começa a tomar outras direções, deixando de ser somente religiosa e começando a ser trabalhada em várias melodias. No período Barroco a música é cercada pelo brilhantismo e imponência, marcada pelo surgimento das óperas e dos oratórios. No romantismo a música passa a se preocupar em transmitir sentidos e emoções. A música toma sua forma de diferentes maneiras, se reinventa através da época e da cultura que está inserida, valoriza e incorpora diferentes timbres e melodias. De acordo com Brito (2003, p. 25):

Existem muitas teorias sobre a origem e a presença da música na cultura humana. A linguagem musical tem sido interpretada, entendida e definida de várias maneiras, em cada época e cultura, em sintonia com o modo de pensar, com os valores e as concepções estéticas vigentes.

No século XX a música chega ao seu auge, criando uma verdadeira evolução, provocando mudanças que continuam ocorrendo até os dias atuais em todos os gêneros e estilos. Foi um momento de inovações,

criações, novidades, tendências, quando gêneros musicais apareceram, impulsionado pelo surgimento das TICs, em forma de rádio e pelo surgimento de tecnologias para gravar, reproduzir e distribuir essa arte. A música cria uma explosão de ritmos, tendência e gêneros, provocando o interesse por novos sons, instrumentos e objetos, os quais propiciariam possibilidades de enriquecer uma composição. Neste sentido, afirma Brito (2003, p. 28) que “O século XX marcou o início de uma etapa que a opera com todo e qualquer tipo de sons, até mesmo ruídos.

Com o seu avanço, a música ganha um novo significado, o qual passa a atuar também na educação, ajudando no ensino e aprendizagem das crianças, por incentivar a cooperação, socialização e a participação. Dessa forma, destroem-se as barreiras que atravancavam o desenvolvimento curricular do ensino. De acordo o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte: a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular. Para a utilização da música no âmbito escolar o professor deve sempre inovar nas metodologias empregadas, buscando provocar a curiosidade dos educandos. De acordo com Brito (2003, p. 11):

O educador ou educadora deve buscar dentro de si as marcas e lembranças da infância, tentando recuperar jogos, brinquedos e canções presentes no brincar. Também deve pesquisar na comunidade e com as pessoas mais velhas as tradições do brincar infantil, desenvolvendo-as as nossas crianças, pois elas têm importância fundamental para seu crescimento sadio e harmonioso.

A criança com um ser brincante, descobre a música, transforma e reinventa. A autora Brito (2003, p. 41), destaca que “o modo como as crianças percebem, apreendem e se relacionam com os sons, no tempo-espaço [...] relacionam com o mundo que vêm explorando e descobrindo a cada dia”. Assim, as questões que envolvem a musicalidade não podem ser avaliadas como certas ou erradas, pois a crianças estão explorando diversos sons, não procurando alcançar notas e timbres.

A criança menor de seis anos, ao desenvolver ou ao escutar uma música procura simbolizar diretamente uma cena, não está preocupada com sua organização, diferentemente de um adulto. A pesquisa realizada por Delalande (1984) demonstra que as condutas da produção sonoras criada pela criança, ajudam o educador a caracterizá-las, pois cada indivíduo é único e possui o seu próprio caminho no sentido da construção do conhecimento.

A música transforma o indivíduo em um ser mais sensível e receptível ao sons, desenvolvendo uma ligação com o mundo musical já existente dentro dele, fazendo com que ocorra uma apreciação afetiva. Assim, proporciona a apreciação criativa dos sons que estão a sua volta. De com o RCNEI:

O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem (BRASIL, 1998, p. 51).

Na educação infantil brasileira, ao ser incorporada a música, inicialmente, era utilizada em forma de canções que tinham o propósito de ajudar na aquisição de conhecimentos gerais, para a criação de hábitos e atitudes. A autora Brito (2003, p. 51) diz que “Os cantos eram quase sempre acompanhados de gestos e movimentos que, pela repetição, tornavam-se mecânicos e estereotipados”. Assim, a música que tem o objetivo desenvolver o lado criativo, social e afetivo da criança, e acaba tornando-se algo repetitivo, sem motivação, com o intuito exclusivo de modelar o indivíduo, privando-o de pensar e executar seu planejamento.

Na década de 50 e 60, ocorreu o nascimento da Escola nova, no qual teve uma grande influência no ensino brasileiro. Esta escola defendia a arte como uma expressão livre, promovendo o ensino e aprendizagem, introduzindo mudanças nos termos errado e certo. Segundo Cavaliere (2001, p. 8):

As novas ideias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre

aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à vida.

Com a preocupação de desenvolver um ser cooperativo, crítico e social, a música passa a ser vista na educação infantil como uma proposta de incentivar a criatividade. Entretanto, como relata Brito (2003, p. 51) “de um lado, respeitar o processo criativo foi entendido como deixar fazer qualquer coisa”. A criança tem que desenvolver sua criatividade, porém o professor como mediador deve ajudar o educando, preparando atividades que o oportunizem a alcançar seus objetivos. De acordo com Montessori (s.d. p. 11):

A educação não é aquilo que o professor dá, mas é um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano; que não se adquire ouvindo palavras, mas em virtude de experiências efetuadas no ambiente. A atribuição do professor não é a de falar, mas preparar e dispor uma série de motivos de atividade cultural num ambiente expressamente preparado.

Apesar dos métodos pedagógicos realizados na educação infantil terem redimensionado seus conceitos, abordagens e modos de atuação, através de novos paradigmas desenvolvidos sobre o ensino, a partir de diversas teorias e as pesquisas realizadas, o ensino da música no âmbito brasileiro é complexo. Brito (2003, p. 52) retrata que “é comum detectar a existência de certa defasagem entre o trabalho realizado na área de música e aquele efetivado nas demais áreas do conhecimento”. A música não se deve ser ensinada pelo manuseio técnico de um instrumento musical. Com o auxílio dela, a escola pretende criar um vínculo entre a música e a criança. E, ainda mais, desenvolver na criança o gosto pela música. De acordo com Brito (2003, p. 52):

Mas continuamos apenas cantando canções que já vêm prontas, tocando os instrumentos única e exclusivamente de acordo com as indicações prévias do professor, batendo o pulso, o ritmo, etc., quase sempre excluindo a interação com a linguagem musical, que se dá pela exploração, pela pesquisa e criação, ela interação de subjetivo e objetivo, de sujeito e objeto, pela elaboração de hipóteses e comparação de possibilidades, pela ampliação de recursos, respeitando as experiências prévias, a maturidade, a cultura do aluno, seus interesses e sua motivação interna e externa”.

A música deve ser vista de um novo ângulo na educação infantil brasileira repensando novos métodos que possam ajudar na construção na criança, onde a participação, construção, reflexão e apreciação, tomem o lugar de um ensino musical focado em formação de hábitos, atitudes e comportamentos. No trabalho musical a ser desenvolvido, o educador deve sempre se renovar, principalmente ter muita imaginação para diversificar e não criar rotinas. De acordo com Bueno (2011, p. 231):

Há várias formas de se trabalhar a música na escola, por exemplo, de forma lúdica e coletiva, utilizando jogos, brincadeiras de roda e confecção de instrumentos. A imaginação é uma grande aliada nesse quesito, lembrando que a musicalidade está dentro de cada pessoa.

Apesar de que nem todos os educadores possuam conhecimento especializado sobre a música, é interessante buscar conhecimentos e alternativas para a realização de atividades nas quais o educando possa participar e expor suas ideias. Assim, estará se expressando, socializando e interagindo. Weigel (1988, p. 12) ressalta que “por seu poder criador e libertador, a música torna-se um poderoso recurso educativo a ser utilizado na Pré-Escola.”

O ensino de música na educação infantil brasileira ainda precisa ser aprimorado, pois os primeiros contatos com a música que a criança tem, possibilitam que no futuro, desenvolva habilidades para aprender outras disciplinas, para interagir em grupo e também cria mais facilidades para resoluções de problemas diversos. Assim, torna-se um instrumento interdisciplinar que pode ensinar de uma forma lúdica, diversos conhecimentos de diferentes áreas. Acordo com Brito (2003, p. 53):

Mas nem tudo é negativo, felizmente. O ensino-aprendizagem na área de música vem recebendo influências das teorias cognitivas, em sintonia com procedimentos pedagógicos contemporâneos. Amplia-se o número de pesquisas sobre o pensamento e a ação musicais que podem orientar os educadores e gerar contextos significativos de ensino-aprendizagem, que respeitem o modo de perceber, senti e pensar de bebês e crianças.

A música possibilita descobertas e vivências na aprendizagem da criança, de forma lúdica e divertida. A música possui uma vasta diversidade de brinquedos, brincadeiras e outros, que possibilitam a variação nas atividades, oportunizando a interação “comigo e o outro”, gerando uma série de experiências que estão interligadas com o cotidiano do educando.

#### **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste tópico traremos os principais achados da pesquisa, examinando-os à luz da teoria.

##### **4.1 A música como potencializadora de desenvolvimento cognitivo**

Os tempos mudaram e a sociedade cada vez mais está se modificando, mas algumas tradições culturais permanecem. A música contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança, auxiliando no processo educativo de uma forma descontraída. Vygotsky (2002) demonstra a importância do ambiente para a interação do sujeito, proporcionando o desenvolvimento dos pensamentos, afirmando que o contato com a cultura que o rodeia é um elemento fundamental para o seu crescimento saudável.

Em nosso entendimento, ao trabalharmos com a música na educação infantil, ajudamos o educando a tornar-se um indivíduo social, intelectual, incentivando sua criatividade, possibilitando aprimorar suas habilidades. Nogueira (2003) retrata essa importância de acompanhar os seres humanos em praticamente todos os momentos em sua trajetória. A música, portanto, interliga os indivíduos e suas experiências musicais não devem ser ignoradas, mais compreendidas, analisadas e transformadas criticamente.

Bastian discute (2009 p. 41-42) “[...] que a música, a prática da música [...] podem estimular, em um mesmo processo de aprendizagem, as capacidades cognitivas, criativas, estéticas, sociais, emocionais e psicomotoras”. Assim, o autor representa a importância de os educadores desenvolverem suas propostas pedagógicas refletindo e observando as necessidades de cada educando. Dessa forma, compreendemos que ocorre o despertar do interesse dos pequenos para o aprendizado, utilizando recursos como a música para a contribuição na formação integral, possibilitando a formação crítica.

O intuito da música consiste colaborar no desenvolvimento dos alunos, sem exceção, não sendo uma atividade mecânica e pouco produtiva, mas sim um exercício planejado e contextualizado. Vygotsky, Luria, Leontiev (1994, p. 115), afirmam que “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem”. Assim, as atividades realizadas no cotidiano escolar são de extrema importância para a formação do educando, levando-o a desvendar e criar um novo paradigma sobre o mundo à sua volta.

##### **4.2 A ludicidade na Educação Infantil: oportunidades de pesquisa e criatividade**

Negrine (1997, p. 4) afirma que “[...] quando a criança chega na escola, traz consigo toda um pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através de atividades lúdicas”. As músicas e as brincadeiras fazem parte do mundo infantil e isso ocorre a partir da imaginação das crianças. Tudo se torna brincadeira, assim, o educador pode utilizar o lúdico para aprimorar o aprendizado, de forma que venha a despertar nas crianças o interesse e o prazer pela descoberta.

Neste sentido, estamos de acordo com autores como Demo (2011) e Teca de Alencar (2003) quando estes referem que é possível educar por intermédio da pesquisa. Dessa forma, é necessário que se use um dispositivo para despertar a curiosidade e chamar a atenção à descoberta e criatividade, e a ludicidade se apresenta como um recurso comprovadamente adequado na Educação Infantil.

Vygotsky (1991, p. 97) destaca que “as atividades lúdicas são fontes de desenvolvimento proximal, pois a criança quando brinca demonstra e assume um comportamento mais desenvolvido do que aquele que tem na vida real, envolvendo-se por inteiro na brincadeira”. Dessa forma, por meio do lúdico a criança desenvolve a criatividade, estimula a comunicação mais efetivamente entre os educandos, direcionando-os para a descoberta de novos saberes e sentimentos que estão interligados com o “eu” e com o “outro”.

#### **4.3 A musicalização no processo de ensino e aprendizagem: possibilidades à construção de habilidades, hipóteses e conceitos**

A educação Infantil contribui para a formação do educando, pois este está em constante construção dos conhecimentos. As músicas e as atividades lúdicas possibilitam à criança recriar situações vivenciadas no seu cotidiano, por intermédio do faz-de-conta e a imaginação. Chateau (1987, p. 14) descreve que “uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar”. Assim, nos colocamos de acordo com o autor, no sentido de que a música age como um complemento, que ajuda a criança a expressar-se no seu dia a dia, já que a musicalização está ligada ao movimento, o qual proporciona o desenvolvimento da expressão corporal, da concentração, da disciplina e da atenção.

Através das brincadeiras e músicas se estabelecem as relações entre as crianças. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 49), aponta que “a linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social”. Como podemos perceber, a referida normativa demonstra a importância da música no âmbito escolar, como facilitadora da interação social.

Percebe-se, portanto, que habilidades, hipóteses e conceitos podem ser estimulados e inclusive elaborados por meio da musicalização. As atitudes, contemplando a (des)construção de (pré)conceitos podem ser contempladas por meio da música de forma eficiente, de acordo com os achados da presente pesquisa.

### **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo possibilitou perceber a importância da musicalização e da ludicidade como aliadas ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil, por possibilitarem momentos de socialização, criatividade e curiosidade. Por meio da música o ser humano consegue transmitir seus sentimentos e emoções mais profundas, canalizando as alegrias e tristezas, muitas vezes expressas no cotidiano com maior dificuldade.

É importante frisar a indispensável participação ativa das crianças nos processos de ensino e de aprendizagem. Por meio da interação nas brincadeiras elas aprendem e assim aprimoram o seu desenvolvimento cognitivo. Trabalhando com o lúdico e a musicalização na Educação infantil, o professor auxilia diretamente na construção de um conhecimento significativo e norteador, já que há a (des)construção de hipóteses e inclusive de (pré)conceitos.

A música pode ainda ajudar a criança a obter uma interação com a geração anterior a ela, conectando-a com o mundo adulto dos pais, avós, familiares e toda a sociedade. De forma, torna o ambiente escolar mais alegre e, conseqüentemente, mais agradável. Podemos utilizar a musicalização com diversas finalidades, tanto para um momento de relaxamento ou em atividades mais agitadas.

A elaboração do artigo em questão teve como finalidade propiciar um novo olhar sobre a utilização de meios lúdicos, como a música, para a verdadeira construção de conhecimento do educando, no qual não visamos

somente a utilização de meios concretos, como a lousa para a ampliação do cognitivo. Ela permite um trabalho que transcende a concretude e que mobiliza habilidades abstratas como as atitudes e os sentimentos.

A música está presente desde os primores da humanidade vem, cada vez, mais adquirindo espaço na sociedade, fazendo parte do contexto dos educandos. Portanto, seu uso proporciona um vasto leque de propostas pedagógicas que colaboram para o planejamento e desenvolvimento de uma aula estimulante e desafiadora. Nesta proposta, a criança poderá utilizar seus conhecimentos para conseguir desenvolver as atividades propostas por meio da interação social e da ludicidade.

## REFERÊNCIAS

BASTIAN, H. G. **Música na escola: contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança**. São Paulo: Paulinas, 2009.

BISSOLI, M. de F. Educação e Desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2005. 281f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2005.

BORBA, Â. M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Brasil. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 33-45.

BUENO, R. **Pedagogia da Música**-Volume 1. Jundiaí: Keyboard, 2011.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. \_ Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**/ Ministério da Educação, Secretaria da Educação Infantil.\_ Brasília: MEC.

BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

Creswell, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** / John W. Creswell ; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHATEU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus. 1987.

DELALANDE, F. **La musique est un jeu d' enfant**. Paris: Éditions Buchet/chastel, 1984.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JÚNIOR, A. S. S. A Ludicidade no primeiro segmento do Ensino Fundamental. IX EnFEFE – Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 2005.

KISHIMOTO, M. T. **Jogos, Brinquedos e a Educação** (Org). 14. Ed-São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia Fundamentos e Recursos Básicos**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1994.

MONTESSORI, M. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro, Portugália Editora (Brasil), s.d.

- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- NEGRINE, A. A aprendizagem e desenvolvimento Infantil a partir da perspectiva lúdica. **Revista Perfil**, Porto Alegre, v. 1, p. 4-12, 1997.
- NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. **Revista da UFG**. v. 5, n.2, dez 2003.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.
- PAULA, N. M. de. Crianças pequenas – dois anos- no ciberespaço: interatividade possível? 244f. 2009. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- PEDRO, D. E. M. O. **Educar pela pesquisa**. Campinas SP: Autores associados, 2011.
- SIQUEIRA, M. A. da S. **Monografias e teses: das normas técnicas ao projeto de pesquisa: teoria e prática**. Brasília: Editora Consulex, 2005.
- TEXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995.
- TEIXEIRA, S. R. de O. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.
- VERONEZZI, T. **A música na Idade Média**. Apostila da Arte. Disponível em: <<http://pessoal.educacional.com.br/up/4380001/10630384/M3-%20Apostila%20de%20Arte%20-%20parte%20II.pdf>>. Acessado em: 28 de Maio de 2018.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994.
- VYGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

## CAPÍTULO 15

### AS BARREIRAS À LUDICIDADE NO ENSINO: PERSPECTIVAS DOCENTES

*Elyse Cardozo Nunes*

*Elaine Conte*

#### 1 INTRODUÇÃO

Não é novidade que o mundo está mudando e que com isso os estudantes também passam por transformações, considerando toda a bagagem cultural que carregam através do tempo (SOBRINHO, 2010). Os estudantes de hoje carregam 'influxos culturais' próprios da sociedade contemporânea e a escola, a partir de então, tornou-se, um 'espaço ecológico de cruzamento de culturas', passando a contar, de forma cada vez mais desafiadora, com a presença de uma nova e diferenciada 'cultura experiencial' dos alunos (GOMEZ, 2001). Sacristán (2005, p. 17) afirma que o mundo mudou, e os alunos também, por isso temos de alterar nossas representações do mundo e dos alunos, bem como nossas práticas.

Da mesma forma, os processos de ensino e de aprendizagem também precisam seguir tais transformações, e para que seja capaz de contemplar tais estudantes, a metodologia de ensino também precisa passar por esse processo de mudança. Sobrinho (2010) analisa que os principais passos metodológicos para alcançar de forma significativa o atual público-alvo educacional são: a escuta sensível; o agir pedagógico comunicativo; e a resignificação reflexiva dos saberes. Considerando as necessidades para que a escola seja capaz de contemplar seus estudantes é relevante seguir as indicações de Gadotti (2000). O autor compreende que cabe à escola amar o conhecimento enquanto espaço de realização e emancipação humana, de alegria e de contentamento cultural, para que seja capaz de selecionar e rever criticamente a informação, formular hipóteses, ser criativa e inovadora e deixar de ser puramente receptora para que consiga produzir, construir e reconstruir os conhecimentos.

Sabemos que com o excesso de informações disponíveis, os educandos não sabem encontrar conteúdos confiáveis, pois encontram na internet muitas informações numa hiperestimulação dispersiva, sendo necessário direcioná-los para a construção efetiva do seu conhecimento. Atualmente, ouvimos com frequência sobre a importância do lúdico para a Educação Infantil e da importância por manter características da infância vivas por mais tempo, assim como de sua relevância para o desenvolvimento humano. Entretanto, acabamos não levando em consideração a ludicidade como estratégia pedagógica de ensino, mas como um simples ato de deixar que a criança brinque por mais tempo, entendendo erroneamente que ao chegar no Ensino Fundamental já não terá essa possibilidade. Há quem diga ainda que ao chegar no Ensino Superior todo o encantamento pela ludicidade já deverá ter sido perdido. E esse tipo de pensamento impregnado há décadas no sistema escolar brasileiro nos leva a um ensino precário e ainda que saibamos a eficácia de ensinar de forma atrativa ao educando, ainda assim, insistimos em métodos tradicionais de transmissão de conhecimento.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como problematização a análise de quais são as barreiras à ludicidade encontradas no cotidiano escolar, dando foco aos principais obstáculos encontrados, de acordo com as perspectivas docentes, tendo em vista um ensino lúdico além da Educação Infantil, que motive a aprendizagem e a torne mais prazerosa aos estudantes de todas as faixas etárias. Objetivamos analisar as dificuldades que os professores encontram na hora de transformar suas aulas em algo atrativo e prazeroso ao estudante, visando o melhor aproveitamento acadêmico na visão de professores de diferentes áreas de formação. Abordamos também a investigação de como é

vista essa abordagem de ensino e aprendizagem, bem como observamos se o pensamento sobre a temática se modifica em relação à prática e com o tempo de docência.

A presente pesquisa realiza um levantamento, de caráter etnográfico, sobre as percepções dos professores quanto às barreiras ao lúdico, constituída por intermédio da técnica de um questionário semiestruturado *on-line*. A fundamentação teórica compreende os estudos de autores como Jean Piaget (1970, 1975), conhecido pela sua teoria do desenvolvimento humano, tal como Sant’Anna e Nascimento (2011), que apontam alguns teóricos que igualmente contribuíram para que o lúdico possa ser reconhecido na educação. Assim como outros interlocutores que contribuíram para explicar a problematização da pesquisa. O estudo está organizado nos seguintes tópicos: Inicialmente elaboramos o referencial teórico embasado na importância e no real significado do lúdico em diferentes áreas e níveis de ensino do contexto escolar. Posteriormente, apresentamos o método de pesquisa utilizado para a elaboração do estudo, seguido da análise e discussão dos dados levantados e, por fim, as considerações finais, apontando os resultados e em quais aspectos a pesquisa foi significativa para o âmbito educacional.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Para uma melhor compreensão, precisamos analisar melhor o termo ludicidade. A expressão lúdico vem do latim *ludus* que significa brincar, já a palavra brincar vem de *vinculu*, portanto, constitui-se numa atividade de ligação ou elo com algo em si mesmo e com o outro, como acontece na brincadeira. Dessa forma, Silva e Gonçalvez (2010) consideram que o lúdico é o que propicia ao homem o divertimento, como no caso dos jogos e das brincadeiras. Apesar de semelhantes os termos *jogos* e *brincadeiras* são defendidos por Kishimoto (2000) como distintos, ainda que se integrem.

O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo (KISHIMOTO, 2000, p. 21).

Dessa forma, Kishimoto (1994, p.108) fala sobre as diferenças entre os dois termos utilizados na ludicidade, cita que diferindo do jogo, “[...] o brinquedo 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”. A brincadeira está mais ligada ao brinquedo como um objeto facilitador para o brincar, mas sem ser o centro da ação. Já o jogo tem com mais frequência o uso de regras, implícitas ou explícitas. Wittgenstein (1975) caracteriza os jogos como pertencentes a uma *família* já que não são iguais, mas todos têm coisas em comum e em incomum uns com os outros. O autor explica que o jogo, assim como a linguagem, não é algo delimitado como *isto é, e isto não é*, pois não há como explicar o que exatamente é classificado como jogo, pois são jogos plurais.

Como poderíamos, então, explicar para alguém o que é um jogo? Creio que descreveríamos para ele jogos, e poderíamos acrescentar à descrição: “Isto, e coisas semelhantes, chamamos de ‘jogos’”. E nós mesmos saberemos, então, mais coisas? Poderíamos, talvez, só ao outro não dizer exatamente o que é um jogo? – Mas isso não é ignorância. Não desconhecemos os limites devido ao fato de que nenhum foi traçado. Como já foi dito antes, podemos – para uma finalidade particular – traçar um limite. Somente por causa disso tornamos o conceito utilizável? Absolutamente, não! A não ser para esta finalidade em particular (WITTGENSTEIN, 1975, p. 58).

O jogo possui características particulares que interdependem das regras criadas pelos participantes, o que também dificulta a caracterização do jogo como definitivo. De acordo com Pedroza (2005), o termo lúdico refere-se ao jogo, ao brincar e permeia tanto o universo infantil como o adulto.

[...] há uma concordância presente em diferentes autores de diversas áreas do conhecimento em

relação ao jogo como sendo um fenômeno cultural, muito antigo, que ocorre tanto na criança como no adulto, de formas diferentes e com funções diferenciadas. O jogo pode ser visto como uma forma básica da comunicação infantil a partir da qual as crianças inventam o mundo e elaboram os impactos exercidos pelos outros (PEDROZA, 2005, p. 63).

O ser humano já nasce com o brincar em seu íntimo, a brincadeira tem um papel fundamental para o seu desenvolvimento, como afirmam Silva e Gonçalvez (2010). De acordo com Dias (2013), a brincadeira, desde a antiguidade, era utilizada como um instrumento para o ensino, contudo, somente depois que se rompeu o pensamento romântico passou-se a valorizar a importância do brincar, pois antes, a sociedade via a brincadeira como uma negação ao trabalho e como sinônimo de irreverência e até desinteresse pelo que é considerado socialmente como sério. Mas com o passar do tempo, o termo brincar ainda não está tão definido, pois ele varia de acordo com cada contexto, sendo que os termos brincar, jogar, atividades lúdicas e atividade práticas aparecem como sinônimos.

Nessa perspectiva, o ato de brincar é parte integrante da vida do ser humano, e tem sua história marcada desde a vida intra-uterina. O primeiro brinquedo da criança é o cordão umbilical da mãe, onde, a partir da 17ª semana, através de toques, apertos, puxões, o bebê começa a criar uma relação dessa ordem (DIAS, 2013, p. 5).

Winnicott (1975), a partir dos seus estudos na clínica infantil defende a tese de que é necessário estudar o brincar como um fenômeno que ocorre tanto com a criança como com o adulto nas suas formas diferenciadas. Nessa perspectiva, Lira (2011, p. 875) destaca a importância histórica do jogo, em suas palavras, “os jogos sempre foram instrumentos importantes nas sociedades como elemento de socialização, inclusive quando o trabalho não tinha a importância que adquiriu na sociedade industrial, quando adultos, crianças e jovens viviam, trabalhavam e jogavam juntos em celebração”.

Reverendo o lúdico em forma de jogos no tempo, podemos notar que o jogo aparece na história inclusive no período anterior a Cristo. Esta concepção é apontada por Araújo (1992, p. 13):

Reverendo a história do jogo, certificamo-nos de que sua importância foi percebida em todos os tempos, principalmente quando se apresentava como fator essencial na construção da personalidade da criança. Desde a época anterior a Cristo já havia uma preocupação em discutir o valor proeminente do jogo na vida das crianças. Nos escritos de Leis, Livro VII, Platão preconizava o valor educativo do jogo, apesar de dar à criança a liberdade do jogo somente até os seis anos de idade.

A expressão *Jogo* vem de *Jocus*, palavra em latim que significa diversão. Sua prática não é nem um pouco contemporânea, pois através de pesquisas foram reconhecidos registros onde indicam que os jogos e brincadeiras existem desde antes da época de Cristo. Para Huizinga (2000), o jogo é anterior a própria cultura, desta forma, o ser humano está a gosto de se relacionar com o imprevisível, ou seja, o jogar. Silva e Gonçalvez (2010) afirmam que a introdução das brincadeiras e dos jogos no contexto infantil iniciou-se com as propostas de Froebel (1782-1852), com a criação dos jardins de infância, quando se desperta nas crianças as capacidades e interesses mediante vários estímulos.

Para Piaget (1975), o jogo é classificado em: Jogos de exercício – são meros exercícios de repetição; Jogos simbólicos – exercitados por meio da imaginação, do pensamento, da brincadeira do faz de conta e jogo social / de regras – principalmente observado dos 7 aos 11 anos, desenvolve-se durante toda a vida, tornando-se complexo até chegar nos esportes, jogos de cartas, jogos de xadrez. Nessa perspectiva, Albrecht (2009, p. 14) assinala que “é fundamental considerar que desenvolvimento e aprendizagem não estão nos jogos em si, mas no que é desencadeado a partir das intervenções e dos desafios propostos aos alunos”.

No estudo de Carvalho (1996), foram feitas constatações sobre o desaparecimento do lúdico na vida adulta do sujeito, levando em consideração o mundo capital e a revolução industrial, acarretando o ajustamento do indivíduo ao sistema de produção, visando apenas sua produtividade, sem levar em conta suas preferências e aspirações. Carvalho (1996, p. 301) assevera que “o produto de seu trabalho se transformou em mercadoria, sua

força de trabalho adquire aspectos e é tratada como mercadoria. Trabalhar deixa de ser prazer, para tornar-se necessidade e obrigação, onde na maioria das vezes o poder de criação é menosprezado”. O estudo afirma também que após passado o período da revolução industrial, a escola assumiu a posição de *formação de mão de obra*, caracterizando esse processo como *desumanização e dessensibilização do homem*.

Por conseguinte, o lúdico passou a tornar-se conveniente apenas às crianças que não estavam inseridas no sistema educacional, já que ainda não produziam, não apresentando serventia para a indústria. Assim que atingiam a idade escolar eram impostos *padrões escolares* e rotinas, dentre as quais constavam as práticas de sentar, repetir e abstrair o conhecimento que o professor transferia de forma impositiva. Carvalho (1996, p. 303) aponta que,

Ao ingressar na escola a criança sofre um processo de ruptura muito grande entre seu mundo lúdico infantil [...] e o mundo das coisas impostas. Seu tempo, até então disponível para jogar e brincar, passa, a partir daquele momento, a ser controlado pela escola; seu corpo fica preso a uma cadeira muitas vezes inadequada a seu tamanho, executando tarefas estéreis que pouco ou quase nada tem a ver com o seu ser criança.

Trazendo o tema para os tempos atuais, Santaella (2012) percebe que o cérebro age impulsionado pelo lúdico, fato depreendido de pesquisas neurocientíficas. Cita a *décima Conferência Internacional em Neuroestética*, realizada na Califórnia, em 2012, que teve como temática principal o comportamento lúdico, afirmando que esse tipo de comportamento está intimamente ligado ao nosso cérebro. Santaella (2012, p. 187) diz que,

Os neurocientistas estão começando a revelar como o jogo afeta a maturação cerebral, a competência social, o impulso do controle e da redução do stress; como ele engendra emoções positivas ao estimular a endorfina e a dopamina. As pesquisas incluem o papel dos neurônios-espelho na atuação da alegria, ou o efeito das brincadeiras turbulentas no desenvolvimento da arborização dendrítica no córtex órbito-frontal, envolvido na cooperação e competência social.

Compreendendo a ludicidade como ferramenta importante para a aprendizagem, como ficou evidenciado tanto na visão empírica quanto científica, podemos analisá-la em cada uma das etapas de ensino. Na Educação Infantil vemos o lúdico não só como um recurso, mas como uma metodologia apropriada para a faixa etária, onde, de acordo com as fases do desenvolvimento infantil de Piaget (1970), as crianças passam pelos períodos sensório-motor (de 0 a 2 anos), utilizando da aprendizagem através de ensaio e erro, de forma que ainda não conseguem supor ou prever algo, e o estágio pré-operatório (de 2 a 6/7anos), momento em que passam a compreender de maneira representativa e pensam de maneira simbólica. Tratando de etapas do desenvolvimento, Vygotsky (1988) afirma que a aprendizagem é algo externo e o brincar tem um papel importante nesse processo, pois auxilia a criança a passar de uma etapa para outra no seu desenvolvimento. Por sua vez, Dias (2013) menciona a importância da ludicidade, mas ressalta para o cuidado de não recair em uma brincadeira sem fundamentos, já que é uma atividade rica em significados e situações de aprendizagem para as crianças nesta idade.

O lúdico na educação infantil tem sido uma das estratégias mais bem-sucedidas no que concerne à estimulação do desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem de uma criança. Essa atividade é significativa porque desenvolvem as capacidades de atenção, memória, percepção, sensação e todos os aspectos básicos referentes à aprendizagem (DIAS, 2013, p. 3).

A brincadeira é uma maneira encontrada pela criança para reproduzir atitudes e comportamentos observados no seu cotidiano, em uma forma de imagem e imitação da vida real, partindo de exemplos de suas experiências vividas. Por tal razão, é importante viabilizar oportunidades para que as crianças sejam despertadas pelo brincar e possam expressar-se integralmente em atividades lúdicas, permitindo que desenvolvam seu interesse pelo aprender, pelo processo de humanização na vida em sociedade. (DIAS, 2013). Na visão de Vygotsky (1988), humanizar-se é desenvolver-se como homem social e histórico e a produção das potencialidades humanas resulta desse processo de humanização, em que a força mediadora se torna propulsora.

Ao brincar, a criança está experimentando o mundo adulto, além de formar situações a partir

da criatividade e imaginação, sendo assim, de fundamental importância prestar atenção nas brincadeiras das crianças, pois elas comunicam os processos de desenvolvimento, pensamentos, desejos e experiências do cotidiano (CORNETO, 2015, p. 93).

Segundo Carneiro e Dodge (2007, p. 59), “o movimento é, sobretudo para criança pequena, uma forma de expressão e mostra a relação existente entre ação, pensamento e linguagem”. Tratando-se de primeira infância, Fonseca (2003) afirma que aprender através de jogos e da contação de histórias é uma das melhores maneiras da criança construir o seu conhecimento. Rocha (2005, p. 66-67) reconhece que “a atividade lúdica é, assim, uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano penetra em seu processo de constituição enquanto sujeito histórico”. Nessa linha de raciocínio, Corneto (2015) aponta que é preciso voltar à essência do brincar, do prazer, da ludicidade, dos jogos como recurso pedagógico imprescindível ao desenvolvimento integral das crianças e atividade principal da infância. Entretanto, a criança ao entrar na escola de ensino fundamental passa por um processo demasiado de adultização, onde é incitada a ter comportamentos de menos liberdade e mobilidade, chegando ao momento que habituar-se a controlar-se e apenas sentar-se em suas classes enfileiradas, de forma a *abstrair* o conhecimento. Na obra *A ludicidade como ciência*, Santos (2001, p. 50) assegura que “tornar as aulas mais atraentes e motivadoras é uma variável fundamental que interfere diretamente no resultado do processo de aprendizagem”. Tudo leva a crer que,

O lúdico viabiliza uma série de aprimoramentos em diversos âmbitos dos desenvolvimentos, cognitivo, motor, social e afetivo. Através do brincar a criança inventa, descobre, experimenta, adquire habilidades, desenvolve a criatividade, autoconfiança, autonomia, expande o desenvolvimento da linguagem, pensamento e atenção (DIAS, 2013, p. 15).

Bachelard (1988, p. 93-137) também mostra “que há sempre uma criança em todo adulto, que o devaneio sobre a infância é um retorno à infância pela memória e imaginação”. O autor contempla a infância como a abertura para a vida, onde as lembranças e as experiências cooperam para a formação cultural do adulto. Nesse contexto, a poesia é o estimulante que permite esse devaneio, essa abertura para o mundo, para o cósmico, que se manifesta no momento da solidão. Dessa forma, há nos adultos uma infância represada que emerge quando algumas imagens nos tocam, pois, “[...] o brincar é essencial em todas as fases do desenvolvimento do indivíduo” (WEYH, 2001, p. 165).

A partir disso, vemos a importância da ludicidade no processo de ensino e de aprendizagem, principalmente na infância. Nesse cenário, os estudos também mostram a relevância do lúdico (ou da aula prática) em diferentes idades e etapas de ensino. Um exemplo disso são os jogos de empresa que são uma forma de simulação, com o intuito de desenvolver um aprendizado e competência para uma determinada finalidade. O uso de atividades práticas e lúdicas com adultos em âmbitos empresariais e acadêmicos vem sendo intensificado com mais frequência na atualidade, sendo tomado como estratégias lúdicas para um melhor desempenho empresarial (ROUCO; RESENDE, 2003). De acordo com Keys e Wolfe (1990, p. 309), “os primeiros usos de jogos para a educação e desenvolvimento de habilidades teriam ocorrido na China e na Índia por volta de 3000 a.C.. O uso dos jogos empresariais, data dos anos 50 nas universidades americanas”. Também, os jogos colaborativos são muito usados em todas as idades, sendo comumente explorados em aulas de Educação de Jovens e Adultos para introduzir e explicar os conteúdos, em empresas e até mesmo em lar de idosos, por sua aceitação e seus benefícios evidentes. Os jogos propiciam a todas as idades momentos de reflexão entre os participantes, favorecendo práticas de respeito, fraternidade, solidariedade, igualdade, inclusão e coletivismo. Ou seja, “o homem nunca perde o desejo de brincar e sua manifestação o acompanha em toda a sua vida” (LORDA; SANCHEZ, 1998, p. 34).

Ainda, para ambientes adultos, temos a recreação corporativa que é uma técnica que visa a diminuição do estresse cumulativo dos funcionários e à melhoria de sua relação interpessoal, por meio de atividades de socialização, tornando o ambiente de trabalho favorável a uma maior produção, como destacam Silva e Gonçalves (2010). A partir das diferentes idades e diferentes âmbitos para o uso do lúdico, observamos também sua importância em diversos contextos, como o social, o cognitivo e o afetivo, já que pode envolver o diálogo entre

culturas, oportunizando o contato e as relações sociais, bem como despertando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional. Dito isso, atingimos a análise do lúdico como um todo, percorrendo seus benefícios para compreender a importância de tal abordagem em diferentes contextos com o propósito de verificar a usabilidade desse recurso pedagógico nas instituições de ensino na atualidade.

É necessário, como afirma Carvalho (1996), nos despir da racionalização extrema que passou a nos dominar, para que possamos por meio do lúdico resgatar nossa humanidade e sensibilidade, deixando um pouco de lado o homo *faber* que teima em nos dominar, para deixar aflorar, mais intensamente, o homo *ludens* que reside em nós. De Masi (2000) trata também dessa concepção citando-a como uma conjuntura para que seja encontrada uma reconciliação do trabalho e da ludicidade, de forma a integrar a vida do trabalho ao divertimento ao mesmo tempo, encontrando assim, a plenitude e a felicidade da vida humana.

### 3 MÉTODO DE PESQUISA

Temos observado várias pesquisas citando o lúdico como importante para o processo de ensino e de aprendizagem, entretanto, essa realidade permanece distante do cotidiano escolar. Por esse motivo, levantamos a questão sobre o que os professores das licenciaturas encontram de barreira na hora de trabalhar de forma lúdica seus conteúdos, partindo da análise de como as mudanças de concepção ocorrem a partir do tempo de experiência, envolvendo a questão da cultura docente.

A pesquisa em pauta caracteriza-se como etnográfica, já que tem por foco o estudo relacionado ao comportamento docente e às concepções culturais referentes ao uso do lúdico como abordagem pedagógica. Como mencionam Boni e Quaresma (2018), as percepções levantadas pela entrevista têm como vantagem o alcance de significados objetivos, subjetivos e sociais. Além disso, abarcam o processo de ressignificação em relação a práxis cotidiana, trazendo como forma de coleta de dados uma entrevista semiestruturada composta por perguntas diretas e pré-estabelecidas. O estudo também utilizou a técnica de questionários *on-line*, que tem a vantagem de garantir o anonimato dos participantes e atingir um maior número de pessoas simultaneamente e que queiram responder de maneira voluntária. Os resultados foram analisados hermenêuticamente, buscando interpretar as concepções dos participantes a partir das respostas fornecidas. A pesquisa foi composta por 40 entrevistados e o critério para a escolha dos participantes foi ser formado em alguma licenciatura e já ter atuado como professor titular, independentemente de área, etapa de ensino ou faculdade de formação. Para manter o anonimato dos participantes, os mesmos serão citados neste estudo por números e letras. A numeração foi aleatória, de 1 a 40 e todos receberam a letra “D”, de Docente. Dessa forma, citaremos D1, D2, D3 e assim sucessivamente, correspondendo a “Docente 1”, “Docente 2”, “Docente 3”, respectivamente.

Todos os resultados serão coletados simultaneamente e registrados em forma de gráficos, apresentando as porcentagens de opiniões e reflexões, enfatizando e lançando luz às cinco principais barreiras apontadas pelos entrevistados ao uso do lúdico na educação, estabelecendo assim uma predominância de concepção entre os participantes. Pontuamos também depoimentos dos entrevistados, com o intuito de considerar os motivos e percepções em relação ao lúdico no contexto educacional. Os resultados foram abordados com base na abordagem hermenêutica e etnográfica, na perspectiva de interpretar os resultados obtidos e compreender as concepções culturais da docência. Foram elaboradas perguntas objetivas e discursivas.

### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir de um questionário elaborado de forma digital e enviado por e-mail e também por meio de um aplicativo de conversa (Whatsapp), pudemos ter um envolvimento mais abrangente e proximal com o nosso

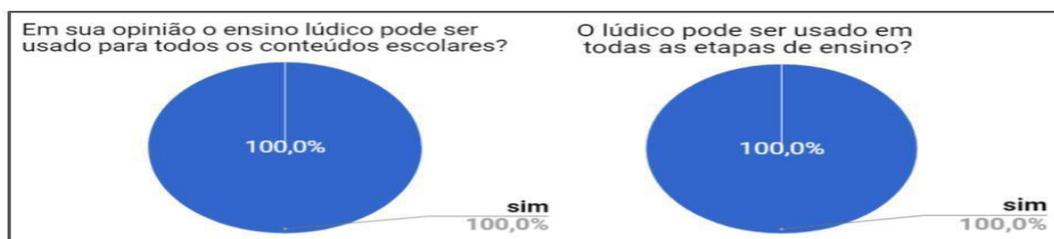
público-alvo da pesquisa. Para isso, contamos com a participação de quarenta professores, de diferentes etapas de ensino e formação inicial, sendo questionados quanto às suas experiências pedagógicas na condição de atuação em sala de aula.

A primeira pergunta usada na pesquisa é de natureza objetiva, indagando se *o entrevistado acredita que o lúdico possa ser um diferencial no processo ensino/aprendizagem, e se ele pode ser usado em diferentes etapas de ensino*. Com o objetivo de analisar a compreensão e a concepção do participante quanto à ludicidade. Logo após, o questionamento é sobre a possibilidade de o conceito lúdico ter mudado em relação ao seu tempo de docência em sala de aula. A finalidade da pergunta é compreender como o tema abordado é compreendido pelos profissionais da educação em diferentes estágios de sua carreira. E, por último, quais são as maiores barreiras para o uso do lúdico em sala de aula, com o objetivo de analisar as barreiras que se apresentam ao ensino lúdico nas diferentes etapas de ensino, a partir das visões dos professores. Averiguando então o porquê de muitas vezes o lúdico não ser aproveitado como metodologia de ensino, mesmo sendo compreendido como fundamental para o trabalho pedagógico e para uma aprendizagem significativa.

Após conhecer o questionário utilizado, passamos para a análise dos dados e a seus resultados. Como já dito anteriormente, a abordagem lúdica é aceita como básica nas interações formativas, mas pouco utilizada em algumas etapas do ensino. Tal fato nos fez projetar o questionamento sobre quais as barreiras que os professores encontram acerca do uso do lúdico, e a resposta obtida foi extremamente significativa, pois com os resultados somos capazes de analisar os principais motivos dessa metodologia não ser explorada com mais proveito no cotidiano escolar.

No início do estudo é indagada a opinião do entrevistado quanto ao uso da metodologia lúdica como um diferencial positivo e sobre a possibilidade do seu uso em todos os níveis de ensino. O resultado é 100% positivo em ambas as possibilidades e níveis de ensino, como visto nos gráficos apresentados pela figura 01.

**Figura 01:** Questões sobre o lúdico, seu diferencial e seu uso



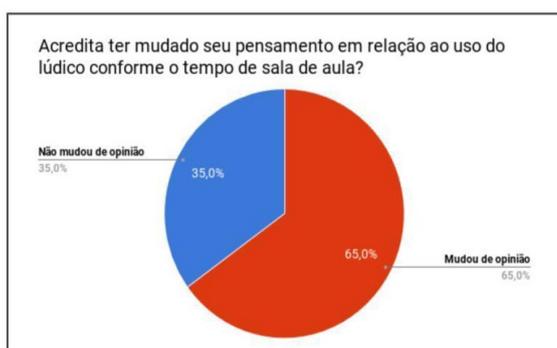
**Fonte:** Dados da pesquisa, autoria própria (2018).

Com base nas respostas podemos perceber o quanto a ideia de ludicidade vai sendo fortalecida através da prática, bem como a importância dessa metodologia no cotidiano escolar para auxiliar na construção de um conhecimento de uma forma significativa, tanto para o estudante quanto para o professor. O participante D27, confirmando essa ideia, respondeu ao questionário: “[...] *antes pensava ser perda de tempo*”, ideia que alguns professores ainda possuem sobre a metodologia, mas Silva (2016) contrapõe que o ato de brincar, além de ser um direito da criança garantido por lei, não é perda de tempo, mas uma ferramenta indispensável na educação. Drummond (*on-line*) confirma tal posição quando diz que “brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los, sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, o participante D34 respondeu: “*No início trabalhava com anos iniciais e o lúdico era restrito à educação física, me envergonho dessa fase*”. Isso nos mostra o quanto a prática colabora para um melhor entendimento e domínio das metodologias abordadas. Scalabrin (2013) refere que o aprendizado é muito mais eficiente quando é obtido através da experiência, das descobertas realizadas durante o jogo e na prática

lúdica o conhecimento é assimilado com mais eficácia. A resposta evidencia também o quanto o professor precisa estar focado a construir um conhecimento junto do estudante, sendo este estimulado a ser o autor/protagonista de seu aprendizado. Almeida (2009, *on-line*) traz a ludicidade para a sala de aula por meio de uma *atitude lúdica* do educador e dos educandos, como forma de assumir uma postura sensível, que implica o envolvimento de uma mudança cognitiva, afetiva, interna e externa ao mesmo tempo. Esta questão vai ao encontro das respostas dos participantes, que percebem as mudanças que ocorrem a partir do momento em que o professor reflete sobre seu exercício profissional. À medida que é instigada a possibilidade do conceito de lúdico ter mudado em relação ao seu tempo de docência, com o intuito de observar se o tempo de serviço difere em termos de opinião sobre a temática, os resultados avançaram afirmativamente. Já que a maioria dos participantes responderam que mudaram de opinião com o passar do tempo, como visto no gráfico exibido pela Figura 02.

**Figura 02:** Concepção do lúdico através do tempo em sala de aula



**Fonte:** Dados da pesquisa, autoria própria (2018).

Novamente, evidenciamos o quanto a experiência e a prática docente sofrem transformações de abordagem sobre o assunto. Fragelli (2016) agrega que com a experiência o professor passa a desenvolver saberes que ainda não possuía, mudando assim a sua prática, desde que aprenda a refletir sobre suas ações cotidianamente. Assim como manifesta o participante D26, onde responde ao questionário: “*Leciono há 21 anos e muita coisa mudou. Acredito que o lúdico deveria ser mais explorado nas salas de aula. Antigamente, isso era quase impossível de acontecer. Hoje, exploro bastante atividades lúdicas com meus alunos. Eles assimilam bem melhor com esse tipo de atividade*”. O respondente fala sobre como o tempo de experiência o fez refletir e mudar sua forma de ensino e como isso impacta diretamente nos educandos, concordando com a ideia do participante D13, ao referir que “*A prática sempre faz com que mude a nossa opinião sobre trabalhar com lúdico*”, visto que a prática em sala de aula é um adicional notório à docência do professor. O que reitera e corrobora Fragelli (2016, p. 44):

O saber da experiência, dentro do exercício de sua profissão, acaba tendo, também, um papel de relevância pois por meio desse saber as práticas pedagógicas podem ser resignificadas potencializando assim a busca pela qualidade de ensino dos professores.

Outra resposta que vai ao encontro do pensamento de Fragelli é a D03 quando afirma que “*Somente na prática vemos como o lúdico muda e melhora a aprendizagem do aluno*”. Sousa e Souza (2012) entendem que para preparar os educandos para serem agentes ativos na realidade social que os cerca é necessário que a prática pedagógica do professor seja dinâmica. Concordando com a importância da dinamicidade de estratégias advindas do professor e também da experiência ser fundamental para um melhor entendimento em relação à ludicidade, a respondente D02 afirma que “*no início eu era uma professora tradicional, mas com o passar do tempo, verifiquei que com a utilização de materiais lúdicos, os alunos se sentem mais instigados a aprenderem*”. Donatoni (1995), assim como Castro e Fleith (2008) compreendem a formação docente como ainda frágil, visto que os professores saem de seus cursos de formação despreparados para fazer uma conexão satisfatória entre o que aprendem na teoria e sua prática docente, fazendo com que seja fundamental o tempo de experiência para uma boa prática pedagógica aliada à invenção lúdica.

Dito isso, podemos compreender melhor o fato dos professores, apesar de entenderem o lúdico como essencial à aprendizagem, ainda encontrarem dificuldades para as artes do fazer cotidiano dessa metodologia. Percebemos que muitos dos participantes, talvez até inconscientemente, ressaltam o quanto chegaram despreparados à docência no aspecto prático do ensino, especialmente quando se trata de lecionar através da ludicidade, utilizando gostos, preferências e interesses dos educandos como prioridade. Nesse sentido, Gatti destaca a ideia de que a formação docente ainda está engessada a conteúdos teóricos que pouco se parecem com a rotina da sala de aula.

O estudo das ementas das disciplinas revela, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nesse nível e nessas modalidades de ensino. Isto é importante para o trabalho consciente do professor, mas não suficiente para suas atividades de ensino. (GATTI, 2010, p. 1370).

Analisando a importância da experiência pedagógica, considerando a pouca formação prática na formação do docente, é fundamental citar também a resposta do D21, que fala sobre como observa seu desenvolvimento no decorrer de sua experiência, ele diz: *“A cada ano percebemos o que podemos melhorar para alcançar uma aprendizagem mais significativa. Esta que, por sua vez, procuro dinamizar toda proposta curricular ainda mais todos os anos. Uma educação para fora da sala de aula”*. Esta afirmação vai ao encontro das reflexões de Fragelli (2016) acerca de como o professor constrói seu conhecimento.

Ao dominar o conhecimento da sua disciplina, dos conteúdos que lhes são pertinentes, o professor pode e consegue modificar sua prática para um viés mais aberto, libertário. Através desse saber que o professor desenvolve sua segurança ao trabalhar, sua rigorosidade, sua reflexão e pesquisa na ação. Esse saber é parte do pressuposto que o conhecimento é construído e ressignificado, e ao se apropriar do conhecimento que cerca o ato de lecionar, o professor tece um ideário de luta, de reconhecimento, ele toma o conhecimento da sua profissão como próprio, e através do exercício da mesma o legitima, em forma do ato pedagógico (FRAGELLI, 2016, p. 50).

Diante disso, é notório o receio quanto ao uso do lúdico no cotidiano escolar, que converge para o medo de perder o domínio da turma, quando não se têm domínio de tal prática, assim como demonstra o respondente D40: *“Quando iniciamos a lecionar as atividades práticas e lúdicas parecem mais difíceis de serem trabalhadas. Com o passar do tempo e com a experiência vamos aperfeiçoando nosso domínio de classe e essas atividades tornam-se mais fáceis de serem aplicadas”*. Dessa forma, distinguimos que a partir do momento em que o professor reflete sobre suas aulas consegue observar em quais aspectos pode progredir, ganhando confiança e capacidade de reavaliar o quanto seu ensino é significativo ao estudante, tendo a oportunidade de fazer adequações no cotidiano escolar, de acordo com as necessidades sentidas. É importante que o professor tenha conhecimento e saiba fazer uso de diferentes materiais e recursos lúdicos para que consiga atingir as diferentes formas de aprender, perceber, sentir e (re)construir conhecimentos. Borges (2000) menciona que os jogos e artefatos lúdicos promovem um elo entre professor, estudante e conhecimento, que podem ser disponibilizados e acessados aos objetivos propostos.

O participante de número D29, que possui entre cinco e dez anos de experiência, respondeu: *“a lousa vai ficando para trás quando descobrimos novas técnicas de ensino, através do lúdico”*, considerando que quanto mais formas de ensino o professor dominar, mais estudantes conseguirão ser contemplados com uma aprendizagem evolutiva, levando em consideração que existem formas diferentes de cada pessoa aprender. De acordo com Gardner (1983, 1994, 1995) existem nove inteligências múltiplas, que são maneiras, muitas vezes, inconscientes do ser humano assimilar com mais facilidade informações, ou seja, diferentes modos de aprender. Gardner (1995) afirma não existir uma lista completa de todas elas, mas que é possível identificar ao menos oito inteligências diferentes e que todos possuem diferentes inteligências, porém algumas se sobressaem em relação a outras.

Quando compreendermos que a metodologia lúdica é um diferencial no ensino, que cada educando tem uma maneira distinta de aprender e que a prática profissional mostra isso com os saberes da experiência, ficará evidenciada ainda mais a necessidade de explorar essa abordagem na formação e ação pedagógica. Contudo, além

dos obstáculos vistos até aqui enfrentados pelos professores no que tange ao lúdico são encontrados diversos outros que dificultam o uso frequente dessa metodologia. E ao serem questionados como é visto e quais são as barreiras encontradas no uso do lúdico em sala de aula, em todas as etapas de ensino, os resultados apontaram que 24 participantes responderam encontrar barreiras que impedem ou atrapalham o uso do lúdico, enquanto 16 responderam não encontrar nenhum impedimento significativo para o uso da metodologia. Como defendeu o participante D39: “*Não existe barreira! O que falta em alguns educadores é disponibilidade e força de vontade. Quando você sabe o que faz e ama o que está fazendo, não há barreiras!*”. Entretanto, como mostra o gráfico da Figura 03, a maioria dos educadores enfrentam obstáculos ao uso da ludicidade em aula.

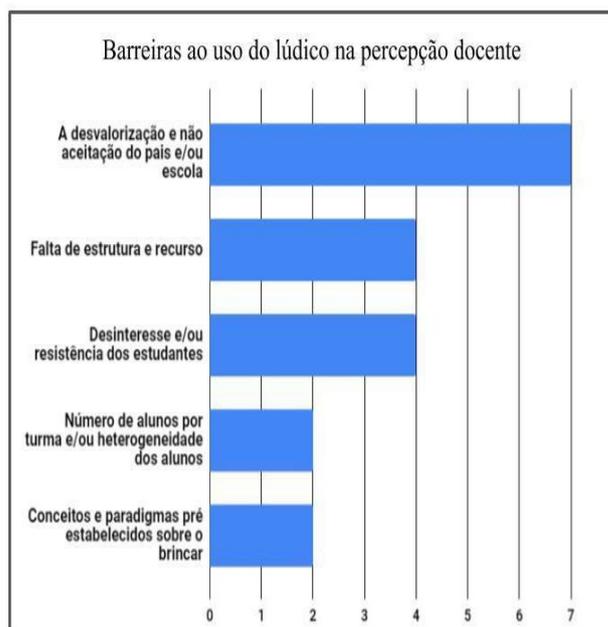
**Figura 03:** Investigação quanto às barreiras ao lúdico



**Fonte:** Dados da pesquisa, autoria própria (2018).

Entre as barreiras enfrentadas e apontadas na pesquisa estão, respectivamente: A desvalorização e não aceitação dos pais e/ou escola; Falta de estrutura e recurso; Desinteresse e/ou resistência dos estudantes; Número de alunos por turma e/ou heterogeneidade dos estudantes; Conceitos e paradigmas preestabelecidos sobre o brincar; Pouco tempo útil com os alunos; Falta de tempo para planejamento; Comportamento dos alunos; Acompanhamento individual durante a prática; Limitações de alguns alunos para acompanhar o restante da turma. O gráfico da figura 04 apresenta as quantidades.

**Figura 04:** Barreiras ao uso do lúdico identificadas



**Fonte:** Dados da pesquisa, autoria própria (2018).

Ao refletir sobre as cinco barreiras mais apontadas pelos respondentes da pesquisa, é possível analisar o quanto o diálogo entre escola e família é insuficiente para que haja maior compreensão sobre a real importância da

utilização do lúdico em diferentes etapas e conteúdos pedagógicos. Tratando-se dessa falta de diálogo decorrente da comunidade escolar e das instituições de ensino, Freire (1970) diz que a escola precisa deixar de ser culturalmente opressora ante o diálogo, pois uma boa escola é participativa e transformadora, e por isso precisa desenvolver uma constante comunicação ativa interpares. Isso nos faz refletir a insuficiente mudança no contexto escolar ocorrida desde 1970, ano onde Freire apontou a falta de diálogo como situação corriqueira e prejudicial ao ensino.

Em segundo lugar, como obstáculo continuamente encontrado no cotidiano escolar está a falta de estrutura e recursos, tal como o desinteresse e/ou resistência dos estudantes. Isto posto, podemos refletir sobre a influência que a estrutura tem à vivência escolar sobre diferentes aspectos, tanto para estudantes quanto para professores. Assim, como defendem Monteiro e Silva (2015, p. 28),

A sala de aula é o principal espaço escolar que deve ser estruturado para o desenvolvimento das atividades escolares, pois é nela onde acontecem as principais relações do ensinar e do aprender. Se não há uma boa sala de aula, que ofereça as mínimas condições de comodidade, tanto para o aluno quanto para o professor, esse processo será defasado.

Dessa forma, é compreendido que o espaço estrutural da escola pode apontar concepções e perspectivas diferentes a seus usuários. Conjuntamente, no que tange a ideia de Dayrell (1996), a estrutura escolar tem relevância quanto ao aproveitamento acadêmico, tanto de professores quanto de estudantes, visto que influencia em diferentes âmbitos o cotidiano.

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função 13 definida *a priori*. O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa (DAYRELL, 1996, p. 13).

Entretanto, devemos ponderar que estrutura, recursos e qualquer outro auxiliar didático deve ser visto como apenas um reforço ao fazer do professor, já que o processo de ensino e aprendizagem não deve ser reduzido a eles. Souza (2007) diz que recurso é todo material usado pelo professor para auxiliar no ensino de determinado conteúdo e pode fazer um grande diferencial na invenção do cotidiano escolar. O uso de recursos em sala de aula é importante para o processo de ensino e de aprendizagem do estudante, entretanto, não deve ser tomado pelo professor como o *salvador da Pátria*, pois são as interações e diálogos críticos entre o educador e a turma que efetivará ou não os processos aprendentes.

Santos e Molon (2009) expõem a ideia de que o estudante se sente motivado através da relação professor-aluno, evidenciando o quanto a afetividade entre as partes pode gerar ânimo e desejo de aprender ao discente. Assentindo com essa concepção, Penna e Souza (2007) falam sobre como a interação entre docente e discente influencia no processo de aprendizagem, já que a partir do momento em que o estudante deixa de ver o professor como *Sujeito-Suposto-Saber* e passa vê-lo como *Outro*, resulta em uma relação de afetividade, inspirando assim o estudante a querer participar cada vez mais das aulas daquele determinado professor, tornando-se ativo em seu processo de aprendizagem.

Bueno (2013) explicita que como não há fórmula para driblar a desmotivação escolar, talvez a melhor alternativa seja ao invés de se preocupar em motivar os estudantes, atentar-se a canalizar esforços para não os desmotivar. Por conseguinte, é possível analisar a existência de meios que contribuem para a motivação interpessoal, possibilitando uma maneira de tentar superar esse obstáculo que vêm sendo uma barreira ao uso de determinadas metodologias em sala de aula, como no caso do lúdico. Outra barreira apontada pelos professores entrevistados está relacionada a estrutura das instituições e também à desmotivação escolar, ao número e à heterogeneidade de alunos por turma, que vem se caracterizando com mais frequência, como mostra a presente pesquisa. Contudo, Vygotsky

(1991) percebe que o professor precisa encontrar subsídios que o auxiliem em suas aulas, encontrando maneiras de manter sua docência atraente aos educandos, condizente com as suas especificidades. Tal como afirma o respondente D16: *A ludicidade aliada a um bom planejamento que contempla as necessidades da turma viabilizada, tornando-a algo prazeroso para o educando.*

No que tange a estratégias de despertar o interesse dos estudantes, o respondente D10 relatou que *é eficaz para o aprendizado a variação de metodologias e o lúdico pode ser um caminho.* Essa abordagem converge com as ideias de Vygotsky (1991) ao falar da necessidade de o professor conhecer seus educandos e se empenhar a encontrar estratégias de ensino que proporcione uma construção efetiva da aprendizagem. Em seguida, é apontado como obstáculo os (pre)conceitos e paradigmas preestabelecidos sobre o brincar, englobando assim toda a comunidade escolar. De acordo com Barbosa e Horn (2008), culturalmente a educação escolar ainda está fortemente ligada ao ensino tradicional e contraditório, sendo determinada e centrada mais no professor do que nas relações estabelecidas no jogo aprendente da aula. Entretanto, é sabido que o estudante precisa ser o protagonista do seu aprendizado e que professor e estudante (re)constróem juntos o conhecimento, simultaneamente (ALMEIDA, 2009, *on-line*).

Isto posto, é possível considerar o quanto a cultura está arraigada dentro do contexto escolar, com preconceitos e concepções estabelecidos culturalmente a respeito de metodologias de ensino, que acabam por influenciar o cotidiano escolar de forma negativa, como mostra a fala do participante D07: *A maior barreira na educação infantil [...] é a expectativa que os pais criam em ver a escola já nessa faixa etária, como um ambiente alfabetizador, onde não compreendem que o lúdico é o ambiente mais propício a todo o desenvolvimento infantil, não somente para a alfabetização. Acabam desvalorizando o Brincar na Escola.* Esta resposta ilustra precisamente a situação sociocultural do ensino, lançando luz novamente a questão da falta de diálogo presente nas escolas.

Esta barreira apontada na entrevista está interligada diretamente à primeira acerca da falta de aceitação da comunidade escolar. A vista disso, atentamos o quão importante se faz a interação entre a comunidade escolar, que busca transformar a escola em um ambiente mais aberto, usando a capacidade dialógica para romper paradigmas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que no momento atual é entendida a ludicidade como uma relevante proposta de ensino, posto que as novas gerações, movidas pelas tecnologias, pelo imediatismo e pela hiperestimulação necessitam de abordagens atrativas, que as envolvam de forma prazerosa à construção do conhecimento. No entanto, embora teoricamente seja uma perspectiva extremamente promissora, na prática existem obstáculos que dificultam a realização de cotidianos lúdicos na educação. À vista disso, a presente pesquisa teve como objetivo a análise de quais são as principais barreiras ao uso do lúdico, encontradas pelos professores, partindo de um viés analítico. E para a obtenção de resultados significativos foram entrevistados quarenta professores de áreas e formações diferentes, resultando em uma pluralidade de concepções e conjecturas. Frente aos achados da pesquisa, nos questionamos com Gadotti (2000, p. 9),

O que é *ser professor hoje*? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter *consciência e sensibilidade*. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marketeiros, eles são os verdadeiros *amantes da sabedoria*, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem *sentido para a vida* das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis.

Este estudo teve como estratégia de pesquisa o uso de um questionário *on-line* com a finalidade de captar as concepções dos docentes quanto à importância da prática docente para o uso de novas metodologias lúdicas,

dado que a exposição feita pelos respondentes da pesquisa, acerca da falta de conhecimento prático que os professores chegam às escolas, foi expressiva. De acordo com Gatti (2010), a formação acadêmica dos estudantes de licenciaturas tem um grande déficit de conteúdos que aborde as metodologias, que ensine de fato o que ensinar e as formas a ser ensinadas, com o intuito de não se tornar um receituário. Entretanto, acaba por não formar o acadêmico de maneira suficiente para uma docência eficaz, como cita a autora, resultando no desnivelamento e na falta de diálogo entre o ensino teórico e o ensino prático.

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p. 1360).

Dessa forma, a autora evidencia o quanto a experiência docente é fundamental, tendo em vista a insuficiência na formação docente. Assim, como apresenta Almeida (1998), o bom êxito de toda atividade lúdico pedagógica depende exclusivamente do preparo e liderança do professor. Por isso, a ele cabe a tarefa de estimular, orientar, observar e avaliar sem que precise necessariamente participar diretamente do processo de ensino e de aprendizagem. Isto é, a ludicidade, assim como outras metodologias que fogem ao ensino tradicional, necessitam de professores capacitados e preparados para a prática, para que o ensino possa vir a ser um momento prazeroso e (re)construtivo ao aprendizado dos estudantes. Almeida (1998) faz menção sobre a importância do próprio professor resgatar em si o prazer pela brincadeira, buscar nas suas recordações mais profundas as maravilhas que a ludicidade trouxe para a sua formação, mais do que tudo, revigorando a emoção que a mesma lhe proporcionava.

A totalidade dos dados aponta que grande parte das barreiras encontradas pelos docentes têm como entrave a falha na formação prática do professor. E para que possa ser superada essa barreira é importante que o professor busque experiências em metodologias distintas, que possa ressignificar as brincadeiras tradicionais, buscando artificios diversificados para atingir a todo, as diferenças e a heterogeneidade de estudantes e suas especificidades de aprendizagem. Também alcançamos desfechos importantes quanto ao interesse dos professores à temática, tendo em vista o grande número de participantes voluntários da pesquisa. A reflexão a respeito de como vem sendo tratado o ensino lúdico e os conteúdos escolares evidencia o quanto a falta de diálogo está impregnada em nosso contexto escolar vigente. Assim como observam Bueno e Franzolin (2017), mais do que recomendar o diálogo, a atividade lúdico-educativa deveria consistir em uma conversação constante do educador com o educando e ilimitada dos estudantes entre si. Verificando que, por mais que os professores compreendam o quão benéfico pode vir a ser dar visibilidade à perspectiva lúdica nos processos de ensino, ainda assim por motivos socioculturais encontram dificuldades em exercer essa prática, como mostrado na análise de resultados da presente pesquisa.

Portanto, ao analisarmos os resultados expostos no presente estudo, podemos verificar que as duas barreiras vistas como mais influentes para a não efetivação do ensino lúdico em sala de aula, podem ser revolucionadas pelo diálogo. Tendo em vista que, uma boa comunicação entre professores, pode ser o meio de adquirir novas perspectivas pedagógicas, se tratando de transmissão oral de vivências, auxiliando assim a construção de novas experiências que contribuam com a prática pedagógica escolar. Assim como, o diálogo pode, também, ser o facilitador entre escola e comunidade, já que grande parte dos obstáculos enfrentados por professores vêm da não aceitação de novas metodologias pelas comunidades escolar.

Em vista disso, o diálogo pode potencializar as compreensões e as justificações daqueles professores que têm um bom alicerce teórico e prático quanto aos seus argumentos. Se tornando um adjunto à uma boa convivência escolar, onde familiares tenham confiança na metodologia usada pelo docente e possam assim, incentivar os estudantes a apreciarem a escola, podendo influenciar dessarte a um melhor rendimento escolar e prazer mútuo pelo processo de ensino e de aprendizagem. Podemos, porém, afirmar que a pesquisa suscita estudos futuros, no

sentido de buscar mais dados empíricos sobre a problemática constatada, bem como soluções para um debate profícuo em relação à qualidade da aprendizagem dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. [on-line]. 2009. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>>. Acesso em: 21 jun. 2018.
- ANDRADE, C. D. de. **O Pensador**. [on-line]. Disponível em: <<http://www.pensador.com/frase/NjI2MzYw/>>.
- ARAÚJO, V. C. **O jogo no contexto da educação psicomotora**. São Paulo: Cortez, 1992
- BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. Disponível em: <<http://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/bachelard-gaston-a-poc3a9tica-do-devaneio.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=MWsTwRj-ICoC&oi=fnd&pg=PA9&dq=ensino+tradicional+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&ots=2dz-j5mpEG&sig=hpqJ4P2tgmPuIO4TOSNGKY-syl4#v=onepage&q&f=false>> Acesso em: 04 jul. 2018.
- BARROS, FCOM. **Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/bdcnk/pdf/barros-9788579830235.pdf>>.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Santa Catarina, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/%2018027/16976>> Acesso em: 14 maio 2018.
- BORGES, G. L. de A. **Formação de professores de Biologia, material didático e conhecimento escolar**. 2000. 440 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.
- BUENO, K. C.; FRANZOLIN, F. A utilização de recursos didáticos nas aulas de ciências naturais nos anos iniciais do ensino fundamental. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. **Anais...** Florianópolis, 2017. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2183-1.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2018.
- BUENO, W. S. **Motivação e desmotivação escolar no ensino fundamental anos finais**. 2013. 50 f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8133/1/2013\\_WiltonSilvaBueno.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8133/1/2013_WiltonSilvaBueno.pdf)>. Acesso em: 04 jul. 2018.
- CARNEIRO, M. Â. B.; DODGE, J. J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Melhoramentos, 2007. Disponível em: <<http://midiaomo.fbiz.com.br/locales/pt-BR/download/a-descoberta-do-brincar-livro2008.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2018.
- CARVALHO, N. C. Lúdico: Sujeito proibido de entrar na escola. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 9, p. 300-307, dez. 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5849/20472>>.
- CASTRO, J. S. R. de; FLEITH, D. de S. Criatividade escolar: relação entre tempo de experiência docente e tipo de escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a08.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- CORNETO, N. A importância da ludicidade na infância e o desenvolvimento integral da criança. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. 3, p. 86-96, jul./set. 2015. DOI: [10.5747/ch.2015.v12.n3.h222](https://doi.org/10.5747/ch.2015.v12.n3.h222)
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**, Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996. Disponível em: <<https://ensinosociologia.pimentalab.net/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

- DE MASI, D. **O ócio criativo**: entrevista a Maria Serena Palieri. Tradução de Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000. Disponível em: <<http://www.kennaz.com.br/baixar/arquivos/15-ocio-criativo-arquivo.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.
- DIAS, E. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. **Revista Educação e Linguagem**, v. 7, n. 1, p. 1-16, 2013.
- DONATONI, A. R. A formação do professor de 1ª a 4ª série. **Ensino em Re-vista**, v. 4, n. 1, p. 23-18, jan./dez., 1995. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/7807/5162>>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- FONSECA, M. L. S. **Adaptação Escolar**: Como viver este momento. UEI, UFCG, 2003.
- FRAGELLI, C. M. B. **Formação do professor universitário em cursos de licenciatura**: a experiência da docência qualifica o ensino? Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2016. 170 f. disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144550/fragelli\\_cmb\\_me\\_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144550/fragelli_cmb_me_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y)>. Acesso em: 21 jun. 2018
- FROEBEL, F. W. A. **A educação do homem**. Universidade de Passo Fundo: UPE, 2001.
- GADOTTI, M. Perspectivas atuais da Educação. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, Apr./June 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-8839200000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-8839200000200002)>. Acesso em 11 jun. 2018.
- GATTI, B. A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: Características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- GARDNER, H. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- GARDNER, H. **Estruturas da Mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: ArtMed, 1994.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O aluno como invenção**. Porto Alegre, Artmed, 2005.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**: O jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. Disponível em: <[http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga\\_HomoLudens.pdf](http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf)> Acesso: 09 mar. 2018.
- KEYS, J. B; WOLFE, J. The Role off Management Games e Simulations for education and research. **Journal off Management**, USA, 1990.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, n. 22, p. 105-128, 1994. Disponível em: <[https://issuu.com/eltonamorim7/docs/jogo\\_e\\_a\\_educacao\\_infatil\\_kismoto/6](https://issuu.com/eltonamorim7/docs/jogo_e_a_educacao_infatil_kismoto/6)>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=On02DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&ots=u7hMEdUo5p&sig=zpe1WUOesubAHx5kbygNbQhTWGA#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- LIRA, A. C. M. Reflexões sobre o jogo, o brincar, as brincadeiras e os brinquedos na contemporaneidade. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, UNICENTRO/PR, 7 a 10 de novembro de 2011. **Anais... EDUCERE**, PUCPR, Curitiba, 2011. p. 1-15 Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4542\\_2437.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4542_2437.pdf)> Acesso em: 07 mai. 2018.
- LORDA, C. R.; SANCHEZ, C. D. **Recreação na terceira idade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.
- MONTEIRO, J. de S.; SILVA, D. P. da. **A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem**: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. Ceará: UFC, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/14315/pdf>>. Acesso em 04 jul. 2018.
- PEDROZA, R. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. **Revista do Departamento de Psicologia**, UFE, v. 17, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-80232005000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-80232005000200006&script=sci_abstract&tlng=pt)>.
- GOMEZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975
- ROCHA, M. S. **NÃO BRINCO MAIS: A (des)construção do brincar no cotidiano educacional.** Ijuí: Unijuí, 2005.
- SANTAELLA, L. O papel do lúdico na aprendizagem. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 185-195, 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/revistateias/article/view/24277/17256>>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- SANT'ANNA, A.; NASCIMENTO, P. A história do lúdico na educação. **REVEMAT**, Florianópolis, v. 06, n. 2, p. 19-36, 2011. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zJQoTbqf9mwJ:https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/download/1981-1322.2011v6n2p19/21784+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- SANTOS, S. M. **A ludicidade como ciência.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- SANTOS, B. S. dos.; MOLON, K. S. Reflexões sobre a desmotivação dos estudantes em aprender e as dimensões afetiva, reflexiva e técnica no trabalho docente. **Revista "Educação Especial"**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 165-180, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/271/130>>. Acesso em: 03 jul. 2018.
- SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista UNAR.** Centro Universitário de Araras no UNAR, p. 1-12. 2013. Disponível em: <[http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7\\_n1\\_2013/3\\_a\\_importancia\\_da\\_pratica\\_estagio.pdf](http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2018.
- SILVA, A. F. **BRINCADEIRA: Passa tempo ou direito da criança?.** Guarabira: UEPB, 2016. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/11343/1/PDF%20-%20Adjeane%20Farias%20da%20Silva.pdf>>.
- SILVA, T. A. da C.; GONÇÁLVES, K. G. F. **MANUAL DE LAZER E RECREAÇÃO: O mundo lúdico ao alcance de todos.** São Paulo: Phorte, 2010.
- SOBRINHO, A. F. **O ALUNO NÃO É MAIS AQUELE! E AGORA, PROFESSOR?** A transfiguração histórica dos sujeitos da educação. Belo Horizonte. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7176-4-1-aluno-nao-e-mais-aquele-antonio-favero/file>>. Acesso em: 11 jun. 2018.
- SOUSA, D. R. L. de.; SOUZA, J. G. V. de. **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR QUE ATUA NAS SÉRIES INICIAIS: Desafios no processo de ensino - aprendizagem.** Parnaíba: Realize, 2012. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/92bbd31f8e0e43a7da8a6295b251725f.pdf>>. Acesso em: 26 de jun. 2018.
- SOUZA, S. E. de. **O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO ESCOLAR.** Maringá: UEM, 2007. Disponível em: <<http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2018.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em: 17 abril. 2018
- WEYH, C. B.; ROSA, D. P. A importância do lúdico na aprendizagem de educação infantil. In: WEYH, Cênio Back (Org.). **Educação Infantil e Séries Iniciais** - Caderno de Pesquisa. 1. ed. Santo Ângelo/RS: EDIURI, 2001, p. 165-167.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975. Disponível em: <[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38004593/WINNICOTT\\_O\\_Brincar\\_e\\_a\\_Realidade.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1531160338&Signature=y5AGGyr%2Ftv02ZZkce8UG3MOQhK4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DImpresso\\_no.Brasil\\_Printed\\_in\\_Brazil.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38004593/WINNICOTT_O_Brincar_e_a_Realidade.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1531160338&Signature=y5AGGyr%2Ftv02ZZkce8UG3MOQhK4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DImpresso_no.Brasil_Printed_in_Brazil.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas.** Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores: Wittgenstein).

## PARTE III

### DA LITERATURA À CULTURA DE MASSA: AS (NOVAS) FORMAS DE ENSINAR E DE APRENDER

#### **Apresentação da Parte III**

A terceira e última parte desta obra explora as (novas) possibilidades do ato pedagógico, seja por meio da cultura de massa, seja por meio da literatura, de histórias, ou pela abordagem da pesquisa. Além disso, os autores trazem à tona discussões atuais e necessárias para a educação, seja a Educação Infantil ou o Ensino Fundamental: a educação de turno integral e a transição do quinto para o sexto ano.

O Capítulo 16, portanto, de autoria de Cristiele Borges dos Santos e Elaine Conte intitula-se *Mini histórias: uma possibilidade de comunicação e aprendizagens sociais na educação infantil*. Nesta pesquisa, as autoras abordam a questão das mini-histórias na Educação Infantil como caminho formativo para a produção de conhecimentos das crianças. Trata-se de uma pesquisa formação (JOSSO, 2006) realizada com crianças e professores em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Novo Hamburgo/RS, que busca investigar de que forma a construção de saberes na Educação Infantil é desenvolvida e colocada em prática por meio de relatos narrados de forma textual e imagético no saber-fazer das crianças pequenas, baseadas em suas decisões e iniciativas, em movimentos formativos com os professores. Mas, será que as mini-histórias como forma de comunicação podem ser efetivadas com crianças pequenas, contribuindo no desenvolvimento e formação da autonomia e de aprendizagens evolutivas? Essa perspectiva idealizada por Fochi (2015) foi posta em prática nas escolas participantes do Observatório da Cultura Infantil (OBECI), que é um grupo autogestionado de profissionais da Educação Infantil. O uso de mini-histórias se justifica pelo fato de ser curta e prender a atenção das crianças e famílias, de motivar a leitura rápida e de entusiasmar pela fácil compreensão. Ao discutir sobre o uso de mini-histórias como dispositivo à produção de conhecimentos e à apropriação de novas linguagens e aprendizagens, concluímos que, embora novas experimentações na Educação Infantil possam trazer entraves às ações formais e convencionais de ensino, com as minihistórias ficaram visíveis práticas pedagógicas que visibilizam as intercomunicações e aprendizagens na Educação Infantil.

O Capítulo 17, sob o título *Matemática, Educação Infantil e Literatura: uma análise bibliográfica* é de autoria de Ariéli de Jesus Cardozo e Juliana Meregalli Schreiber. As autoras buscaram analisar artigos presentes em dois eixos temáticos/Grupos de Trabalho nos últimos dez anos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação relacionados aos temas Literatura Infantil, Matemática e Anos Iniciais. Como metodologia de pesquisa foi realizada uma revisão bibliográfica no site da ANPEd, buscando analisar o que é produzido sobre uma das áreas do conhecimento que nem sempre é de fácil compreensão para crianças de até seis anos de idade. Dentre os resultados encontrados evidenciamos a possibilidade de utilizar a literatura infantil como ferramenta de ensino de conceitos matemáticos. Destacam também como resultado do trabalho a baixa produção acerca deste tema tão importante para muitas crianças.

O Capítulo 18 dedica-se à *A importância da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos*. De autoria de Fabiana Nascimento Martins e Juliana Meregalli Schreiber Moraes, a pesquisa teve como objetivo contextualizar o tema em referência, em diálogo com as análises de produção acadêmica encontrada nas reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd Sul), sobre

educação infantil no processo de desenvolvimento de crianças com faixa etária de 0 a 3 anos. A corrente dessa pesquisa é de abordagem qualitativa, aplica à metodologia bibliográfica como método de estudo. Os resultados apontam para uma baixa produção de artigos no que diz respeito aos estudos com a temática de desenvolvimento, tanto de forma geral, quanto específico, embora um dos trabalhos contemple, reduzidamente, o desenvolvimento da linguagem. Por outro lado, quando investigado títulos que trazem educação infantil como destaque, encontra-se um maior número de estudos. Assim, as autoras concluíram que ainda há uma grande lacuna nos projetos que envolvam educação infantil, desenvolvimento e crianças de 0 a 3 anos quando tratados em conjunto. Apontamos na análise algumas informações pertinentes nas obras encontradas.

O Capítulo 19 é de autoria de Fernanda Ziegler de Castro e Elaine Conte. Sob o título *Benefícios da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento*, as autoras tiveram como objetivo visa analisar as contribuições da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento. A pesquisa de abordagem hermenêutica realiza uma revisão de literatura referente aos conceitos, problemáticas e reflexões decorrentes dessa inquietação. A atitude hermenêutica permite pesquisar conceitos estabelecidos e aprimorar as ações que colaboram para a educação norteada pelo diálogo (re)construtivo dessa cultura educativa como forma de revisão de discursos. Assim, é possível atualizar a produção do conhecimento na área, por meio da exploração de livros, artigos, textos, revistas e materiais disponibilizados em rede virtual, de diferentes pensadores que discorrem sobre a literatura infantil no âmbito da alfabetização e letramento. A metodologia dialoga com o objetivo proposto de compreender como a literatura infantil contribui no processo de alfabetização e letramento e a relação que há entre ambos. Ao aprofundar os conhecimentos no campo da educação foi possível oferecer alternativas viáveis à ressignificação de debates, como possibilidade de articulação entre a literatura infantil, letramento e a alfabetização, tornando a própria formação humana mais atrativa e sensível.

O Capítulo 20, sob o título *A cultura de massa como possibilidade para práticas pedagógicas no ensino religioso dos anos iniciais no Ensino Fundamental*, de autoria de Janaína Kempf Ruiz e Hildegard Susana Jung, teve o objetivo de refletir sobre possibilidades pedagógicas com a cultura de massa na disciplina de Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo, com coleta de dados por meio de revisão de literatura acerca do tema. Os resultados apontam para: a) a possibilidade de uma relação da cultura de massas com o Ensino Religioso nas Escolas; b) O uso da cultura de massas como prática pedagógica não fere os parâmetros legais da educação brasileira; c) a cultura de massa, por estar próxima do estudante, desmistifica o caráter confessional das aulas de Ensino Religioso (ER), democratizando a disciplina. Dessa maneira, as autoras concluíram que a cultura de massa pode ser trazida para a sala de aula como uma estratégia para abrir a mente para preceitos novos e novas abordagens para com os estudantes, de forma a formar um cidadão mais questionador e mais crítico.

O Capítulo 21 versa em torno das *Contribuições da alfabetização científica diante do estudo do corpo humano nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida por Roberta Azevedo Gamalho e Jairo Luis Cândido. No estudo, os autores buscaram realizar uma revisão bibliográfica em materiais do meio científico e documentos legais da Educação, com a finalidade de identificar e analisar os aportes e entraves relacionados à alfabetização científica, dando enfoque ao estudo do corpo humano nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Após o levantamento de dados, concluíram que o ensino de Ciências nas Séries Iniciais é recente na educação brasileira e que o mesmo, utilizando-se do conceito da alfabetização científica, contribui efetivamente para o processo de aquisição da leitura e escrita nesta etapa da Educação Básica. Da mesma forma, o estudo do corpo humano é de grande interesse das crianças, proporcionando benefícios sociais e atitudinais junto de seu exercício. Entre as limitações para que uma prática efetiva seja realizada no ensino de Ciências nas Séries Iniciais estão a mediação dos conceitos relativos ao corpo humano de forma fragmentada; a insegurança dos professores ao abordar conceitos científicos devido à formação por vezes deficiente bem como a dificuldade dos docentes em visualizar o potencial alfabetizador da Educação em Ciências.

O Capítulo 22 dedica-se ao tema da educação integral, sob o título *Educação de turno integral: organização e desafios metodológicos*. De autoria de Fernanda da Silva Correa e Hildegard Susana Jung, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que tem por objetivo suscitar o debate sobre as condições necessárias para o desenvolvimento de escolas de turno integral, na perspectiva da gestão escolar. Os resultados apontam para: a) os gestores e seus professores são peças-chave para o andamento de uma escola na qual se almeja instalar o turno integral; b) a educação integral é estratégica para a atenção e o desenvolvimento das crianças; c) a adoção da educação integral supõe a inovação no currículo, voltando-o ao protagonismo e à autonomia discente. As autoras concluem pela essencialidade de escolas que ofereçam este método de organização educacional, priorizando pelo aprendizado significativo e pleno de cada aluno envolvido. Neste cenário, a gestão é peça-chave, a qual deve estar atenta aos processos organizacionais para que discentes atinjam o desenvolvimento almejado.

O Capítulo 23, último desta obra que abre a série *Desafios e práticas docentes na contemporaneidade: as séries iniciais em foco* trata da *Transição escolar: passagem do 9º ao 1º ano*. De autoria de Ana Paula Soares Andrade e Renato Machado, o estudo apresenta uma pesquisa conduzida com professoras do 5º ano de uma escola de educação básica de um município da região metropolitana de Porto Alegre, no Sul do Brasil. O objetivo consiste em debater sobre o processo de adaptação dos alunos no período de transição escolar e início da adolescência, mais especificamente, a passagem do 4º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Assim, busca contribuir com a compreensão de suas dificuldades enfrentadas no dia a dia na busca de desenvolver suas práticas educativas junto desses alunos. Com relação à metodologia, trata-se de pesquisa qualitativa, a qual recorreu a fontes bibliográficas e empíricas para a coleta de dados. Os resultados apontam para: a) os professores consideram o período estudado como uma fase complicada; b) na perspectiva docente, é necessário ter muita paciência e acolhimento; c) a prática pedagógica mais indicada é a ludicidade e uso das tecnologias. O diálogo e o bom relacionamento foram considerados elementos-chave pelos docentes entrevistados.

## CAPÍTULO 16

### MINI-HISTÓRIAS: UMA POSSIBILIDADE DE COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGENS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Cristiele Borges dos Santos*

*Elaine Conte*

#### 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa discutir de que forma o uso de mini-histórias no cotidiano da Educação Infantil pode potencializar e viabilizar aprendizagens de crianças. Na verdade, há indícios que o Brasil é um dos países cuja população fica mais tempo assistindo programas de televisão e que praticamente a metade das crianças não lê ou nunca leu, pior que isso, não têm o hábito da leitura. O hábito da leitura pode ser estimulado desde que a criança nasce, desde o momento que a mãe estabelece interações com o bebê pelo olhar, pela fala e pelo gesto. Daí surge o desejo de investigar se as mini-histórias servem como dispositivo à produção de conhecimentos e à apropriação de novas linguagens e aprendizagens na infância. Com crianças pequenas é um desafio materializar suas aprendizagens, visto que, normalmente, os registros físicos por meio de trabalhos artísticos enviados às famílias fazem pouco sentido na experiência concreta das crianças de 1 a 2 anos. Dessa forma, será que as mini-histórias podem modificar essa realidade educacional? A utilização e o registro de mini-histórias traz sentido à educação e à multiplicidade de narrativas de cenas cotidianas presentes nos primeiros anos de vida da criança?

Historicamente, a Educação Infantil tem suas práticas marcadas pelo caráter assistencialista e compensatório do cuidado adulto-familiar na relação educativa (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2005). Mas, muitas pesquisas atualmente buscam mostrar que é possível superar barreiras da educação e produzir aprendizagens participativas pelas artes do fazer infantil, articulando projetos em que a criança seja a protagonista deste processo (MELO, 2011; ZABALZA, 2009). Nesta perspectiva, é emergente a necessidade de lançar luz a projetos educacionais e formativos que introduzam histórias e promovam a autonomia e as diferenças, respeitando a atuação da criança e dando voz a ela. Há muitos profissionais interessados em discutir e promover um trabalho de qualidade nas escolas de Educação Infantil. Muitas práticas significativas são realizadas nas escolas, contudo, acabam não tendo visibilidade e assim o senso comum continua acreditando que as *creches* são lugares apenas de cuidado. Daí a necessidade de estudos para desmistificar esse entendimento e dar visibilidade às práticas educativas cotidianas.

Mini-histórias são breves relatos acompanhados de sequência de imagens que abordam questões extremamente necessárias como autonomia, comunicação e o saber-fazer dos bebês e crianças pequenas. O compartilhamento dessas mini-histórias é um poderoso meio para (inter)comunicar experiências, a fim de narrar uma criança que atua, aprende através da curiosidade e da relação com o mundo (FOCHI, 2015). O interesse pela temática surge de inquietações oriundas do trabalho como professora titular de uma turma de faixa etária 1 (crianças com 1 ano completo até 31 de março) no município de Novo Hamburgo, em 2017. A escola de atuação participa do Observatório da Cultura Infantil (OBECI), que é um grupo autogestionado de profissionais da Educação Infantil interessados em discutir e refletir sobre o cotidiano na Educação Infantil e a formação de professores, inclusive o uso de mini-histórias permeia o Projeto Político-Pedagógico dessa escola. Este grupo foi criado em 2013 pelo professor Paulo Fochi e dele participam coordenadores pedagógicos e gestores de 5 escolas de Educação Infantil sendo três públicas e duas privadas. Por esta razão, vem ocorrendo iniciativas de

experimentação de práticas diferenciadas nas escolas a partir de reflexões e formações promovidas pelo OBECI. Uma das práticas sugeridas é o uso de mini-histórias como um dispositivo para a reinvenção de práticas pedagógicas transformadoras na Educação Infantil. Em meio às metamorfoses do trabalho pedagógico, a docência dessa turma é compartilhada e por isso temos utilizado as mini-histórias como uma forma de pensar e aprimorar aprendizagens com as crianças.

Dada a relevância de promover novas experiências na Educação Infantil, verificamos que é possível realizar um trabalho pedagógico de qualidade que vá além do caráter assistencialista na Educação Infantil, tendo como foco o cotidiano escolar vivenciado com as mini-histórias nas descobertas e experimentações das crianças. Ensinar a pensar e a procurar soluções no conviver dos múltiplos meios de expressão das crianças pode ser um dispositivo para outros professores que vivem realidades similares e que desconhecem essa forma de comunicação com as crianças. Há indícios de que as mini-histórias, principalmente na Educação Infantil na faixa etária de 0 a 3 anos são possibilidades para o desenvolvimento de uma cultura da infância, que passa pelo corpo (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2005). Por meio da pesquisa-formação e da praxiológica, abordamos a complexidade da experiência realizada na Educação Infantil a fim de materializar práticas e ações pedagógicas com crianças (JOSSO, 2006, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2017). A pesquisa pode ajudar a disseminar essa forma de comunicação que permite uma leitura rápida e de fácil compreensão. Esta forma de comunicar é pouco usada pelos profissionais de Educação Infantil, pelo fato de ser pouco conhecida. A partir do reconhecimento desta proposta, os profissionais podem inspirar-se e ter uma nova perspectiva sobre as práticas realizadas nas creches, desenvolvendo um olhar mais sensível com a construção do cotidiano nas escolas de Educação Infantil.

Há muitas possibilidades de despertar o protagonismo infantil, até porque o ensino e a aprendizagem são construções coletivas entre os sujeitos envolvidos nesse processo. As crianças têm capacidade de serem artífices nas artes de fazer no cotidiano e devem ter oportunidade de criar suas próprias histórias desde os primeiros anos escolares. Precisamos deixar claro que a criança não é um futuro cidadão, ela já é um cidadão, com vontade, direitos e, dessa forma, deve ser respeitada em sua condição humana. O estudo está organizado nos seguintes tópicos: inicialmente, elaboramos uma revisão de literatura sobre os significados e sentidos das mini-histórias na Educação Infantil; em seguida indicamos o desenho metodológico do estudo e na sequência contextualizamos a historicidade das metodologias da infância. No tópico sobre os percursos e desdobramentos colaborativos com as professoras na produção das mini-histórias apontamos os principais resultados identificados até o momento e, por fim, trazemos as reflexões finais.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA-- O QUE SÃO MINI-HISTÓRIAS?

As mini-histórias surgem recentemente de pesquisas realizadas por David Altimir (2010) e Paulo Fochi, em seu livro, *Afinal, o que fazem os bebês no berçário*, publicado em 2015. Nessa obra, o autor dedica um capítulo às histórias narradas e apresenta, então, o conceito de mini-histórias como breves relatos sobre a comunicação, a autonomia e o saber-fazer dos bebês nas relações e compartilhamentos das crianças.

O compartilhamento dessas histórias é uma forma de produzir conhecimento sobre os bebês, para narrar uma imagem de criança que é, faz, atua, e está curiosa para estar e se relacionar com o mundo. Em meio a elas, também nascem interrogações aos adultos que acompanham a criança – os professores, auxiliares e a mim mesmo, como pesquisador. Dessa forma, a partir da imagem de bebê, constrói-se uma imagem de professor para os bebês, provocada pela emergência da observação, do registro, e da reflexão sobre o que elas fazem (FOCHI, 2015, p. 95).

As crianças desde seus primeiros anos de vida são seres capazes de iniciativas, de expressar sentimentos, gostos, dramas, anseios e dores. Na verdade, desde que nascem são cidadãos que pensam, agem e se relacionam com o mundo. Assim, constituem suas identidades sociais, produzem conhecimentos e fazem investigações a todo momento, expressando-se através da linguagem oral e de gestos suas descobertas e experimentações cotidianas.

Fochi (2015) afirma que as mini-histórias são uma invenção que preza por uma cultura da infância e que foi inspirada no conceito desenvolvido de David Altimir. Por essa razão, pouco ainda se conhece dessa prática, por ser um conceito relativamente novo, pouco projetado nas práticas pedagógicas e abordado por poucos profissionais.

Inspirado pelo livro “Como escucharla infancia”, de David Altimir, entendi que a escrita das mini-histórias sobre o cotidiano nos ajuda a tornar fatos episódicos visíveis, e que, se mantidos na sombra, podem deixar muitos aspectos a respeito do valor educativo da educação infantil esquecidos ou perdidos, assim como as formas que as crianças usam para conhecer. A definição que Altimir (2010, p. 84) dá para a ideia de mini-histórias é “[...] de pequenos relatos, alguns com um denso passado, outros com muito futuro e, alguns, simples instantes”. No OBECI, temos tratado as mini-histórias como as rapsódias da vida cotidiana que, ao serem narradas textualmente e imageticamente, tornam-se especial pelo olhar do adulto que as acolhe, as interpreta, e dá valor para a construção da memória pedagógica (FOCHI, 2017, p. 42).

As mini-histórias como Fochi e Altimir apontam são fatos episódicos do cotidiano, que expressam momentos mais significativos e que vem de construções que as crianças realizam na trajetória formativa, assim como podem ser os registros de instantes vividos por elas, de algo curioso que naquele momento o adulto conseguiu registrar fotograficamente e dar outro sentido, transformando-se em uma memória autoformativa das intervenções pedagógicas. Loboruk (2016) traz em seu Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Docência Infantil um trecho que ilustra uma preocupação e interesse por pesquisar e dar visibilidade às práticas educativas com crianças pequenas. Tudo indica que:

Ser professora de bebês é escutar constantemente nas conversas entre familiares e amigos frases como “que lindo! Tu passas o dia cuidando deles?” ou “mas tu também trocas as fraldas e dá comida?”. São nestes momentos em que reflito na beleza que é o conhecimento e o quanto ele é capaz de transformar a realidade e construir opiniões. Não parto do princípio que todos ao meu redor necessitam saber que a Educação Infantil, em especial a educação com bebês, não é apenas cuidar; que trocar fraldas não é apenas um ato de higiene; que dar uma refeição não é apenas alimentar o pequeno ser que ainda não é independente para isso. Pois, acredito que carrego uma função primordial para a valorização desta imensa responsabilidade que é ser educadora na primeira infância ao buscar constante por conhecimentos construídos na área, revisitar conceitos e abastecer-se de informações. Fazer tais movimentos é fundamental, não somente para valorizar a profissão ou ter respostas para as clássicas perguntas, mas porque escolher trabalhar com a educação é conviver com pessoas, crianças, bebês e gerações, sabendo que estes nunca serão iguais. Eles modificam-se, recriam-se e afetam a nós, professores, que devemos tentar acompanhar tais transformações (LOBORUK, 2016, p. 12).

Nessa abordagem, ser professora de crianças pequenas é dar condições de possibilidade para que as crianças tenham seus direitos assegurados, tal como sustenta a legislação no Art. 53, Cap. IV, Estatuto da criança e do adolescente. “A 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, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores” (BRASIL, 1990).

A educação além de ser um direito do sujeito precisa ser construída com responsabilidade crítica e reflexiva por parte dos professores, para todas as idades. As inquietações de Loboruk (2016) vem ao encontro do que vivenciamos na prática e de questões que surgem na atuação na Educação Infantil. A ideia de ser professora está ligada ao entendimento consensual de *dar aula* ou ministrar disciplinas nas escolas. É difícil para as pessoas em geral compreenderem que profissionais da Pedagogia podem atuar com a unidocência e pluridocência, ou mesmo na forma de docência compartilhada. Mais difícil ainda reconhecerem que na Educação Infantil se ensine algo a mais do que é vivido em casa com os pais e familiares, pois o caráter assistencialista, historicamente construído, está muito atrelado ao imaginário social das escolas de Educação Infantil.

O cuidado é parte essencial da vida humana e intrinsecamente, relacionado aos processos pedagógicos, visto que é inviável aprender algo quando não estamos bem. A própria comunidade escolar não imagina a quantidade de conhecimentos que um profissional da educação deve saber e adquirir para atuar com crianças. Nesse sentido,

é muito importante estudos para agregar valor e dar visibilidade ao que acontece dentro das escolas, desvelando a rica matéria-prima que é participar e desenvolver práticas pedagógicas com as crianças. A inquietação desse trabalho considera também o fato da não valorização do profissional que trabalha com crianças pequenas. Este não ensina a ler e escrever - pois nem é esse o objetivo da Educação Infantil- contudo, deixa marcas profundas e duradouras no desenvolvimento das crianças que passam por ele.

Hoje é difícil falar sobre pesquisas em Educação Infantil, que respeite a criança portadora de direitos, sem citar Malaguzzi (1999), professor italiano que delineou a abordagem pedagógica centrada na criança e em todas as suas linguagens, como muito bem observa em seu poema *As cem linguagens*:

Ao contrário, as cem existem / A criança é feita de cem. / A criança tem / cem linguagens / cem mãos / cem pensamentos / cem modos de pensar / de jogar e de falar / cem sempre cem / modos de escutar / as maravilhas de amar / cem alegrias / para cantar e compreender / cem mundos / para descobrir. / Cem mundos / para inventar / cem mundos / para sonhar. / A criança tem cem linguagens / (e depois cem cemcem) / mas roubaram-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura / lhe separam a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: / de pensar sem mãos / de fazer sem cabeça / de escutar e de não falar / de compreender sem alegrias / de amar e maravilhar-se / só na Páscoa e no Natal. / Dizem-lhe: que descubra o mundo que já existe / e de cem roubaram-lhe noventa e nove. / Dizem-lhe: / que o jogo e o trabalho / a realidade e a fantasia / a ciência e a imaginação / o céu e a terra / a razão e o sonho / são coisas que não estão juntas. / E lhes dizem / que as cem não existem. / A criança diz: / ao contrário, as cem existem (MALAGUZZI, 1999, p. 1).

Para a elaboração de mini-histórias é necessário que o professor tenha um olhar sensível ao cotidiano escolar de Educação Infantil. O uso da fotografia nesse sentido não é um ato neutro, como afirma Vial (2014, p. 37):

Percebe-se que a documentação através da fotografia não é neutra, pois está carregada de significados e escolhas por aquele que a utiliza para a produção da imagem, tendo em vista resultados que são frutos de um olhar intencionado, carregado de subjetividades, pois a fotografia é uma maneira de ver o real e não uma visão em si mesma.

Ao contrário do que muitos acreditam quando algo novo aparece no segmento da educação, a inovação tem a ver com o ressignificar o antigo, por meio da transformação educativa que passa fundamentalmente pela visão e atuação do professor. As inovações e estudos na área surgem como uma possibilidade de discutir o papel social do professor como um mediador e provocador de novos conhecimentos e cenários educacionais. Na construção das mini-histórias a intenção, escolha e seleção dos contextos e situações observáveis pelos professores é essencial. Sua interpretação diante dos observáveis é que definirá a forma de tornar visível as aprendizagens, a partir das mini-histórias.

A ideia das mini-histórias está ligada à revisitação dos observáveis produzidos pelos professores no cotidiano da Educação Infantil. A partir de uma breve narrativa imagética e textual, o adulto interpreta esses observáveis de modo a tornar visível as rapsódias da vida cotidiana. Essas rapsódias são fragmentos poéticos, portanto sempre episódicos que, quando escolhidos para serem interpretados e compartilhados, ganham valor educativo (FOCHI, 2017, p. 98).

Quando o professor faz seu planejamento com enfoque nas mini-histórias pode usar esses registros imagéticos para, a partir destes constatar e ter sinais do que desenvolver com o grupo de crianças. Para a produção das mini-histórias são feitas essas escolhas, por vezes, a sequência fotografada pode ter de 10 a 15 fotos. O professor terá que eleger dentro dessas as que mais fazem sentido e traduzem o objetivo da sua narração. Não é uma tarefa simples, pois as escolhas trazem as interpretações e relações do adulto com o contexto. O ato de registrar, fotografar também é repleto de significações e experimentações. É necessário um cuidado ao fazer os registros para que as fotos possam comunicar a ação da criança como foco principal.

Nessa abordagem, o registro e a seleção das fotos para a escrita das mini-histórias precisa levar alguns pontos em consideração, ou seja, as fotos devem ter boa luminosidade; o plano de fundo deve ser esteticamente limpo sem

muitas informações; as fotos devem ser tiradas na altura da criança; deve-se registrar momentos espontâneos e não criar cenas solicitando ações; as fotos selecionadas devem ter informações diferentes, não repetir a mesma ação por exemplo. Não é necessário ser um profissional da fotografia, mas é importante observar esses cuidados para uma produção com qualidade estética.

As crianças gostam de ser vistas e reconhecidas, de terem sua voz e seus desejos ouvidos. Da mesma forma, os professores esperam que seu trabalho seja reconhecido.

Comenta Malaguzzi que el niño o la niña esperan ser vistos. Que sin teatro o sin platea, las criaturas se vuelven invisibles e inexistentes. También muchas maestras esperan que su trabajo sea visto y reconocido. La documentación se convierte en memoria viva y visible del proceso compartido con los alumnos y alumnas, y no se centra tanto en los productos finales (HOYUELO, 2007, p. 6).

Muito é feito dentro das escolas, mas a visibilidade destes trabalhos é restrita e muitas vezes negligenciada pelas famílias das crianças e pela própria comunidade escolar. O profissional da educação deve encorajar-se e mostrar as práticas desenvolvidas nas escolas, sejam elas de sucesso ou não, exercitando o hábito da pesquisa como prática pedagógica em todas as instâncias formativas, sejam elas escolas públicas ou privadas. O reconhecimento e a valorização do profissional da Educação Infantil só ocorrerá quando o professor for valorizado em termos de salário digno e formação na área, estudando e apropriando-se cada vez mais da cultura da infância. Nessa etapa da educação, respeitar e reconhecer a criança como cidadão de direitos implica estar em constante formação pedagógica, sendo também sinônimo de respeito à criança e ao próprio ofício, que visa capacitar integralmente o sujeito dando condições de possibilidade ao desenvolvimento sadio e com descobertas, experimentações, ensinando a pensar e a procurar soluções no aprender a conviver, cooperar, respeitar, esperar, transformar e recriar saberes brincando. Cabe destacar que não podemos continuar repetindo práticas mecânicas sem sentido e descontextualizadas.

O cotidiano das escolas de Educação Infantil é de suma importância para planejar momentos que propiciem experiências significativas. (AZAMBUJA; CONTE; HABOWSKI, 2017). Quando temos um olhar sensível ao cotidiano, conseguimos colocar a criança como protagonista e as mini-histórias. Nesse sentido, os processos de desenvolvimento da criança surgem de ações cotidianas na interação com os outros e tem relação estrita com o currículo, conforme afirmam Carvalho e Fochi (2017, p. 29):

Desse modo, defendemos que o cotidiano, em sua relação com o currículo, é um importante catalizador de experiências. Acreditamos que é a partir da potência do cotidiano (da vida emergente das relações ordinárias estabelecidas no contexto institucional) que podemos pensar no desenvolvimento de potentes ações pedagógicas que propiciem às crianças assumirem o papel de protagonistas na construção dos conhecimentos e de parceiros de jornada com os adultos professores.

As práticas desenvolvidas com crianças, mesmo as mais pequenas, devem ter um cuidado estético e uma responsabilidade educacional. As crianças pequenas merecem e precisam ser respeitadas, no sentido de o professor pensar em formas de despertar novas aprendizagens e propiciar com rigor científico experiências que promovam o desenvolvimento autônomo. É necessário pensar e planejar a jornada das crianças, refletindo qual a melhor maneira de dar visibilidade às práticas desenvolvidas, a fim de que o trabalho realizado também seja visto e esteja em evidência na comunidade escolar e para as famílias. As mini-histórias vem a este encontro, mostrando que o cotidiano tem muita importância para a criança e é um grande potencializador de aprendizagens evolutivas, especialmente quando o adulto consegue desenvolver um olhar empático, sensível e de respeito pelos saberes e fazeres da infância.

### 3 HISTORICIDADE DAS METODOLOGIAS DA INFÂNCIA NO BRASIL

A palavra “creche” causa incomodo a muitos educadores pelo fato de esse termo estar relacionado estritamente ao cuidado. Quando se fala em creches, logo se relaciona a um lugar de cuidado infantil, onde as famílias deixam as crianças para poderem trabalhar. Esperam da creche um lugar onde a criança seja cuidada e que tenha todas as necessidades atendidas. É evidente que o cuidado é essencial nas escolas da primeira infância, mas o trabalho na Educação Infantil vai muito além do caráter assistencialista. Apesar disso, o termo creche é usado na lei para nomear o segmento escolar formativo das crianças de 0 a 3 anos.

A infância no Brasil tem sido mais discutida nos últimos tempos e muitas produções acerca deste tema tem emergido em virtude das mudanças legais como a educação fundamental de nove anos e conseqüentemente a inserção da criança cada vez mais cedo na escola com a ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil. Contudo, pouco se fala sobre as culturas infantis. Os saberes constituídos sobre a infância priorizam mais as questões legais, normativas e históricas das crianças do que a infância a partir do viés da própria construção cultural (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2005). Segundo as autoras, a história da infância tem relação direta com a história do atendimento às crianças expostas a vulnerabilidade social. A infância como questão pública está subordinada a interesses econômicos. Essa relação até hoje ainda acontece, pois erroneamente se julga que só a criança pobre deve ter acesso à educação pública. Ao mesmo tempo em que acreditamos que a educação deve sim colaborar para a melhoria da qualidade de vida das camadas menos favorecidas, também pensamos que educação é direito de todos independentemente de classe ou origem social. Também educar as crianças é uma obrigação de todos e passa por diversas instâncias sociais, começando pela família. Precisamos ir além de um pensar distributivo sobre merecimento de vaga. Essa visão equivocada de que a escola pública é apenas para a criança pobre e as outras crianças precisam pagar para frequentar essa etapa da educação. Em alguns municípios, como de Novo Hamburgo/RS, não se leva em consideração a renda da família para critério de vaga, pois se parte do princípio de que educação é um direito de todas as crianças.

Se analisarmos do ponto de vista histórico, veremos que as creches foram criadas para cuidar das crianças pequenas para que as mães pudessem sair para trabalhar. A Revolução Industrial, no século 18, na Europa, deu espaço ao emprego para mulheres, o que provocou uma mudança na forma de cuidar e educar as crianças. No Brasil, a situação foi parecida, contudo, aqui a creche e o orfanato eram quase a mesma coisa, pois muitas crianças atendidas eram órfãs, abandonadas e filhas de mãe solteira (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2005). O assunto da oferta de creches é abordado desde a década de 80 nas leis. A constituição de 1988 traz que é dever do estado o atendimento em creches e pré-escolas de crianças de 0 a 6 anos (art. 208). Já a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB, art. 89) dá a prazo de três anos a partir de sua publicação para que as creches se integrassem ao sistema de ensino (DIDONET, 2001).

O ano de 1979, em relação à produção educacional sobre criança e infância brasileira, foi um ano marcante. O Brasil passava por um momento político de lutas por liberdade e reflexões críticas. A UNESCO definiu que 1979 seria o Ano Internacional da Criança, o que resultou em produções importantes utilizadas até hoje sobre infâncias e pedagogia (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2005). A reflexibilidade investigativa dentro das pesquisas sobre metodologias da infância foi essencial, como apontam as autoras:

Neste sentido, acredito que o princípio geral da “reflexibilidade investigativa” proposta por Sarmiento refere-se a esta possibilidade de o pesquisador captar através das “falas” das crianças os mundos sociais e culturais da infância. Trata-se, pois, de um instrumento didático metodológico a ser utilizado no processo de formação de professores para a infância, isto é, de todos aqueles profissionais responsáveis pelo atendimento de crianças de 0 a 14 anos de idade, parte importante dos profissionais que atuam no sistema nacional de educação pública deste país. Recorrendo novamente a Sarmiento, olhar a infância e não apenas sobre ela exige “o descentramento do olhar do adulto” como condição essencial para perceber a criança (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2005, p. 29).

O caráter assistencialista ligado às creches tem sido desmistificado em muitos países. No Brasil, muitas instituições e profissionais lutam arduamente para que o trabalho na Educação Infantil seja um trabalho de formação humana e de invenção do cotidiano qualificado. O profissional que atua na primeira infância não pode ter a mesma formação que a “tia” que cuida de crianças. Pedagogos nas escolas devem ser chamados de “professores(as)” ao invés do termo tio(a), sora, que revelam uma depreciação profissional. Contudo, muitos, continuam fazendo papel de “tia”, educando por instinto e inspiração, sem procurarem uma formação sólida, que respeite as crianças em suas singularidades e autenticidade. A respeito desse debate, em seu livro “Professora sim; Tia, não: Cartas a quem ousar ensinar”, Freire (2015, p. 9) diz: “ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão, enquanto não se é tia por profissão”.

Para que o segmento creche seja valorizada é necessário também que os profissionais pedagogos tenham consciência que para educar crianças é necessário constante formação e atualização. Há práticas tradicionais vivenciadas na antiga pré-escola que não fazem sentido nas creches. Tudo mudou, principalmente as crianças, e as mudanças ocorrem cada vez mais rápidas, a cada ano novas turmas chegam nas creches e surpreendem pela dicotomia entre os anos anteriores e entre as próprias crianças de uma mesma turma.

#### 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O estudo tem como enfoque metodológico a pesquisa-formação, pois foi realizado a partir da observação e participação em uma prática escolar de Educação Infantil de Novo Hamburgo. Optou-se por essa estratégia de desvelar e ressignificar os debates na arena do cotidiano escolar, visto que a pesquisadora trabalha nesse grupo cultural e pode, com base na própria experiência pedagógica, coletar os dados e significados com o grupo de crianças (17) e professoras (3), desde que manifestem o interesse em participar de forma voluntária e livre de coerções. Estas professoras estão especificadas na experiência da pesquisa como Professora 1; Professora 2; Professora 3, para manter o anonimato das participantes da faixa etária 1 (crianças com 1 ano completo até 31 de março), de uma escola pública de Educação Infantil de Novo Hamburgo/RS, no ano de 2017. A coleta dos dados ocorreu principalmente por meio de observação, entrevistas e notas de campo. O projeto estendeu-se ao ano de 2018, incluindo uma nova turma de faixa etária 1 na pesquisa, com as mesmas características da turma anterior (17 crianças), porém, novas e 3 professoras, sendo uma delas a pesquisadora.

Cabe destacar que a pesquisadora também era professora da escola e utilizou a experiência pedagógica da própria prática realizada, juntamente com as outras professoras que abraçaram a proposta de desvelar em equipe e com as crianças as potencialidades das minihistórias. A ideia de pesquisa-formação é abordada por Josso (2006) e converge com essa pesquisa, em termos de dar condições ao desenvolvimento de um trabalho autoral, de uma experiência pedagógica conjunta, onde todos participam da pesquisa, ressignificam a forma de atuar, o que traduz também um trabalho de elaboração com olhares cruzados sobre uma mesma questão. Há figuras de ligação ao longo da pesquisa, ou seja, educadoras que unidas por um objetivo comum constituíram a pesquisa em foco. Para Josso (2006), “ligar”, “religar” e “desligar” é muito importante na compreensão do nosso processo de construção de conhecimento e formação enquanto ser humano.

É o momento em que se trata de compreender como essa história articula-se como um processo — o processo de formação — que pode ser apreendido mediante as lições das lembranças que articulam o presente ao passado e ao futuro. Será o estabelecimento dessa perspectiva temporal que permitirá nomear os ‘argumentos’ da história. Nessa fase do trabalho biográfico centrado na compreensão e na interpretação dos relatos com olhares cruzados, novos tipos de laços aparecerão (JOSSO, 2006, p. 378).

Junto com a ideia de pesquisa-formação, somou-se também a dimensão praxiológica defendida por Oliveira-Formosinho (2017, p. 4):

Esta práxis de descoberta busca transformar o espaço e o tempo que a criança vive, as interações e relações que vivencia, o cotidiano da aprendizagem que experiêcia, as atividades e projetos que desenvolve, a avaliação em que participa. O aprender da criança não é um fenômeno meramente interior, é uma realidade que depende quer da sua natureza quer da experiência ambiental, no contexto de uma cultura. O aprender da criança é situado, contextual, cultural, experiencial, interativo e comunicativo, reflexivo. Desafia, assim, a identidade de uma práxis que precisa de ser responsiva ao ator principal da aprendizagem – a criança enquanto identidade que se desenvolve em direção à herança sócio-histórico-cultural, através da mediação pedagógica respeitosa desenvolvida no território vivencial que é o cotidiano da práxis enquanto lócus da pedagogia.

A dimensão praxiológica está muito presente na prática dessa pesquisa e na prática cotidiana das professoras onde a pesquisa foi realizada. Constantemente as educadoras buscam criar espaços de aprendizagem e experiências concretas na escola. É preciso muita responsabilidade com a aprendizagem da criança e ter ciência que o cotidiano está diretamente ligado às suas aprendizagens. A proposta aqui relatada expressa uma dimensão praxiológica de um desenho formativo, pois as mini-histórias narram esse cotidiano repleto de experiências.

A narrativa é um caminho para criar significado quando as atividades e projetos permitem que as crianças usem os sentidos plurais inteligentes e inteligências sensíveis plurais. Quando o professor é um “coleccionador” de artefatos infantis culturais, pode facilmente iniciar a conversa, a comunicação, os diálogos em torno desses artefatos e a experiência que os criou, fazer disponível para a criança a documentação que a ajude a revisitar a aprendizagem, a identificar os processos de aprender a aprender a celebrar as realizações. As crianças conceitualizam-se como pessoas que aprendem quando têm acesso às jornadas de aprendizagem através da documentação. A complexidade deste processo permite a criação de memória e significado e impulsiona a criatividade (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2015, p. 28).

As mini-histórias podem ser consideradas esses artefatos infantis que narram a jornada das crianças e dão acesso e sentido ao mundo da infância. Esses registros podem ser utilizados para o diálogo com outras experiências de mundo, para gerar (auto/re)conhecimento e acesso ao mundo das experiências infantis, estabelecendo uma forma de circular de comunicação e aprendizagens.

## 5 PERCURSOS E DESDOBRAMENTOS COLABORATIVOS COM AS PROFESSORAS NA PRODUÇÃO DAS MINI-HISTÓRIAS – RESULTADOS

A experiência começou a ser desenvolvida no início do ano de 2017, a partir da sugestão da equipe pedagógica da escola. Inicialmente, as mini-histórias eram produzidas em um *layout* diferente do que a utilizada posteriormente com esse estudo (durante o estudo foi alterando-se). O texto-relato era organizado em uma folha e a imagem em outra, tendo assim duas folhas comunicando a mesma mini-história. A partir da observação da coordenadora e de algumas professoras envolvidas com a proposta, iniciamos a produzir as mini-histórias em uma única folha com o texto e imagens em harmonia, propiciando assim uma melhor visibilidade e entendimento, principalmente das sequências das ações. Outras metamorfoses e aprofundamentos dessa proposta também foram evidenciadas com a forma de exposição das mini-histórias que, inicialmente, eram colocadas em um mural verde ao lado da porta da sala da turma e era exposta uma mini-história por semana. Essas acabavam não sendo vistas e pouco chamavam a atenção. Assim, a forma de expor também foi alterada, sendo colocadas em um varal que permitia que quatro mini-histórias pudessem permanecer expostas. Assim foi se fazendo um revezamento colocando novas e guardando antigas a cada semana. Outra alteração realizada foi colocar o título de cor diferente para chamar mais a atenção e colocar a data de escrita na mini-história, pois quando muitas estavam produzidas houve dificuldade em expor estas de forma temporal.

Uma mesma mini-história pode envolver várias crianças, assim cada criança recebe no final do ano uma pasta com as mini-histórias que protagonizou, mas que podem ser as mesmas do colega, gerando a importância

da criação em união, do trabalho colaborativo, para fortalecer as aprendizagens pessoais e sociais. Assim são feitas cópias impressas da quantidade de crianças presentes naquela mini-história. As crianças interagem muito nessa faixa etária, sendo incentivado o respeito e o carinho, conseqüentemente, a turma demonstra afetividade e respeito entre si, sempre se ajudando nas questões cotidianas. Quando está sendo feita alguma sequência de imagens que pode resultar em uma mini-história são incentivadas ações grupais. Porém, sempre aliando a possibilidade de construção da autonomia na interdependência, a fim de que as mini-histórias realmente sejam naturais e resultados das ações, curiosidades e produções das próprias crianças. Cabe salientar a necessidade e o papel fundamental do professor para registrar e ter um olhar sensível da realidade, das sutilezas e das emoções que brotam e rodeiam o cotidiano da escola, desenvolvendo uma relação empática e sensível com o entorno.

As educadoras tiveram que ir readequando e ressignificando a proposta das minihistórias de acordo com a realidade da escola e das crianças, principalmente para alcançar os objetivos propostos. A intencionalidade das professoras era potencializar e democratizar as mini-histórias na escola para todas as crianças. Em certo momento, as participantes verificaram a ausência desses registros de algumas crianças, principalmente das crianças que frequentam a escola meio turno. Como passam menos tempo na escola as possibilidades de registro de suas ações diminuem. Assim, as professoras começaram a ter mais atenção e sensibilidade para que conseguissem registros de todos e pudessem valorizar a construção de conhecimentos e emoções textuais-imagéticas de todas as crianças. Nessa idade tudo é descoberto, então, mesmo ações que para nós adultos são simples, para eles são grandes conquistas e experimentações. Vários momentos foram significativos ao longo dessa experiência de produção colaborativa do projeto. As mini-histórias ficavam expostas num varal ao lado da sala, assim sempre que as crianças brincavam no pátio elas podiam visualizar. Era interessante perceber que quando as mini-histórias eram trocadas eles sentiam falta e perguntavam onde estava a sua história, normalmente relacionando a mini-história com o nome do colega que nela estava. Perguntavam e diziam, por exemplo: “Onde está o Pedro?”, “Olha o LôLo”. Ou a professora questionava: “Quem está aqui?”, e respondiam: “Eu!”. Esse varal é um elemento importante na construção da identidade das crianças. As interações com o ambiente para as crianças pequenas são essenciais para o desenvolvimento da identidade pessoal e social, e na imagem que a criança tem de si e do outro.

As interações, no contexto da educação infantil, são primordiais nesse processo, especialmente que acontecem entre os adultos e as crianças e entre elas próprias. Mas não se pode esquecer de que as interações não ocorrem isoladas do contexto físico: os quadros, os móveis, as fotografias, os brinquedos, os livros de literatura infantil –, todos os elementos que compõem o ambiente frequentado pelas crianças pequenas se constituem mediadores para as ações e aprendizagens delas. Quanto menores elas forem, maior o poder de deixar marcas e influenciar a consciência que têm de si. As experiências que as crianças vivem no contexto da creche ou pré-escola são, portanto, afetadas pelo conjunto de elementos que configuram esses ambientes (CRUZ; CRUZ, 2017, p. 78).

Deixar marcas positivas para a criança pequena é muito importante, pois isso contribui para o desenvolvimento de sua identidade, construção de uma memória, da coordenação e organização espacial, dos diferentes arranjos estabelecidos durante as atividades nos agrupamentos entre as crianças para a produção de conhecimentos, exercendo, o professor, um papel fundamental nesse desenrolar formativo vinculado ao planejamento educativo. Com as mini-histórias, as crianças são artífices de suas histórias e deixam registros de ações que realizam na infância, oferecendo pistas na documentação e reelaboração pedagógica. Tais registros impressos, podem servir para uma prática investigativa do cotidiano escolar, conferindo presença e dando visibilidade à criança para compreender o passado, indo além de meros acessórios do observado e do registrado. Se pensarmos em longo prazo, poderemos ver que todo registro feito atualmente nas escolas da infância podem ajudar os professores e pesquisadores de fontes históricas e documentação para estudos nas ações pedagógicas futuras, visando o melhoramento e a redefinição do trabalho educativo nas creches e pré-escolas.

## 6 MAS AFINAL, COMO PRODUZIR UMA MINI-HISTÓRIA?

Não há uma única forma de produzir mini-histórias. A intenção aqui não é colocar um manual pronto, mas apresentar uma experiência realizada por um grupo de professoras e crianças em um dado contexto. A partir da teoria e exemplos desenvolvidos por Fochi, as professoras participantes, pesquisadas e pesquisadoras ao mesmo tempo, fizeram ressignificações de acordo com sua realidade e encontraram uma forma de produzir estes relatos acompanhados de pequenas cenas que no seu conjunto compõem toda ação. A seguir, ilustramos de forma resumida e simples, os significados projetados e evidenciados pelas três educadoras que compõem o estudo cooperativo. Os trabalhos construídos foram apresentados à comunidade escolar em forma de mini-histórias. Durante a jornada das crianças na escola são feitos registros de imagens sequenciais sobre ações individuais e grupais, conforme ilustram as sequências de histórias que seguem abaixo, elaboradas pelas professoras.

Figura 1 – Exemplo de sequência de registros feitos pelas professoras



Fonte: Professora 2 (2017)

Posteriormente, essas imagens são analisadas e são produzidas pequenas narrativas de forma textual e imagética. O objetivo é compartilhar o entendimento, o desejo e as interações que ocorrem com esse grupo de crianças pequenas.

Figura 2 –Mini-História produzida a partir dos registros.

---

	<p style="text-align: center;"><b><u>Mini História</u></b></p> <p style="text-align: center;"><b>Uma conversa silenciosa</b></p> <p>A brincadeira é um constante processo de descobertas. Materiais simples como caixas podem propiciar novas experiências.</p>
	<p>Durante uma sessão Davi e Kássya resolvem entrar em caixas plásticas disponíveis. Kássya olha para Davi, e com um gesto pede silêncio. Davi observa a ação da amiga com atenção e olhar firme. Pensa, gesticula, e sem nenhuma palavra, acompanha a amiga imitando seu gesto e concordando com o silêncio.</p>
	

Fonte: Professora 1 (2017)

Figura 3 – Mini-História produzida a partir dos registros.

**Os “laços” da escola**



1

Ah, os cadarços, vivem desamarrando! Mas sempre aparece um amigo disposto a ajudar. Thalya se aproxima da amiga Bárbara, e começa a “amarrar” seu cadarço tentando fazer um laço. Bárbara observa a cena, e concorda com a ação de Thalya. Após “concluir” no pé direito seu objetivo, Thalya olha para a amiga e diz “outro.”

Bárbara concorda balançando a cabeça e aproximando seu pé direito. Thalya então volta sua atenção, concentra-se, e continua sua tarefa. Bárbara posiciona os braços para trás, e observa os amigos brincarem enquanto sua companheira a auxilia nesse momento.

Na escola também é importante criar laços de amizade e ambiente de camaradagem.

(Paulo Freire)

Novembro/ 2017

Fonte: Professora 1 (2017)

Figura 4 – Mini-História produzida a partir dos registros.

**Mini-História**  
**Vamos empilhar?**

O pátio da escola é sempre um lugar de muitas possibilidades, mas também de reinventar. Numa manhã de outono, Nathália explorando o pátio inventa uma nova brincadeira. O caminho de troncos usado pela maioria dos amigos para caminhar e pular para Nathália vira blocos de empilhar.



Ele pega um tronco, sente o peso, e observa a marca deixada no grama. Estranha, mas segue destinada a empilhar.

Uma manhã de brincadeiras no pátio se torna para Nathália uma experiência repleta de descobertas.

Fonte: Professora 1 (2017)

Figura 5 – Mini-História produzida a partir dos registros



**Um carinho especial**

A adaptação é um momento muito delicado e sensível na Educação Infantil, principalmente no primeiro ano escolar. As crianças nesse processo, se apoiam, e desenvolvem desde os primeiros momentos relações de empatia.

Clarice, sempre muito carinhosa, no início de uma tarde, busca acalantar o amigo Gabriel. Se aproxima e oferece um carinho.

Gabriel, para a surpresa das professoras, se acalma, fecha os olhos e deixa a amiga se aproximar. Clarice dá um beijinho em Gabi, e com suas mãos cuidadosas continua dedicando sua atenção a este momento, acompanhada pelo olhar encantado das professoras. Muito sensível, Clarice chama pelo amigo: “- Gabiel!”, pega sua mão e beija-a despedindo-se do amigo. Momentos assim são muito importantes, e contribuem no desenvolvimento de crianças mais solidárias e sensíveis com o entorno.

Março/2018

Fonte: Professora 1 (2018)

Como viés de consolidação desse projeto, esses relatos acompanhados de registros de imagens normalmente eram impressos em folha A4 e expostos em um varal em frente à sala da turma. Permaneciam expostos em média por um mês, para que as famílias pudessem visualizar. A cada semana era colocada uma nova mini-história e retirada uma outra.

Figura 6 – Mural onde as Mini-Histórias são expostas



Fonte: Professora 3 (2017)

Houve um retorno muito positivo em relação ao projeto, que foi desenvolvido ao longo do ano de 2017 e que já está sendo retomado e desenvolvido com uma turma ao longo de 2018. Seguem dois relatos que ilustram a satisfação das famílias:

Olá profes queridas, eu ainda não sei escrever, por isso a Mamãe vai fazer por mim. Neste ano de 2017 eu iniciei minha jornada no mundo da escola, um mundo no qual aprendo a brincar, a dividir os brinquedos com os colegas por mais difícil que seja. Aprendi que temos horários para comer, para fazer aquele soninho gostoso. Minha mamãe fala pro Papai que eu mudei bastante, que eu estou mais falante, e que a escolinha foi muito bom. Mamãe também conversa comigo que nossos desenhos são muito lindos, que nossas **Mini-Histórias** são muito legais e eu amo todas vocês. (Relato entregue às professoras, no fim do ano letivo de 2017, como forma de homenagem e agradecimento).

Quando sai da sala do meu Pitoco (em seu terceiro dia de adaptação) vejo ele sorridente em **fotos** espontâneas e tão lindas, então os olhos se encheram de lágrimas em saber que ele está em um ambiente acolhedor, repleto de amor e com professoras que acreditam nas mesmas coisas que eu. Ele será muito feliz em sua primeira escola, pois viverá de verdade a infância na sua essência. Obrigada escola por toda acolhida e amor por nossos pitocos. Profe que **texto** mais lindo e cheio de amor. (Relato postado no facebook em fevereiro mãe de educando)

Sem sombra de dúvidas, a experiência vivenciada com as mini-histórias contribuiu para compreender que um trabalho de qualidade com crianças pequenas é possível. Compreendemos também que quando as famílias conseguem visualizar as aprendizagens dos filhos, sua participação na escola se modifica, afinal, o envolvimento da família na escola é de grande importância e influencia no desenvolvimento das crianças, tanto nas questões de ensino e de aprendizagem quanto nas construções das relações emocionais, intelectuais e socioafetivas. Contudo, o entendimento compartilhado das famílias de que seus filhos estão tendo acesso a uma educação pública e um trabalho de qualidade e de maneira colaborativa, agrega um sentido formativo e de comunicação das jornadas de aprendizagens das crianças com respeito às próprias construções históricas e de direito à educação reconhecida.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mini-histórias ainda que sejam pouco conhecidas e exploradas pelos profissionais da Educação Infantil podem ser uma forma interessante de intercomunicar as experiências de aprendizagens evolutivas num processo próprio de pedagogias autorais, participativas, aprendentes e comunicativas (ALTIMIR, 2010; FOCHI, 2017). Compreendemos que as crianças são seres capazes, cheios de possibilidades e potencialidades. Uma escola da infância deve valorizar toda forma de expressão e ser capaz de articular aprendizagens colocando a criança como protagonista. Os professores

e as crianças precisam ser agentes de mudança social no processo de ensino pela via da autonomia e da curiosidade, no sentido de desenvolver práticas reflexivas e em diálogo com os problemas contemporâneos, para aperfeiçoar a capacidade de fazer experiências estimuladoras de decisão e de responsabilidade pelo mundo. Daí que as mini-histórias representam uma forma de aprendizagem, de construção do conhecimento sustentado em práticas e planejamentos na Educação Infantil, por meio de atos de criação, partilha e abertura às novas construções nesse movimento virtuoso que articula a perspectiva das crianças.

Nesse sentido, destacamos a importância da formação do professor, pois o profissional que trabalha com a primeira infância precisa provocar e ser estimulador de múltiplos conhecimentos e estar em constante atualização. O artigo investigou a prática de professoras na produção das mini-histórias de uma escola de Educação Infantil pública de Novo Hamburgo/RS e concluiu que é possível desenvolver um trabalho de qualidade na Educação Infantil, mas requer profissionais envolvidos e capacitados que possam ir além do amor pelo que fazem, buscando novas formações e saberes necessários à prática educativa que desenvolvem. Concluímos com a ideia de que os profissionais da Educação Infantil precisam mostrar suas práticas pedagógicas como forma de inspirar e sensibilizar as crianças e os familiares para uma educação de qualidade, consolidando assim um processo pedagógico de (re)construção de significados, pois com essas práticas certamente o panorama educacional pode ser alterado. A visibilidade e o reconhecimento dessas práticas trará consequências positivas ao desenvolvimento infantil articulado ao trabalho desenvolvido, o que acontece com uma boa dose de comprometimento pela educação e aposta em seu potencial transformador de mundo, pois a educação muda as pessoas e as pessoas transformam o mundo, como nos inspira Freire (2015). Vale lembrar que as crianças de hoje serão os adultos de amanhã, que podem ser capazes de melhorar o mundo, com a educação humanizadora, livre para pensar, agir e ser curiosa, que tiveram desde os primeiros anos nas escolas da infância.

## REFERÊNCIAS

- ABDALA, R. D. **Fotografias escolares práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966)**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.
- ALTIMIR, D. **Como escuchar a la infancia**. Barcelona: Octaedro, 2010.
- AZAMBUJA, P. L.; CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. O planejamento docente na educação infantil: metamorfoses e sentidos ao aprender. **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 22, n. 2, p. 157- 178, jul./dez. 2017. Disponível em: <[http://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA\\_EM\\_FOCO/article/view/1503/1166](http://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1503/1166)>. Acesso em: 21 maio 2018.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. LDB. **Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 maio 2018.
- BRUNER, J. A construção narrativa da realidade. **CriticalInquiry**, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.
- CARVALHO, R. S. de; FOCHI, P. S. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3498/pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2018.
- CRUZ, S. H. V.; CRUZ, R. C. de A. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3308/pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2018.
- DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... **Em aberto**, v. 18, n. 73, p. 11-27, 2001. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2133/2102>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

- FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2005.
- FOCHI, P. S. **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de Educação Infantil**. 2017. 218 f. Projeto de qualificação de tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- FOCHI, P. S. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.
- FOCHI, P. S.; PIVA, L. F.; FOCESI, L. V. A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: o caso de uma escola participante do OBECI (The pedagogicaldocumentation as a motto for teacher training: the case of a schoolparticipating in the OBECI). **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, p. 165-177, 2017. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/103>> Acesso em: 10 nov. 2017.
- FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogy-in-Participation: Childhood. **Research Report**, Aga Khan Foundation, Lisbon, 2008.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, 2017. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3391/pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2018.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. et al. PEDAGOGIA EM PARTICIPAÇÃO. **Computers in Human Behavior**, v. 45, p. 45, 2015. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/283500319\\_PEDAGOGIA\\_EM\\_PARTICIPACA\\_O](https://www.researchgate.net/publication/283500319_PEDAGOGIA_EM_PARTICIPACA_O)>. Acesso em: 5 de abril 2018.
- FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015.
- HOYUELOS, A. Documentació com a narració i argumentació. **Guix d'Infantil**, n. 39, p. 5-9, 2007. Disponível em: <[http://blocs.umanresa.cat/educaciofub/files/2013/11/Hoyuelos\\_documentaci%C3%B3-coma-narraci%C3%B3.pdf](http://blocs.umanresa.cat/educaciofub/files/2013/11/Hoyuelos_documentaci%C3%B3-coma-narraci%C3%B3.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2017.
- JOSSO, M-C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 373-383, mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/298/29832212.pdf>>. Acesso em:10 nov. 2017.
- LOBORUK, J. C. **Experiências educativas no berçário: as narrativas visuais como construção do conhecimento para estar com os bebês**. 2016. 48 f. Trabalho de conclusão de curso (especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/152878>>. Acesso em: 10 out. 2017.
- MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C., et al. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MEIRA, A. M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & sociedade**, v. 15, n. 2, p. 74-87, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v15n2/a06v15n2>>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- MELO, N. S. de. **O significado do protagonismo infantil para professores de Educação Infantil de uma escola da rede privada de ensino da cidade de Manaus**. Relatório final de pesquisa entregue ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Amazonas- PIB-SA/0071/2010. Manaus, 2011. 71p.
- SONTAG, S. **Ao mesmo tempo: ensaios e discursos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- VIAL, I. P. **Documentação pedagógica no berçário: reflexões, registros e propostas**. 2014. 59 f. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia, 2014. Disponível em:<<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/163/1/VIAL.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.
- ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

## CAPÍTULO 17

### MATEMÁTICA, EDUCAÇÃO INFANTIL E LITERATURA: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

*Ariéli de Jesus Cardozo*

*Juliana Meregalli Schreiber Moraes*

#### 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de um projeto de pesquisa acerca da utilização da literatura infantil<sup>5</sup> como meios de aprendizagens nos conceitos matemáticos, com enfoque na Educação Infantil. Durante meu percurso acadêmico, dois estágios foram realizados um na Educação Infantil e outro nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desta forma pude constatar a dificuldade dos educandos com os conceitos e conteúdos ligados diretamente a matemática. Os estudantes das escolas em que fiz meus estágios também demonstravam gostar muito de histórias, estas que os levavam para o “mundo da imaginação”. As professoras também demonstravam interesse por este meio de ensino tão importante, além de ser uma forma prazerosa de levar as crianças a conhecerem o que há além da escola.

Analisando estes fatos e cursando uma disciplina referente a metodologia do ensino da matemática surgiu o interesse na realização de um trabalho acadêmico sobre um tema vinculado a matemática, educação infantil e literatura. Partindo em busca de materiais e fontes de referência bibliográficas, tive percalços pelo decorrer da busca, encontrando poucos artigos acadêmicos sobre o tema em questão. Assim desenvolveu o início da pesquisa, que em princípio seria realizada de forma quantitativa e qualitativa com coletas de dados de docentes acerca da utilização de literatura em seus planejamentos, porém obtive apenas uma resposta nesta coleta de dados. A professora que respondeu o questionário, afirmou que “não tinha a apropriação necessária para responder sobre literatura e matemática”, também destacou que a literatura Infantil auxilia na construção de conceito matemáticos “que, por vezes, não é nem fácil para a professora”.

A partir das respostas da professora ao questionário e das experiências vividas por mim em sala de aula, surge a necessidade de estudar acerca deste tema. Na busca por pesquisas atuais que evidenciavam o uso da literatura infantil na construção de conceitos matemáticos na Educação Infantil, identifiquei na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd) um importante espaço de circulação de produção de conhecimento em Educação. Assim surgiu a seguinte questão de pesquisa: O que é abordado nos artigos presentes da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação relacionados aos temas Literatura Infantil, Matemática e Anos Iniciais? Assim este trabalho apresenta uma análise dos dez últimos anos dos encontros da ANPEd.

Desta forma, foram estas indagações que motivaram a realização desta pesquisa dentro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação, com a intenção de promover a reflexão sobre a literatura como meio de ensino para crianças da primeira infância a respeito de conhecimentos matemáticos. Procuramos nesse trabalho analisar o que é produzido sobre uma das áreas do conhecimento que nem sempre é de fácil compreensão para crianças de até seis anos de idade.

---

5 Neste trabalho seguimos o entendimento de Parreiras sobre literatura. O autor afirma que a literatura não atinge o leitor diretamente, com ensinamentos, com explicações. Há coisas não ditas, nem esclarecidas; há algo aberto para o leitor entrar e dar forma. (Parreiras, 2009 p. 48).

Com a intenção de promover a reflexão sobre a literatura como meio de ensino para crianças da primeira infância a respeito de conhecimentos matemáticos, essa pesquisa tem por objetivo analisar artigos presentes em dois eixos temáticos/Grupos de Trabalho nos últimos dez anos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação relacionados aos temas Literatura Infantil, Matemática e Anos Iniciais.

## 2 METODOLOGIA

Em consonância com objetivo desta pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica de artigos previamente publicados no site da ANPEd nos últimos dez anos, acerca da utilização de literatura infantil como meio de aprendizagem para conceitos matemáticos na educação infantil, a fim de desenvolver uma pesquisa científica sobre estes artigos previamente publicados. Segundo FONSECA (2002) a pesquisa científica é o resultado de uma indagação, realizado com o intuito de definir a resposta para um problema, utilizando de meios científicos.

Analisar artigos e estudos já publicados favorece o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica. Desta forma, a pesquisa bibliográfica é definida como:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Segundo Gil (1998) um dos maiores benefícios da pesquisa bibliográfica é explorar dados que, nem sempre, seria viável coletar em uma pesquisa primária. Em contrapartida ainda segundo Gil,

Estas vantagens da pesquisa bibliográfica têm, contudo, uma contrapartida que pode comprometer em muito a qualidade da pesquisa. Muitas vezes as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada. Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar seus erros. Para reduzir esta possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente.

E desta maneira, a escolha de uma Associação Nacional de divulgação de trabalhos se tornou fundamental para que não houvesse nenhum dado abstrato ou sem referências fidedignas. A ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) sem fins lucrativos fundada em 1978 na cidade do Rio de Janeiro com o objetivo de difundir a Educação no Brasil. Durante os quarenta anos de trajetória da ANPEd, fomentou o estudo científico nos estudos de pós-graduação no país.

Ofertando reuniões regionais e nacionais, a associação divulga e incentiva debates em diversos assuntos e projetando aperfeiçoamentos de professores, pesquisadores e estudantes. Partindo deste objetivo, a ANPEd promove a participação das comunidades acadêmicas e científicas no desenvolvimento político da educação brasileira.

Nesse percurso, a ANPEd tem se projetado no país e fora dele como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, além da relevante produção científica de seus membros, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação (ANPEd, 2018).

A associação possui normas para apresentações de trabalhos científicos, assim como a possibilidade de ser um associado em dois modos: individuais (estudantes e professores) e institucionais (programas de pós-graduação).

Para que fosse feito o desenvolvimento do presente artigo, foi realizada uma pesquisa dentro do site dos encontros nacionais da ANPEd nos últimos dez anos (2008-2018), entre dois grupos de trabalhos realizados pelos acadêmicos e professores. Sendo eles o GT -07 destinado a pesquisas relacionadas a crianças de zero a seis anos e o GT -19 referente a educação matemática.

O GT – 07 foi criado no ano de 1981 quando a ANPEd decidiu trabalhar com grupos de eixos temáticos. E conforme a primeira coordenadora do grupo Maria Malta, “a produção científica era ainda incipiente e o esforço de um coordenador exercia-se muito mais na busca de trabalhos e adesões do que na seleção crescentemente competitiva” (Maria Malta Campos, depoimento sobre o GT 07/ Anped, 2002).

Nos anos 80 o GT – 07 teve participação direta nas defesas dos direitos das crianças, participando da construção de muitas políticas sobre a primeira infância. Logo nos anos 90,

A preocupação com a expansão das redes de creche e pré-escola no país se deu concomitante ao desenvolvimento de pesquisas de base histórica sobre as funções sociais e educativas das instituições de educação da criança de 0 a 6 anos. Estudos sobre políticas educacionais para a pequena infância, associados ao compromisso social de seus pesquisadores, aproximou o GT a órgãos governamentais, como a COEDI (Coordenação da Educação Infantil) do MEC (ANPEd, 2018).

Outro grupo de trabalho analisado é o GT – 19, que é responsável pelas pesquisas relacionadas a educação matemática. Grupo criado no ano de 1999, que de acordo com a ANPEd (2018), o Grupo de Trabalho representa um significativo fórum, no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, para exposição e debate de parte importante da produção científica na área de Educação Matemática do âmbito nacional.

Durante a pesquisa no site da ANPEd entre os anos de dois mil e oito e dois mil e dezoito, encontrou-se apenas cinco artigos que continham os seguintes descritores: literatura, matemática, educação infantil e história. Dentre estes cinco artigos relacionados com o tema, apenas um abordava a utilização da literatura infantil no ensino dos conceitos matemáticos na educação infantil.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem 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, 2009).

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação de um indivíduo e é nesta etapa em que seu cognitivo se desenvolve de forma mais significativa. Toda criança é um ser epistemológico que possui vivências pré-escolares, segundo Aroeira (1996, p. 21),

A criança é um ser completo, num contexto historicamente definido, conhecendo o verdadeiro papel que exerce em sua família e na comunidade, é possível compreender melhor a linguagem, as ações, sentimento, reações e possibilidades de seu desenvolvimento (AROEIRA, 1996, p. 21).

Estimular o desenvolvimento intelectual, cognitivo e psicomotor de uma criança que vem de um ambiente familiar com seus princípios e concepções trazidas da sua vivência é uma tarefa que exige conhecimentos científicos. Conduzir conhecimentos e habilidades para que se encaixem em atividades e brincadeiras lúdicas, é um desafio para a maioria dos docentes que atuam em salas de aula dedicadas a primeira infância, assim como exposto pela professora que respondeu ao questionário inicial da pesquisa. Atividades lúdicas em todos os momentos auxiliam

no entendimento das crianças e desenvolvem a imaginação, assim como afirma Castoriadis (1992, p. 89):

A imaginação não é apenas a capacidade de combinar elementos já dados para produzir um outro. A imaginação é o que nos permite criar um mundo, ou seja, apresentamos uma coisa, da qual sem imaginação não poderíamos nada dizer e, sem a qual não poderíamos nada saber.

Durante a primeira etapa da Educação Básica que é a Educação Infantil existe a preocupação de transmitir aos educandos os conceitos matemáticos. Ensinar concepção quantitativa numérica de uma maneira que respeite as especificidades de crianças na primeira infância. Segundo Tancredi (2004, p. 4950),

Ao ensinar matemática na Educação Infantil, espera-se que essa não seja uma tarefa com hora marcada – agora é hora de aprender Matemática – mas que em tudo as crianças façam para desenvolver-se e adquirir competências e habilidades os conceitos matemáticos estejam sendo explorados. Isso exige dos professores planejamento minucioso do ensino e um conhecimento bastante grande dos assuntos matemáticos a serem apresentados, discutidos, sistematizados.

Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), se faz necessário saber e trabalhar com as crianças na primeira infância três blocos de conceitos: números e sistemas de numeração; grandezas e medidas; e espaço e forma. Mas, novos estudos e pesquisas revelam que existe a possibilidade de desenvolver o pensamento combinatório, probabilístico e estatístico ainda na Educação Infantil (LOPES, 2003).

Pensar em histórias infantis como recurso para ensinar conceitos e habilidades matemáticas tem sido uma das problemáticas que levam pesquisadores a discutir a prática docente desta forma. Conforme Smole et. al. (2004) tal integração pode desenvolver uma mudança no Ensino permitindo que o educando explore a matemática e a história ao mesmo tempo. Sendo assim, cabe ao professor mediar esta interação com perguntas e questionamentos ao mesmo tempo em que a criança esteja encantada com a história. Por intermédio dessas conexões,

o professor pode criar situações na sala de aula que encorajem os alunos a compreenderem e se familiarizarem mais com a linguagem matemática, estabelecendo ligações cognitivas entre a língua materna, conceitos de vida real e linguagem matemática formal, dando oportunidades para eles escreverem e falarem sobre o vocabulário matemático, além de desenvolverem habilidades de formulação e resolução de problemas enquanto desenvolvem noções e conceitos matemáticos. (SMOLE et al. 2004, p.03)

Partir de conhecimentos prévios do indivíduo é sempre uma das melhores alternativas para que haja o alcance da maioria dos objetivos propostos nesta etapa. A literatura infantil está presente para muitas crianças desde a gestação e é na primeira infância que vemos maior espaço na vida da criança, nas histórias antes de dormir, nas brincadeiras que permeiam a imaginação e desta forma abre portas para a leitura de mundo de uma criança em qualquer situação ou classe social em que ela se encontra.

Acredita-se que a o indivíduo precisa estar alfabetizado para que obtenha o maior aproveitamento da história e de seu conteúdo. Sabe-se que não é necessário a criança saber ler para que a literatura seja significativa. A interpretação de todo e qualquer texto é feita a partir de conhecimentos prévios e ao momento em que a criança se encontra. A literatura também está presente no brincar e nesta brincadeira é onde aparecerá predominantemente o conhecimento matemático (WAJSKOP, 1995). Além disso, ao ler a história em voz alta, ele torna-se um modelo de leitor para crianças e, conseqüentemente, uma referência. (PAIVA; RODRIGUES, 2009, p.112).

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao realizar a pesquisa durante o período da última década no site da Associação, encontrei cinco artigos relacionados direta ou indiretamente ao tema da pesquisa, que foram tabelados da seguinte forma:

2011						
Nº	UN/AR/CA	TÍTULO	AUTOR/ ORIENTADOR	IDADE	APORTE TEÓRICO	TIPO DE PESQUISA
1	UFSC	Há diferenças entre crianças surdas e ouvintes em matemática na educação Infantil?	<b>Autora:</b> Heloiza Helena de Jesus Barbosa	5 anos	Desenvolvimento infantil Surdez Educação matemática	Pesquisa quantitativa Pesquisa bibliográficas
2013						
2	UFSCar	O conhecimento matemático na educação infantil: o processo de formação continuada de um grupo de professoras	<b>Autora:</b> Priscila Domingues de Azevedo	0-5 anos	Desenvolvimento de professores Formação de professores; Educação matemática	Pesquisa com professoras
2016						
3	UNIFESP	A matemática nos primeiros anos escolares: Elementos ou rudimentos?	<b>Autor:</b> Wagner Rodrigues Valente	6-9 anos	Educação matemática História da Educação	Pesquisa qualitativa
2017						
4	UFF	O que dizem as pesquisas sobre o encontro entre crianças e literatura na escola?	<b>Autora:</b> Márcia Maria e Silva	0-5 anos	Literatura infantil Educação infantil	Estudo de dissertações
5	UFJF/ UFGD	Histórias infantis como possibilidade na educação matemática: memórias e experiência de um grupo de professores dos anos iniciais	<b>Autores:</b> Reginaldo Fernando Carneiro e Wallace Alves Cabral	6-9 anos	Literaturas infantis Educação Matemática	Oficinas com professores

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

O primeiro artigo que encontrei no GT – 19 foi publicado no ano de dois mil e onze (nomeado na tabela como artigo número1). Artigo este que tem como principal objetivo buscar entender o que se sabe acerca de procedimentos e definições matemáticas em crianças na educação infantil, com ênfase nas crianças surdas. Segundo Heloiza (2011) tal estudo justifica-se pelos dados advindos de pesquisas universitárias que apontam para um não sucesso escolar na matemática em crianças não ouvintes.

A autora aponta que o fracasso em crianças surdas aparece em evidência nos anos finais do Ensino Fundamental, mas que se faz necessário entender e investigar a origem deste insucesso. Aponta também, que as crianças antes da idade de início do Ensino Fundamental (6 anos) já possuem uma gama de conhecimentos sobre noções matemáticas.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, a autora utilizou da metodologia de pesquisa qualitativa e quantitativa em um grupo de crianças ouvintes e outro grupo com crianças surdas. O estudo aponta que não existem grandes diferenças entre o desenvolvimento matemático de crianças surdas e ouvintes. Visto que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) se faz de modo visual e auxilia, assim, o avanço de conhecimentos a respeito de conceitos matemáticos.

Alguns resultados referentes ao conhecimento quantitativo-numérico simbólico mostraram que algumas crianças ouvintes tiveram um desempenho abaixo do esperado, comparando-os com as crianças surdas. Já quando foram realizados os testes sobre o não simbólico os resultados foram bem semelhantes entre crianças surdas e ouvintes de escolas públicas e privadas.

Conclui-se com esta pesquisa teórico-prática que para reduzir o desnível destas crianças, é necessário a realização de programas educacionais na Educação Infantil que garantam as condições necessárias para tal equiparação. Faz-se presente, também, a importância de que professores e especialistas tenham ciência das dificuldades de cada criança surda ou ouvinte. A autora refere-se na necessidade de busca de metodologias que auxiliem estas crianças.

Dando continuidade a pesquisa realizada, no ano de dois mil e treze encontro o artigo “O conhecimento matemático na Educação Infantil: o processo de formação continuada de um grupo de professoras”, que foi tabelado e terá como referência Artigo número 2. Que em um primeiro momento, liga-se de forma inteligente com o Artigo de número 1, este que encerra falando acerca de estudos de professores e medidas educacionais para a melhora de conhecimentos quantitativos numéricos.

O Artigo número 2, apresenta o resultado de uma pesquisa de cunho qualitativa, que segundo a autora:

a partir de narrativas produzidas pelas professoras, diário reflexivo da formadora-pesquisadora e questionários, identificou por meio da análise do conteúdo, os seguintes aspectos: as abordagens metodológicas redimensionadas pelas professoras; os conhecimentos matemáticos possíveis de trabalhar a partir de jogos, histórias infantis e situações problemas (AZEVEDO, 2013).

A pesquisa teve duração de cinco semestres em reuniões nem sempre com todas as 39 professoras participantes da pesquisa. As reuniões foram gravadas a fim de assegurar fidelidade às narrativas das professoras. Algumas destas docentes trouxeram para as narrativas experiências com jogos e conceitos matemáticos. Nestas narrativas apresentadas pelas professoras o grupo também explorou a utilização de histórias infantis como conexão com conteúdos de matemática.

As professoras criaram recursos utilizando da literatura infantil para mediar conteúdos matemáticos. E desta forma, segundo a autora:

Estudar, discutir no grupo, trabalhar com as crianças as histórias infantis e por meio delas ensinar conhecimentos matemáticos possibilitou a mudança na prática de várias professoras do grupo. Elas tomaram consciência de sua própria prática de contar histórias, agregaram novos conhecimentos e sua criatividade, para que as crianças se sentissem motivadas a aprender e curiosas para lidar com os conhecimentos contidos nas histórias (AZEVEDO, 2013).

O Artigo número dois, encerra com a conclusão de que nem toda vez o professor sabe e nem tem consciência de que pode haver conceitos matemáticos envolvidos em tantas brincadeiras, jogos e histórias infantis. Fazendo uma afirmação de que o professor precisa conhecer os conceitos antes de aplicá-los com seus alunos. E após o encerramento das reuniões, as professoras que faziam parte da pesquisa perceberam o quão importante é fomentar o desejo de aprendizagem de seus alunos.

Por consequência da pesquisa na 37ª Reunião Nacional da ANPEd, encontrei o artigo “A matemática nos primeiros anos escolares: elementos ou rudimentos:”, analisando e tabelado como Artigo número 3. Que traz uma revisão bibliográfica acerca da história do ensinamento matemático nos primeiros anos escolares. Fazendo um diálogo entre autores que citam como a sociedade ainda reflete a utilização de métodos pedagógicos defasados.

A autora analisa referências sobre os saberes primários que devem ser ensinados na matemática nos primeiros anos escolares. Apresenta em seu estudo alguns dos métodos didáticos utilizados por pedagogos para que os elementos matemáticos sejam compreendidos por seus educandos.

Desta forma, a partir da leitura do Artigo número 3 faço a reflexão sobre a importância da utilização da literatura como ferramenta de ensino para os conceitos matemáticos. Que pode abrir portas para que o raciocínio lógico tenha um melhor desenvolvimento.

Sobre a literatura Infantil temos o trabalho “O que dizem as pesquisas sobre o encontro entre crianças e literatura na escola?”, nomeado como Artigo número 4. Que assim como o trabalho que está sendo desenvolvido faz uma revisão bibliográfica em cima de artigos previamente publicados em um espaço de seis anos. O Artigo número 4 foi apresentado na 38ª Reunião Nacional da ANPEd, em 2017. Fazendo uma análise focada em encontrar ambiguidades em palavras e seus significados, assim como buscar entender o porquê da literatura infantil ser tão pouco trabalhada durante seis anos de artigos e teses produzidos.

A autora tem por conclusão da sua pesquisa que a leitura literária na educação infantil se faz muito além da leitura de livros. São gestos, sons, cores e diversos outros meios, estes que farão leitores críticos e mais interessados por literatura no decorrer do Ensino Fundamental.

O trabalho de número 5, conforme a tabela previamente apresentada que traz como título: “Histórias infantis como possibilidade na educação matemática: memórias e experiência de um grupo de professores dos anos iniciais” foi apresentado no GT – 19 que abrange a área de Educação Matemática.

O trabalho refere-se inicialmente a preocupação da utilização a língua materna nos conteúdos de matemática. Realçando que devemos romper a fragmentação destas duas áreas tão importantes do desenvolvimento do indivíduo. Utilizando de um aporte teórico extremamente rico e coerente, o artigo remete a diversas áreas da linguagem, da literatura infantil e de conceitos matemáticos.

Dentro deste artigo, assim como no trabalho de número 2 foi realizada uma pesquisa com docentes de forma qualitativa. Durante esta pesquisa também houve a preocupação com o gosto pela leitura que vem se perdendo gradualmente entre as crianças.

Concluindo a análise de dados dos artigos previamente tabelados, o que todos eles têm em comum é a definição do conceito de matemático. Também dentre os cinco artigos analisados durante a pesquisa, foi notória a preocupação com o ensino da matemática. Nos artigos analisados evidenciam métodos de mediar conhecimentos matemáticos que são essenciais na etapa da Educação Infantil e também nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão bibliográfica que foi realizada dentro da última década (2008-2018) de reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação, obtive cinco artigos relacionados diretamente com o tema principal da investigação.

Em dez anos encontrar (na ANPEd, que tem reuniões nacionais a cada dois anos) não era um resultado planejado.

Identifiquei, também, que existem muitas pesquisas sobre de que forma está sendo ensinados os conceitos quantitativos numéricos para crianças na primeira infância. O que facilitará, em alguns anos, o mundo de números que os aguardam nos anos finais do ensino Fundamental.

Ao final do curso, destaco a importância desta pesquisa, que contempla uma dificuldade pessoal junto há anos de estudo. Apresentamos nesse estudo possibilidades de estudos que promovem o desenvolvimento da aprendizagem de crianças em sua primeira infância relacionados a conhecimentos matemáticos.

## REFERÊNCIAS

- AROEIRA, M. L. C. **Didática de pré-escola: vida da criança: brincar e aprender**. SP: FTD, 1996.
- AZEVEDO, P. D. de. **O conhecimento matemático na Educação Infantil: o processo de formação continuada de um grupo de professoras**. São Carlos, 2013. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt19\\_trabalhos\\_pdfs/gt19\\_3376\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt19_trabalhos_pdfs/gt19_3376_texto.pdf)>. Acessado em: 13 Jun 2018
- BARBOSA, H. H. de J. **Há diferenças entre crianças surdas e ouvintes em matemática na educação infantil?** Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT19/GT19295%20int.pdf>>. Acessado em: 11 Jun 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 04 Jul 2018.
- CARNEIRO, R. F.; CABRAL, W. A. **Histórias infantis como possibilidade na educação matemática: memórias e experiência de um grupo de professoras dos anos iniciais**. Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT19\\_410.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT19_410.pdf)>. Acessado em: 13 Jun 2018.
- CASTORIADIS, C. **A criação histórica**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-etc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acessado em: 02 Jul 2018.
- LOPES, C. A. E. **O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e probabilidade na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- PARREIRAS, N. Obra literária para crianças ou livro de história para crianças. In: **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. Belo Horizonte: RHJ: CAEM, 2004.
- SILVA, M. M. **O que dizem as pesquisas sobre o encontro entre crianças e literatura na escola**. Niterói, 2017. Disponível em: <[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT07\\_291.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_291.pdf)>. Acessado em: 13 Jun 2018.
- SITE ANPED. **Sobra a ANPED**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sobreanped>>. Acesso em 27 Jun. 2018.
- SMOLE, K. C. S. et al. **Era uma vez na matemática: uma conexão com a literatura infantil**. São Paulo: CAEM, 2004.
- TANCREDI, R. M. S. P. A matemática na Educação Infantil: algumas ideias. In: PIROLA, N. A.; AMARO, F. de O. S. T. (Orgs.). **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Educação Matemática**. Unesp: Pró Reitoria de Graduação, 2004.
- VALENTE, W. R. **A matemática nos primeiros anos escolares: elementos ou rudimentos?** São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT193476.pdf>>. Acessado em: 12 Jun 2018.
- WAJSKOP, G. O brincar na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 2, fev., p.62-69, São Paulo, 1995. Disponível em: <[http://www.academia.edu/957856/O\\_brincar\\_na\\_educacao\\_matematica\\_na\\_infancia](http://www.academia.edu/957856/O_brincar_na_educacao_matematica_na_infancia)>. Acessado em: 05 Jul 2018.

## CAPÍTULO 18

### A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

*Fabiana Nascimento Martins*

*Juliana Meregalli Schreiber Moraes*

#### 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho detém como tema a importância da educação infantil no desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos, cuja escolha se deu por meio das práticas vivenciadas em sala de aula quando, ainda no início da graduação, consegui participar deste meio e, com isso, arquitetar questionamentos, o qual ao longo da minha trajetória acadêmica fui (re)significando através dos estudos realizados.

Estas práticas, nas quais trabalhei ativamente para obter como resultado a experiência da sala de aula em minha construção como professora, foram em diferentes locais de ensino, seja em escolas públicas, particulares, educação inclusiva, educação infantil ou séries iniciais. Cada experiência vivenciada nesses ambientes escolares foi necessária para a fundamentação das teorias aprendidas na faculdade La Salle, além de ter contribuído nas intervenções que pudessem ser úteis no processo de aprendizagem dos meus colegas, da troca de saber entre meus professores e nós, alunos.

Desde o início percebi a importância da educação infantil na vida de uma criança, tanto na construção destes como seres pensantes, capazes de, ao longo de sua vida, desenhar o seu caminho para o bem, como também no seu desenvolvimento amplo.

Sempre que possível observava como era o contato das crianças que chegavam nas séries iniciais depois de terem passado pela educação infantil, e as que tiveram o 1º ano como início do contato escolar. Em geral, a diferença era bem nítida, embora um ou outro se destacava como se já tivesse na bagagem uma vivência escolar anteriormente.

Depois de ter passado por esses momentos de aprendizado junto das crianças, e ter, assim, construído experiências sólidas na educação infantil, surgiu a seguinte problemática: Como o termo desenvolvimento é abordado em pesquisas científicas no contexto da educação infantil referente a crianças de 0 a 3 anos? Essa pesquisa tem por objetivo analisar a produção acadêmica encontrada nas reuniões científicas da ANPEd Sul em suas últimas três edições, sobre educação infantil no processo de desenvolvimento de crianças com faixa etária de 0 a 3 anos.

#### 2 METODOLOGIA

A metodologia é o estudo dos métodos que são relevantes para a realização de uma pesquisa adequada e condizente, tomados pela ciência como imprescindíveis à condução da investigação. Segundo entendimento de Antônio Carlos Gil (2012, p. 8), “pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim”.

A corrente dessa pesquisa é de abordagem qualitativa, aplica à metodologia bibliográfica como método de estudo. No que se refere a análise qualitativa, voltada a aspectos que não podem ser quantificados, o que se busca é a produção ilustrativa de informações quanto ao tema, mediante objetivação do fenômeno.

Quanto ao procedimento, que é parte de uma investigação bibliográfica e documental, busca-se através de livros, artigos e outros textos científicos, bem como fontes documentais sem caráter científico, analisar os assuntos relacionados à temática debatida, colhendo-se, assim, informações e conhecimentos necessários ao trabalho.

A fim de melhor contextualizar a importância da educação infantil para crianças de 0 a 3 anos, o presente trabalho passará a analisar a produção acadêmica como esse tema por meio dos estudos publicados na ANPED Sul – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul.

Atuando na área de pesquisa a ANPEd visa ampliar o desenvolvimento do ensino de pós-graduação, em âmbito nacional, por meio de debates entre pesquisadores, professores, alunos e demais agentes que objetivam o aprimoramento e desenvolvimento dos diversos temas tratados.<sup>6</sup>

Objetivando reforçar os valores acima referidos, este programa restou implementado na esfera regional, criando-se, assim, a ANPEd Sul, com atuação na região Sul do país. Além desta região, a ANPEd possui vertentes no Sudeste, CentroOeste, Norte e Nordeste, detendo a seguinte forma de funcionamento:

Os encontros científicos regionais possuem uma longa e consistente trajetória, organizados de forma independente pelos programas e FORPREd locais, com apoio da ANPEd. A partir de decisão estatutária de 2017, as Regionais acontecem de forma mais orgânica à Associação Nacional, que responde pelo sistema de submissão. Tais reuniões ocorrem em anos pares, intercalados à Reunião Nacional (anos ímpares). A partir deste novo momento de integração, é necessário associar-se à ANPEd para submeter trabalhos aos encontros regionais. Ainda assim, cada regional possui autonomia e especificidades no que diz respeito a regras de submissão, prazos, valores e organização. Por isso é importante acompanhar as informações atualizadas nos sites específicos de cada regional.<sup>7</sup>

Os eventos são promovidos pela FORPREd (Fórum de Programa de PósGraduação em Educação), que é uma instância permanente de organização da ANPEd. Tais estudos se fazem divididos por meio de GTs, que são grupos de trabalhos que estejam em funcionamento há pelo menos 2 anos, cujas atividades se resumem a um segmento de diferentes áreas da educação, como alfabetização, matemática e formação de professores. No que diz respeito ao assunto aqui tratado, destaca-se entre esses os identificados como GT07, os quais se destinam aos estudos da educação infantil.

Diante de sua relevância quanto aos temas referentes a educação infantil, os seminários promovidos pela ANPEd Sul acabam por ser mais visados pelos estudiosos e pesquisadores da área, cujos encontros são realizados a cada dois anos, em estados diferentes da região Sul do Brasil.

Importante sublinhar que a escolha deste programa de forma restrita à localidade em questão se dá em razão, ao propósito do projeto ANPEd, pelo fato deste trazer estudos de grande relevância para a área da educação, mediante a aplicação de um sistema de coleta, troca e aprimoramento de informações técnicas, as quais viabilizam, também, a formação continuada dos professores e estudantes.

Por sua vez, tencionando aproximar a realidade educacional do Estado do Rio Grande do Sul, haja vista as mais diversas visões globais sobre o assunto, optou-se por escolher neste trabalho o implemento regional do programa ANPEd, conhecido por ANPEd Sul, que, além disso, é responsável por inúmeras análises científicas sobre educação infantil, proveniente de renomadas instituições de ensino, públicas e privadas.

Quanto a apuração dos trabalhos, foram selecionados, dentro do eixo educação e infância, os publicados nos congressos dos anos de 2012, 2014 e 2016, que continham as palavras chaves: bebês, crianças pequenas, educação infantil e de 0 a 3 anos. Isso porque, dentro de uma concepção de que os seminários ocorrem a cada dois anos,

6 Informações disponíveis no site oficial da ANPEd. Endereço: <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>>. acessado em: 23/06/2018.

7 Informações disponíveis no site oficial da ANPEd. Endereço: <<http://www.anped.org.br/news/duvidasfrequentes-regionais-anped-2018>>. Acessado em: 23/06/2018.

entendeu-se que a restrição dos assuntos aos últimos três encontros resulta na amostragem de problematizações atuais, em números de artigos suficientes ao sustento do presente trabalho.

Vale ressaltar, por oportuno, que a escolha pelos últimos 3 fóruns se deu em virtude do número de artigos produzidos nesses, após filtragem, cujos parâmetros serão melhor difundidos a seguir, totalizar quantia suficiente para o embasamento desta análise de dados.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

O acesso à educação infantil é um direito de toda e qualquer criança que tenha de 0 a 3 anos completos, seja por instituição de ensino público ou privado, por meio de creches ou pré-escola. Este direito, cuja obrigação de fornecer uma educação de qualidade e gratuita cabe ao Estado, tornou-se um dever com a implementação da Lei nº 12.796/2013,<sup>8</sup> a qual estabeleceu que todas crianças com idades a partir de 4 anos, devem, obrigatoriamente, quando da matrícula, serem escritas no nível da pré-escola.

Salienta-se, por oportuno, que antes do advento da norma mencionada acima, apesar de o Estado possuir o dever de fornecer educação básica, o preceito de realizar a matrícula da criança na educação infantil não era corriqueiro, seja por escolha dos pais, seja pela ausência de vagas.

Tal obrigação surgia somente a partir do primeiro ano do ensino fundamental, o que às vezes era desvantajoso para criança, uma vez que será na educação infantil que ocorrerá um aprimoramento do desenvolvimento desta, de modo amplo e expressivo, o que, *a posteriori*, será melhor difundido.

No entanto, a obrigação ao fornecimento e desenvolvimento da educação também se estende a família, não se restringindo apenas ao Estado, como estabelece a Constituição Federal de 1988 em seu art. 205, ao destacar que:

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

Cuja obrigação se encontra também fixada na Lei nº. 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Base (LDB), pontualmente em seu art. 2º, o qual determina que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E diferente não poderia ser, pois a família detém um papel fundamental no desenvolvimento amplo da criança, complementando o trabalho da escola. Assim, a escola e os pais devem estarem em sintonia, uma vez que a educação informal, a qual é desenvolvida pelos pais, sociedade e comunidade no dia-a-dia, é de total importância no auxílio da educação formal, cujo ramo se volta à escola, onde humaniza, valoriza e socializa a cultura, estimulando, também, sua autonomia. Cada instrução tem sua relevância, e devem construir laços para que ambos eduquem sem que ocorra conflitos.

Ao propósito do vínculo em referência, discorrem Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet e Isabel Solé (1999, p. 87) que:

[...] Tanto para satisfazer as necessidades das crianças como as de seus pais, é imprescindível que se estabeleça uma relação muito estreita entre a educadora e as famílias. Nem todos os pais e todas as crianças necessitam do mesmo tipo de tratamento e atenção. Por isso, é necessário estar muito atento, a partir de uma organização escolar e normas claras, atendendo às preocupações e às perguntas que os pais e as mães possam ter por deixar seu filho em boas mãos; a criança percebe isso quando o seu pai e a sua mãe sentem-se confiantes e tranquilos.

---

8 Lei publicada no Diário Oficial da União (DOU) em meados de abril de 2013, quando passou a vigorar.

Inteligência que emerge, também, dos estudos de Karla da Costa Seabra e Susana Engelhard Nogueira (2017, p. 169), *in verbis*:

A Educação Infantil apresenta-se como mais um contexto possível onde as crianças terão oportunidade de conviver com um grupo social mais amplo, a partir do contato com uma instituição que muitas vezes apresenta características diferentes das do meio familiar. Torna-se, portanto, relevante que haja uma relação de cumplicidade entre famílias e instituições, visando contribuir para um desenvolvimento infantil saudável.

Quando tratamos sobre educação deve-se ter em mente que não basta somente a participação do Estado e da família, mas também da comunidade, conforme art. 227 da Constituição Federal, que determina que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

E, neste contexto, existe um provérbio africano que muito se molda a participação da comunidade na educação, o qual estabelece que: “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”.<sup>9</sup>

Tal ideia surge quando a criança visualiza no adulto um espelho que detém um maior conhecimento por ser mais velho, deste modo o espelho como adulto deve seguir as normas de convivência e bons costumes, sendo gentil, educado e com a visão de mudanças ao planeta. Além disso, a comunidade deve utilizar os diversos espaços públicos para implementar oficinas comunitárias que estejam ao seu alcance, o que se dá mediante a implementação de centro comunitário.

A respeito desta repetição de atos que surge da relação entre a criança e o adulto, Lev Vygotsky (2003, p. 29), citando estudos de Shapiro e Gerke, discorre que:

[...] a experiência social exerce seu papel através do processo de imitação; quando a criança imita a forma pela qual o adulto usa instrumentos e manipula objetos, ela está dominando o verdadeiro princípio envolvido numa atividade particular. Eles sugerem que as ações quando repetidas acumulam-se, umas sobre as outras, sobrepondo-se como numa fotografia de exposição múltipla; os traços comuns tornam-se nítidos e as diferenças tornam-se borradas. O resultado é a cristalização de um esquema, um princípio definido de atividade. A criança, à medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro.

Mesma linha segue o pensamento de Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 2728) ao estabelecerem que:

Os meninos e meninas da etapa da educação infantil, muitas vezes, aprendem por imitação daquilo que vêem e vivem ao seu redor. As pessoas que lhes rodeiam e que são importantes para eles (o pai, a mãe, os educadores, os professores, os companheiros, etc.) representam e são transformados em modelos daquilo que eles gostariam de ser. As crianças imitam as expressões, a maneira de agir, as atitudes, os comportamentos dessas pessoas. [...] Assim, através da imitação, as crianças podem aprender com as pessoas que para elas são modelos a controlar e a representar situações vividas, bem como vive-las.

Portanto, justamente por este reflexo causado nas crianças é que a comunidade, como um todo, se torna crucial para o desenvolvimento dessas, que somado com a educação formal, resulta na ampliação da criança como um ser pleno e incluso, exercitando o papel do bem, na sociedade.

Segundo estudos realizados pela renomada Organização Pan-Americana da Saúde (2005, p. 11), com abrangência internacional, desenvolvimento infantil “é um processo que vai desde a concepção, envolvendo vários

---

9 Dito popular africano mencionado para enaltecer o trabalho conjunto da comunidade na educação de um indivíduo.

aspectos, indo desde o crescimento físico, passando pela maturação neurológica, comportamental, cognitiva, social e afetiva da criança”.

Este desenvolvimento ocorre de maneira mais significativa nos 3 primeiros anos de vida, uma vez que é neste momento que o desenvolvimento da rede neuronal, responsável pelas competências e habilidades humanas, se mostra mais progressivo. A esse propósito, Evânia Reichert (2011, p. 35) destaca que:

Ao estudar o desenvolvimento inicial do cérebro, a Neurociência descobriu que durante os três primeiros anos de vida ocorre um extraordinário aumento na produção de sinapses - as conexões entre os neurônios. Em consequência disso, o cérebro infantil se torna superdenso, com o dobro de sinapses de que vai precisar no futuro. É um período especialmente importante devido a essa produção intensa.

Quanto ao tema, a Oficina de Educação e Cultura da Organização dos Estados Americanos, pelo estudo “Primeira Infância: um olhar desde a neuroeducação” (2010, p. 07), concluiu que “os primeiros anos de vida são essenciais para o desenvolvimento vital de uma pessoa, já que nesta etapa a genética e as experiências com o entorno perfilam a arquitetura do cérebro e desenham o comportamento humano”. Logo, cada etapa percorrida pela criança é um avanço necessário para próxima fase de sua descoberta e desenvolvimento, esta aprende de forma única, ou seja, cada criança aprenderá em seu tempo, conforme sua capacidade.

Segundo Martha Khol de Oliveira (1993, p. 57), citando estudos de Vygotsky, aprendizado é “o processo pelo qual o sujeito adquire informações, habilidades, atitudes, valores e etc. a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas”. Sendo assim, considerando, ainda, que a criança, quando pequena, aprende interagindo com o meio que está inserida, como os adultos, as outras crianças e a sociedade em geral, o que se faz possível por intermédio de um ambiente propício e acolhedor, o qual faz toda diferença no desenvolvimento, alcançando um aprendizado adequado e integral do indivíduo, a educação infantil se mostra eficiente quanto ao intermédio desse avanço cognitivo, intelectual e motor da criança. Ao que diz respeito ao tema abordado acima, leciona Teresa Cristina Rego (2011 p. 61):

O desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade.

Diante desses aspectos, a educação infantil torna-se importante como primeira etapa do desenvolvimento da criança, sendo o primeiro contato desta com a escola, a qual detém como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complemento a ação da família e da comunidade, conforme estabelece o art. 29 da Lei n.º. 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

A educação infantil é ofertada em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, já a pré-escola, é destinado para crianças de 4 a 5 anos de idade, de acordo com o que determinam os incisos do art. 30 da norma acima. Nessa linha, a educação infantil sustenta uma estrutura sólida, para que, ao longo do percurso, a criança aprenda e se desenvolva com habilidades essenciais para o futuro escolar e o cotidiano, valendo-se do momento em que a rede neuronal está em progresso, como já mencionado anteriormente.

Quando as crianças nascem, necessitam de alguns cuidados e atenções no processo fisiológico, como no sono, alimentação e higienização. É importante nessa fase construir alicerces para que, conforme cresçam, a comunicação entre o adulto cuidador e a criança fique ampla e significativa quanto a compreensão, já que ocorrerá, desta relação, o processo de aprendizagem e desenvolvimento, conforme o estreitamento do vínculo entre estes. Quanto a isso, Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 86) esclarecem que:

[...] Durante o primeiro ano de vida, as rotinas de alimentação, higiene e descanso são, mais do

que nunca, o eixo em torno do qual se situa a relação com o educador ou a educadora. Nesses momentos, estabelecem-se as relações de afeto, os vínculos, a comunicação. É, portanto, importante que sejam observados, dando-se atenção à regularidade de horários, das pessoas e dos espaços.

Para que ocorra uma educação de qualidade, é importante que os professores estejam preparados para que este processo seja de grande significado. Efetivamente, a educação infantil é um espaço importante para o desenvolvimento cognitivo e intelectual, sendo o momento de preparar a criança para atingir cada fase predisposta em sua idade.

Assim, o trabalho do professor reflete significativamente em como a criança se desenvolverá, já que é a partir de seus ensinamentos que esta formação se fará possível. Contudo, para que o processo de educação, desenvolvimento e aprendizado seja constante, ele precisa organizar materiais seguros para a faixa etária e que, além disso, possa trazer benefícios e impulso para o descobrimento de cada criança, tendo sempre um olhar zeloso e cuidadoso.

Vygotsky (1998) afirma que a criança deve interagir com o outro, a comunicação proporciona a troca de conhecimento, construindo novas aquisições de linguagem para comunicação.

Diante da experiência trazida pelo educador para a sala de aula e mediada pela interação com o aluno, por meio de práticas pedagógicas voltadas para aquele meio em que se busca a interação, que a aquisição da aprendizagem se faz praticável. Quanto a isso, Zilma Ramos de Oliveira (2005, p. 204) assevera que:

Considerando a criança um agente ativo de seu processo de desenvolvimento, o professor infantil faz a mediação entre ela e seu meio, utilizando os diversos recursos básicos disponíveis: o próprio espaço físico da creche ou pré-escola com o seu mobiliário, equipamentos e matérias, as tarefas e instruções propostas e, particularmente, sua maneira de se relacionar com a criança: como observa, apoia, questiona, responde-lhe, explica-lhe, dá-lhe objetos e a consola.

A rotina educacional proposta nas escolas de educação infantil, se faz de grande valia na bagagem do aluno, que carregará as aprendizagens em sua trajetória de vida. Faz parte dessa rotina o professor planejar atividades que irão melhor estruturar o aprendizado da criança, ampliando os conhecimentos prévios e adquirindo os novos. Oportunamente, discorre Oliveira (2005 p. 193) que:

[...] o ambiente das creches e pré-escolas pode ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções. Funciona esse ambiente como recurso de desenvolvimento, e, para isso ele deve ser planejado pelo educador, parceiro privilegiado de que a criança dispõe.

É nessa fase, quando a criança é pequena, que se faz importante encorajá-las promovendo momentos lúdicos, com jogos, brincadeiras e investigações, que tenha um propósito de exercitar suas capacidades motoras e cognitivas, além de criar sua autonomia.

A educação infantil se torna tão importante neste momento, pois, além de outros benefícios que são propiciados neste meio, é no convívio com o outro que avançamos cognitivamente, ampliando nossa aprendizagem, quer dizer, é na interação com o próximo que o ato de aprender se faz mais eficaz. Nesse passo, leciona Maria Teresa de Assunção Freitas (1994, p. 96) que:

O ser humano é um misto de físico, afetivo e cognitivo, não devendo ser pensado de forma estática e desmembrada, uma vez que ele é único e indissociável. No entanto, este ser global não é acabado e sua constituição se dá a partir da interação com o outro. É essencial recordar este aspecto, base da teoria Vygotskyana, que considera a interação social como fator fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas caracteristicamente humanas.

A capacidade que a educação infantil cultiva ao descobrir um mundo novo, cheio de diferentes possibilidades e com trocas de informações, ampliando seu conhecimento prévio e possibilitando a comunicação diária com diferentes pensamentos e ideologias, é o que torna tão vital a presença dos pequenos neste local de aprendizado.

Neste percurso diário entre alunos e professores, o convívio torna-se significativo na ampliação do conhecimento, da socialização, da organização pessoal e da autonomia. Quanto mais nova a criança for inspirada na escola, mais rápido e amplo será o retorno quanto ao processo de aprendizagem, fortalecendo a dimensão da importância no processo educacional na escola de educação infantil. A esse propósito, lecionam Carmem Craidy e Gládeis E. Kaercher (2001, p. 19) que “[...] a educação é o processo pelo qual nos tornamos o que somos, a educação constitui os indivíduos de uma determinada maneira, por tanto, importa muito neste processo aquilo que é ensinado na escola infantil”.

Já no que se refere aos conhecimentos e valores culturais que as crianças trazem consigo, Sonia Kramer (2001, p. 49) doutrina que:

[...] propiciar o desenvolvimento infantil, considerando os conhecimentos e valores culturais que as crianças já têm e, progressivamente, garantindo a ampliação dos conhecimentos, de forma a possibilitar a construção de autonomia, cooperação, criticidade, criatividade, responsabilidade, e a formação do autoconceito positivo, contribuindo, portanto, para a formação da cidadania.

O desenvolvimento na infância da criança não pode ser tratado de forma isolada, pois marca uma série de mudanças e de conhecimentos simbólicos, surgindo um novo modo de apropriar-se à realidade. Importante mencionar que para a criança o desenvolvimento intelectual e cognitivo ocorre gradativamente e de forma natural. Ela amplia seus resultados de maneira tão contínua que dificilmente percebe, a exemplo de quando toma o conhecimento das formas para elaborar um desenho de uma boneca, quer dizer, ao natural ela amplia seus dotes sem perceber.

As crianças aprendem conforme convivem com diferentes pessoas, analisando o comportamento de cada um, criando e seletando quais condutas melhor o condiz. É nesse período que também se estabelece princípios básicos para o convívio em sociedade, como o respeito ao próximo.

Educar não é tarefa simples, principalmente quando tratamos do ensino na educação infantil, é neste nível que a criança está em avanço no que diz respeito ao seu desenvolvimento, não só cognitivo, mas também seu crescimento individual como cidadão, junto disso existem os pais que precisam de tranquilidade no que remete os cuidados que acreditam ser mais prudente ao seu filho.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir da análise dos estudos encontrados na ANPEd Sul, nos eventos de 2012, 2014 e 2016, encontrou-se 117 artigos originados do GT07, com temática voltada a educação infantil, sendo 47 no primeiro ano, 32 no segundo e 38 no último. Para fins de triagem, aplicou-se como regra buscar nos artigos palavras chaves que guardam relação com o tema aqui difundido, como bebês, crianças pequenas, educação infantil e de 0 a 3. Considerando que o objeto do trabalho era observar a produção acadêmica educação infantil no desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, elegeu-se como peneira termos que refletem esta ideia.

De forma pontual, observou-se que das pesquisas disponibilizadas na plataforma on-line no ano de 2012, no total de 47 artigos publicados no GT07, apenas 5 trouxeram em seu teor similaridade com o tema em questão, sendo que 2 destes, de forma parcial. Por sua vez, no encontro seguinte, o qual se deu em 2014, identificou-se 32 publicações no GT07, dentre as quais 3 foram selecionadas. No último ano de edição, realizado em 2016, foram apresentadas 38 produções no GT07, resumindo-se, entretanto, meramente a 2 trabalhos relacionados ao assunto. Os trabalhos encontram-se distribuídos de forma decrescente aos períodos realizados os encontros na seguinte tabela:

Quadro 01: Produções encontradas pela pesquisa

Nº. <sup>1</sup>	Pesquisador	Título do artigo	Instituição	Ano
01	CASTELLI, Carolina Machado.	Ampliando as discussões sobre a aprendizagem na educação infantil: observação e participação entre bebês e crianças mais velhas		2016
02	GONÇALVES, Fernanda.	A educação dos bebês e crianças bem pequenas no contexto da educação infantil: indicativos da produção científica recente		2016
03	BRAGAGNOLO, Adriana.	Linguagem verbal e interação com crianças de zero a três anos: as pesquisas da região sul	UPF	2014
04	VARGAS, Gardia.	Dimensões da educação dos bebês e das crianças pequenas: perspectivas para a escola da infância	UFRGS	2014
05	GONÇALVES, Fernanda; BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal.	Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na ANPED	UFSC	2014
06	DE LIMA, Graziela Escandiel.	Cotidiano e trabalho pedagógico: a educação de crianças pequenas e a formação de pedagogos	PUC-RS, UFSM	2012
07	DE VARGAS, Gardia Maria Santos	O trabalho pedagógico e a investigação etnográfica com bebês em espaços educativos: interação, contexto e cultura	UFRGS	2012
08	BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sergio.	O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequena	UFRGS	2012
09	DA MAIA, Gilvana Menslin Oliveira; DE OLIVEIRA, Clésnia.	As contribuições dos estudos das ações e relações com crianças de 0 a 2 anos para a reflexão na prática pedagógica	FURB, Escola M. Governador Heriberto Hulse	2012
10	DOS SANTOS, Maria Souza; TIMM, Jordana Wruck.	O cuidar e a criança pequena	PUC-RS, UCS	2012

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Listadas as pesquisas, resta, para este momento, estudá-las e esquematizá-las em ponderação com os assuntos tratados em ambos trabalhos, conforme se verificará em seguida.

De início foi destacado artigos que trouxeram como objetivo a análise de produções científicas sobre o tema, partindo dos princípios da educação infantil de crianças pequenas. Nos artigos “A educação dos bebês e crianças bem pequenas no contexto da educação infantil: indicativos da produção científica recente”, “Linguagem verbal e interação com crianças de zero a três anos: as pesquisas da região sul” e “Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na ANPED”, observou-se em comum a interação das crianças com o ambiente, os professores, a família e outras crianças como forma de desenvolvimento da aprendizagem. A respeito disso, incluso em tais aspectos, destaca-se a importância da organização pedagógica como forma de contemplação das especificidades da educação infantil, como encontrado no artigo de número 03.

Vale dizer, por oportuno, que esses fatores seguem, de igual modo, aqui apontados como vitais ao desenvolvimento infantil, já que é dentro da interação com a escola, educador, família, crianças e, acrescenta-se, a comunidade, que a criança, cuja idade se encontra mais propícia a absorção da aprendizagem, desenvolve suas habilidades.

Quanto a relevância dos estudos, ficou evidente tanto nos trabalhos acima analisados, quanto no presente, a importância sobre o estudo do desenvolvimento das crianças na educação infantil, dado a nova visão da criança pequena como ator social e participativo, cujo momento é entendido como de construção social.

Diante desta nova visão, a qual redireciona os olhares às crianças, o artigo de nº. 05, da tabela apresentada anteriormente, intitulado “Percurso e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na ANPED”, traz um dado importante: que nos últimos dez anos de reuniões anuais da ANPED, do G07, houve relevante crescimento de artigos publicados com esta temática em comparação aos anos anteriores.

Neste viés, quanto ao desenvolvimento, os artigos acima citados apresentaram uma exposição rápida e superficial sobre o tema, focando mais nos resultados oriundos da análise de dados formada, a exceção de um que aprofundou a temática do desenvolvimento da linguagem nas escolas de educação infantil com crianças de 0 a 3 anos, vindo a defender que a linguagem é a prática social da interação com o outro no processo de aquisição, sendo eles capazes de produzir a linguagem de forma interativa, qual seja, o de número 03.

Sabemos o quanto é importante a aquisição da linguagem para a comunicação da criança, contudo este aprendizado não vem sozinho, sendo necessário aprimorar outros campos, como desenvolvimento motor, refletindo, assim, o desenvolvimento gradativo deles no campo da educação infantil.

Por sua vez, quanto aos autores dos artigos “Ampliando as discussões sobre a aprendizagem na educação infantil: observação e participação entre bebês e crianças mais velhas” e “As contribuições dos estudos das ações e relações com crianças de 0 a 2 anos para a reflexão na prática pedagógica”, assumem Vygotsky como principal autor em suas abordagens ao tratar acerca da interação das crianças com outras pessoas.

Todavia, diferentemente do tratado neste trabalho, os artigos de números 1 e 9 resumiram seus estudos com o referido autor somente quanto ao ponto da interação, não abordando o desenvolvimento da criança de forma ampla. Os estudos evidenciados, apresentaram resultados de pesquisas de campo em instituições de ensino de educação infantil de crianças pequenas, onde, por meio de anotações elaboradas em diário de campo, chegou-se a um denominador específico.

É através do artigo de número 01, que a autora Carolina Castelli aborda a ideia da criança aprender algo novo conforme seu contato, por meio de diferentes experiências que surgem em suas vidas, além disso aprimoram algo que já detém certo conhecimento. Outro ponto deste artigo é sobre a imagem da aprendizagem estar relacionada a uma sala de aula, com lousa, cadeiras e mesas e leitura e escrita, o que, certamente, não é visualizado no dia-a-dia dos bebês e das crianças pequenas, que por não se vincular, necessariamente, a estes estereótipos, leva pouca visibilidade quanto a sua relação de aprendizagem.

Quanto ao artigo de número 09, das autoras Gilvana da Maia e Clésnia de Oliveira, demonstram os estudos de Vygotsky, no que tange a sua contribuição histórica e cultural do sujeito e a contribuição da linguagem enquanto mediadora da atividade humana, estabelecendo a relação entre desenvolvimento cognitivo e as relações sociais, ou seja, entre o eu e o outro, dentro do processo de desenvolvimento. Assim, ao propósito da interação, cabe destacar que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças acontecem, também, no contato com diferentes grupos de pessoas, de cuja relação se desempenha um papel ativo de sujeito, sendo este o resultado encontrado. Vale destacar o reconhecimento quanto ao natural desenvolvimento da criança, ainda que sem o auxílio do adulto, conseguindo atingir um aprendizado expressivo, de modo automático, apenas convivendo com outras crianças e adultos, e o dia a dia escolar.

Finalizando, destaca-se as produções que abordam com maior trato o desenvolvimento da criança na educação infantil, cuja relação uniforme entre título, resumo, corpo e resultado foram, em grande parte, uniforme ao estudado neste artigo. Sendo elas a de nº. 04, publicada no X ANPEd Sul, em 2014, e n. 06, 07, 08 e 10, todos difundidos no IX ANPEd Sul, no ano de 2012.

Diante da análise feita, verificou-se que o cuidado e o afeto com a criança, ainda quando pequena, é essencial para a formação do ser racional, social e emocional, ajudando no seu desenvolvimento. Nesta mesma perspectiva, é importante trabalhar em sala de aula as diferentes dimensões do cuidado, seja este no autocuidado, no cuidado com o outro e no cuidado com o ambiente, construindo conceitos importantes para suas vidas.

A educação infantil, como destacada no artigo de nº 04, traz a ideia que junto com outras crianças e adultos a criança aprende a se comportar e socializar conforme necessidade. Nas palavras da própria autora Gardia Vargas (2014, p. 02): “As crianças no convívio cotidiano aprendem a se calar ou a ter confiança para se expressar; a valorizar as diferenças ou a desvalorizar a pluralidade e a singularidade do outro; a construir autonomia ou a ser submetido a regras passivamente [...]”.

Necessário ressaltar, para fins elucidativos, que dentre os estudos selecionados, muitos foram parciais quanto ao tema educação infantil no processo de desenvolvimento de crianças com faixa etária de 0 a 3 anos, enfatizando um ou outro fator como determinante para o desenvolvimento, diferentemente da visão global aqui adotada, como também nos trabalhos que serão estudados a seguir, o que propiciou este balanço de forma mais apurado.

Todos os trabalhos abordam a educação infantil como primeiro passo da criança dentro do contexto escolar, este é um dos pontos trazidos no referencial, a criança que tem a educação infantil como contato desde cedo apropriasse de conhecimentos práticos diariamente, no qual formará eles como cidadãos pensantes, trabalhando a autonomia, a segurança e a cultura deles.

As questões existentes nos artigos sob análise também se fazem presentes na corrente pesquisa, como o fato de que a criança e o contato com a escola estrutura gera uma vivência significativa para a criança. Além disso, os artigos trazem a educação infantil como primeira etapa do ensino básico, havendo o intuito de desenvolver integralmente as crianças de 0 a 6 anos.

Não diferente, abordam reflexões sobre aspectos que constituem as pedagogias da infância e os objetivos que devem compor uma escola da infância, cujos estudos estão agregados aos modelos pedagógicos utilizados pelos educadores nas escolas.

A educação, a qual é tarefa de todos, seja da família, comunidade e escola, é trabalhada, neste contexto, em grande parte dos artigos analisados, assim como no presente. A criança se reconhece como parte do mundo quando associa-se a pluralidade e as diferenças que existem no viver coletivo, a educação infantil é um dos primeiros momentos que ocorre este reconhecimento e essa troca.

Uma educação de qualidade desenvolverá gradativamente uma criança em diferentes pontos, uma educação infantil bem planejada, com professores capacitados em transformar a sala de aula, por exemplo, em um ambiente com diversas possibilidades de construção de saberes, ajudará na formação de cada ser humano.

Estes têm efeitos duradouros, que não mudam prontamente. Um dado importante encontrado nas análises, que vale ressaltar, embora não conste na escrita do referencial, é a grandiosidade do cuidar, também, do professor, para que ele consiga se sentir parte fundamental no papel da educação, atuando como protagonistas, assim como as crianças. Quanto a isso, afirma Vargas (2014, p. 15-16) que:

A apropriação, pelos professores, do que é importante oferecer às crianças para que elas possam se desenvolver bem e plenamente não é suficiente se também em seus contextos de formação e atuação não se sintam acolhidos, estimulados apoiados, provocados, coordenados e valorizados em suas experiências e ideias, em seus saberes acumulados, acrescenta Fortunati (2009). Assim como as crianças, os professores também precisam ser compreendidos como protagonistas, competentes, curiosos e ativos.

Um resultado encontrado, dentro dessa perspectiva de desenvolvimento, é de que tal fator se faz muito

importante, tanto na construção de cada criança como parte do mundo, quanto no que se refere a aprendizagem como um todo, sendo esse – desenvolvimento – imprescindível à vida do infante.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os artigos encontrados na ANPEd Sul, nos anos de 2012, 2014 e 2016, cujos fóruns realizados, respectivamente, nas cidades de Caxias do Sul, Florianópolis e Curitiba, tiveram como critérios de análise palavra-chaves que tivessem ligação ao tema em debate. Assim, elegeu-se para fins de filtragem os seguintes termos: educação infantil; 0 a 3 anos e desenvolvimento.

Após seleção, em um primeiro momento, constatou-se a presença de somente dez trabalhos contemplados com as informações citadas acima, os quais seguem elencados no tópico relativo à análise de dados. Em um segundo momento, quando analisados de forma minuciosa, verificamos que há pouco aprofundamento da temática em questão, sendo o assunto trabalhado de forma ampla.

Ou seja, nos artigos selecionados, os autores não abordaram o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos na educação infantil de forma simultânea, tratando, ou somente da educação infantil, ou da criança pequena, ou, ainda, das etapas do desenvolvimento.

Os números encontrados de artigos que estudaram a respeito dos temas educação infantil, crianças de 0 a 3 anos e/ou desenvolvimento foram limitados, sendo somente dez casos, os quais, ainda, trataram de forma isolada tais assuntos, o que demonstra pouca produção dos pesquisadores da área da pedagogia, psicologia, entre outros.

Ao propósito dos trabalhos estudados, cumpre sublinhar que o que mais se evidencia é a interação das crianças com adultos e outras crianças como fator importante ao desenvolvimento dessas. Inclusive este aspecto – interação – em alguns casos é esmiuçado pelos ensinamentos de Vygotsky, como apresentado acima.

Este é um tema de grande relevância para estudarmos, ainda mais se considerarmos que uma criança que teve uma base de educação e eficaz, consiga no futuro escolar dela apropriar-se mais rápido do conhecimento, pois suas dimensões estarão bem esquematizadas. Além disso, uma boa educação infantil transforma a vida de uma criança, preparando ela para o futuro, tornando ela autônoma, cidadão pensante.

A Educação Infantil é um local lúdico, que propicia à criança uma aprendizagem agradável e cheia de curiosidades, também se salienta que as propostas pedagógicas estabelecidas pelos professores ampliam, de forma considerável, o desenvolvimento da criança. Acrescenta-se, ainda, que a educação infantil propicia às crianças, além da interação com os demais colegas e adultos, o desenvolvimento cognitivo, social e motor, possibilitando uma junção de experiências para o futuro.

Diante disso, conclua-se que a educação infantil, disponibilizada em um ambiente propício e saudável, somado ao pedagógico, cuja função está direcionada ao educador, o qual propicia momentos de aprendizado ao aluno, em conjunto com a família, comunidade, outras crianças, é um dos pilares que sustentam o desenvolvimento social, intelectual e cognitivo desta ao longo da sua passagem escolar e no dia a dia.

Em vista disso, o tema em questão reflete a essencialidade do percurso desta fase pela criança, para que essa possa enfrentar a vida dentro e fora do ambiente escolar, levando consigo, quando experimentado na escola infantil, uma bagagem formada por ensinamentos práticos que lhe auxiliarão na absorção do conhecimento futuro.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S.; FOCHI, P. S. **O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequena**. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <[http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/12\\_34/318](http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/12_34/318)>. Acessado em: 02/06/18.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I.. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BRAGAGNOLO, A. **Linguagem verbal e interação com crianças de zero a três anos**: as pesquisas da região sul. Florianópolis, 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/736-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/736-0.pdf)>. Acessado em: 02/06/18.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Brasília, DF, out 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acessado em: 01/07/2018.
- 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, DF, abr 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acessado em: 01/07/2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, dez 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acessado em: 01/07/2018.
- CASTELLI, C. M. **Ampliando as discussões sobre a aprendizagem na educação infantil**: observação e participação entre bebês e crianças mais velhas. Curitiba, 2016. Disponível em: <[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo5\\_CAROLINA-MACHADO-CASTELLI.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo5_CAROLINA-MACHADO-CASTELLI.pdf)>. Acessado em: 02/06/18.
- CÓRIA-SABINI, M. A. **Psicologia do desenvolvimento**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- DA MAIA, G. M. O.; DE OLIVEIRA, C. **As contribuições dos estudos das ações e relações com crianças de 0 a 2 anos para a reflexão na prática pedagógica**. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <[http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/10\\_34/314](http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/10_34/314)>. Acessado em 02/06/18.
- DE LIMA, G. E. **Cotidiano e trabalho pedagógico**: a educação de crianças pequenas e a formação de pedagogos. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <[http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/28\\_65/338](http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/28_65/338)>. Acessado em: 02/06/18.
- DE VARGAS, G. M. S. **O trabalho pedagógico e a investigação etnográfica com bebês em espaços educativos**: interação, contexto e cultura. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <[http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/21\\_02/333](http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/21_02/333)>. Acessado em: 02/06/18.
- DOS SANTOS, M. S.; TIMM, J. W. **O cuidar e a criança pequena**. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/289/305>>. Acessado em: 02/06/18.
- EDELWEISS BUJES, M. I. **Escola infantil**: Pra que te quero? *Educação infantil: pra que te quero?* / organizado por Carmem Maria Craidy e Gládis Elise P. da Silva Kaercher. – Porto Alegre : Artmed Editora, 2001.
- FREITAS, M. T. de A. **Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação**: Um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 6ª ed. São Paulo : Atlas. 2012.
- GONÇALVES, F. **A educação dos bebês e crianças bem pequenas no contexto da Educação Infantil**: indicativos da produção científica recente. Curitiba, 2016. Disponível em: <[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo5\\_FERNANDA-GON%87ALVES.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo5_FERNANDA-GON%87ALVES.pdf)>. Acessado em: 02/06/2018.
- GONÇALVES, F.; BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C. **Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na ANPED**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1238-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1238-0.pdf)>. Acessado em: 02/06/18.
- KRAMER, S. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, 1996.
- LOMÔMACO, B. P. **Aprender**. Verbo Transitivo: a parceria professoraluno na sala de aula. São Paulo : Summus, 2002.

- OFICINA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. **Primeira Infância**: Um Olhar da Neuroeducação. Washington, 2010.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**. São Paulo : Scipione, 1993.
- OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2005.
- ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Manual Para Vigilância do Desenvolvimento Infantil no Contexto da AIDPI**. Washington, 2005.
- REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórica-cultural da educação. 22. ed. Petrópolis : Vozes, 2011.
- SEABRA, K. da C.; NOGUEIRA, S. E. Famílias contemporâneas e creche: parceria e promoção do desenvolvimento infantil. **Bebês na creche**: contribuições da psicologia do desenvolvimento / organização de Cesar A. Piccinini, Karla Seabra, Vera M. R. de Vasconcellos / Curitiba : Juruá, 2017.
- VARGAS, G. **Dimensões da Educação dos Bebês e das Crianças Pequenas**: Perspectivas para a Escola da Infância. Florianópolis, 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/2041-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2041-0.pdf)>. Acessado em: 02/06/18.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## CAPÍTULO 19

### BENEFÍCIOS DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

*Fernanda Ziegler de Castro*

*Elaine Conte*

#### 1 INTRODUÇÃO

A literatura infantil está presente na vida da criança desde o início de seu processo de formação. É na infância que o despertar da curiosidade acontece, o porquê das coisas, o mundo da imaginação, da exploração, das artes do fazer e do faz de conta. Portanto, a literatura infantil é um processo contínuo na vida do educando, que oportunizará conhecimentos, relações do mundo imaginário com o seu mundo real, ajudando na formação de sujeitos pensantes e criativos. Diante disso, questionamos: o agir educativo dirigido pela literatura infantil pode incentivar e inspirar o encantamento nos processos de alfabetização e letramento? A aquisição do gosto pela leitura e o estímulo recebido pela criança desde o início da vida, por meio do hábito da leitura, poderá contribuir na compreensão e reconstrução das aprendizagens no desenrolar de todo o processo de alfabetização e letramento?

Para tanto, a pesquisa tem como abordagem a perspectiva hermenêutica, que visa à interpretação dos textos por meio da compreensão dos significados da ação humana na dinâmica das relações sociais, repassadas pela tradição cultural em crenças, valores, atitudes e hábitos. A hermenêutica tem por finalidade repensar sobre os conhecimentos presentes na tradição cultural através de livros, tendo na relação comunicativa entre sujeitos e o meio, a inspiração para diálogos necessários para ensinar a compreensão dos problemas da realidade, impulsionados pela palavra do outro (GADAMER, 2000). Na medida em que o sujeito se relaciona com o outro e o contexto cultural ele passa a se (re)conhecer como sujeito de sua própria história e cidadão do mundo, fazendo análises críticas das condições vividas.

Aquele que pretende compreender um texto está disposto a deixar que o texto lhe diga algo. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente deve estar disposta a acolher a alteridade do texto. Mas tal receptividade não supõe a “neutralidade”, nem a autocensura, mas implica a apropriação seletiva das próprias opiniões e preconceitos. É preciso precaver-se das próprias prevenções para que o texto mesmo apareça em sua alteridade e faça valer sua verdade real contra a própria opinião do intérprete (GADAMER, 2000, p. 145).

Gadamer (2005, p. 407) salienta que “nossas reflexões sempre nos levaram a admitir que, na compreensão, sempre ocorre algo como uma aplicação do texto a ser compreendido à situação atual do intérprete”. A busca de ressignificação da literatura infantil para o desenvolvimento no processo de alfabetização e letramento é um esforço hermenêutico, cujo propósito é lançar luz à questão e problematizar a condição histórico-cultural de cultivar uma forma de ensinar e de aprender das crianças. Trata-se de uma relação de ensino e de aprendizagem no contexto cultural, no sentido de estabelecer relações entre os conteúdos culturais e as formas de se relacionar consigo, com os outros, com a natureza e com o mundo social.

A leitura como qualquer aprendizado requer esforço e dedicação, por isso, a criança deve ser incentivada a ver a leitura, os livros, as histórias, como algo interessante que projeta novos sentidos à educação, não servindo somente para a ampliação do conhecimento, mas como uma forma de despertar um mundo do aprender (ou como diria Freire a *palavra mundo*) com a diversão, com o mundo do faz-de-conta. A prática da leitura nas escolas precisa

ser vista como um meio de ligação entre o lúdico e a aprendizagem, que resultará em uma alfabetização plena de sentido para os educandos. Nesse sentido, o trabalho mobilizado a seguir visa discutir as contribuições da literatura infantil como meio de aprendizagem para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, reconhecendo diferentes abordagens em sala de aula para auxiliar nesse processo formativo. Para dialogar sobre alfabetização e letramento, tomamos por base Soares (2004, 2005), Ferreira (2001), Teberosky e Colomer (2003), Brandão e Leal (2010), Gouveia e Orensztajn (2006), entre outros interlocutores. Sobre literatura infantil, tomamos por base autores como Costa (2003), Aguiar (1995), Alves (2004), Faria (2004), Zilberman (2003), Cavalcanti (2009), entre outros. Por fim, para os entrelaçamentos sobre literatura infantil e alfabetização e letramento, dialogamos com Maia (2001), Abramovich (1997), Freire (1993), Neitzel (2006) e Rocha (2006).

## 2 ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO

Os pressupostos sobre a alfabetização na Educação Infantil ainda causam confusões, ambiguidades, pois fazem parte de uma tradição cultural pouco efetivada nas escolas, mas que aos poucos vem ganhando terreno no cotidiano escolar pelo processo de mudanças e revisões constantes. Inicialmente, o ato de alfabetizar resumia-se a aplicação de métodos de decomposição de palavras, atrelados à memorização do sempre igual e a reprodução mecânica de letras e sílabas, na maioria das vezes, apresentados em contextos distantes da realidade do educando. Segundo Brandão e Leal (2010), no Brasil, até a década de 60, algumas concepções sobre a alfabetização consolidavam-se na educação, dentre elas um processo denominado maturidade. Nesse processo, a criança primeiramente tinha que desenvolver determinadas habilidades motoras e intelectuais, para aprender a ler e escrever. Essas capacidades seriam atingidas somente com o amadurecimento biológico, desconsiderando as influências do meio no qual a criança estava inserida, sendo que só aconteceria em torno dos seis ou sete anos de idade. Essa compreensão baseava-se na ideia de que as crianças menores não teriam interesse em ler e escrever, portanto, as tentativas de alfabetizá-las seriam prejudiciais ao seu desenvolvimento, *forçando* a criança a um aprendizado que espontaneamente não estaria preparada. Tal perspectiva acaba desconsiderando a evolução das novas capacidades da imaginação e da representação que são construídas no ato de imitar, no desenvolvimento das emoções pela empatia, ou seja, ao fazer a leitura das emoções alheias somos capazes de imitar, participar e aprender nessa (imitação). Carvalho (2001, p. 11) entende que “aprender a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, separado da compreensão, é um desastre que acontece todos os dias. Estudar palavras soltas, sílabas isoladas, ler textos idiotas e repetir sem fim exercícios de cópia, resulta em desinteresse e rejeição em relação à escrita”.

Dentro das concepções atuais de alfabetização e letramento, o processo de alfabetizar condiz em saber ler e escrever compreendendo as práticas de leitura e escrita. Mas não basta unicamente saber ler e escrever, é preciso interagir com a arte de fazer, ressignificar e reconstruir a leitura e a escrita em diferentes situações sociais. Para Soares (2004, p. 97), o processo de “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, entende-se como a capacidade de compreender o sistema de escrita. Ferreira (2001, p. 9) descreve o processo como “sistema de representação alfabética da linguagem” influenciada pelas concepções do educando e do educador coletivamente. Ambas as autoras discorrem sobre a importância da interligação entre a alfabetização e letramento.

Brandão e Leal (2010) observam três novas possibilidades para o trabalho com a linguagem escrita que envolve diferentes concepções teórico-metodológicas e que vem permeando muitas das práticas desenvolvidas na Educação Infantil. A primeira concepção, segundo as autoras, é a chamada *obrigação da alfabetização*. Nessa perspectiva, são empregados exercícios de cópia de letras e palavras, assim como pequenos textos, os quais devem fazer parte da rotina das crianças desde cedo. Também são utilizados variados exercícios exaustivos com letras e o reconhecimento das famílias silábicas. Segue a ideia de prontidão, sendo que o desenvolvimento das habilidades perceptuais motoras em sua compreensão é de suma importância.

Já, no segundo caminho apontado por Brandão e Leal (2010), este foi reconhecido como *o letramento sem letras*. “A ênfase dessa concepção é o desenvolvimento das múltiplas linguagens, deixando de lado a linguagem escrita do trabalho com a criança”. (BRANDÃO; LEAL, 2010, p. 18). Consiste na idéia de que apenas convivendo com textos, em variadas situações de leitura, as crianças poderiam se apropriar da escrita alfabética. Porém, entende-se que somente inserir a criança em um ambiente alfabetizador gerando sua convivência com a escrita sem nenhuma intervenção ou mediação, não garante a evolução na aprendizagem. Conforme Bolzan (2007, p. 23), “a alfabetização precisa converter-se em uma experiência especial, na qual a reflexão sobre o que a escrita representa e seu valor como objeto social sejam constantemente explorados, de forma prazerosa, permitindo à criança a manipulação e a aproximação deste objeto”, no sentido “de que ela possa transformá-lo e recriá-lo”.

A terceira proposta, de acordo com Brandão e Leal (2010), está fundamentada nas idéias de Ferreiro e Teberosky, quando desenvolvem as formas de pensar o processo de alfabetização e sua articulação com a Educação Infantil. Nessa perspectiva, desenvolve-se o ato de ler e de escrever com significado na Educação Infantil, visto que a alfabetização passa a ser entendida como um longo e complexo processo, o qual tem início antes mesmo da criança ser inserida no ambiente escolar. Nessa linha de raciocínio, o espaço escolar deve estar organizado de forma lúdica para possibilitar a descoberta, oportunizando diferentes relações e interações. A Educação Infantil deve, de acordo com Ferreiro (2002, p. 98),

[...] permitir as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo; tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo), [e ainda], tentar ler utilizando dados contextuais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras.

Para Brandão e Leal (2010, p. 22), por meio das experiências de leitura em grupo que são mediadas pelos professores, “[...] as crianças ampliam suas experiências de letramento e seus repertórios textuais, desenvolvem estratégias variadas de compreensão textual, inserindo-se no mundo da escrita e iniciando-se como leitoras, mesmo que ainda não saibam ler autonomamente”.

A questão do letramento compreende-se enquanto um processo de aquisição das práticas sociais sobre o uso da língua escrita. Segundo Soares (2004, p. 44), “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. Ferreiro (2009, p. 25) ressalta que a criança que “esteve em contato com leitores” ou imersa na cultura letrada apresentará maiores condições de aprendizagem durante o processo de alfabetização. Conforme evidencia Soares (2005), não se deve dissociar os dois processos, já que não são independentes, mas indissociáveis. A autora complementa a reflexão dizendo que a entrada da criança no mundo da escrita se dá simultaneamente por meio da aquisição do sistema convencional de escrita (alfabetização) e pelo desenvolvimento de saberes e habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (letramento).

Ferreiro (2001, p. 17) afirma que “as crianças são facilmente alfabetizáveis: foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização delas”. Desta forma, as crianças estão abertas para aprender as novidades de forma inventiva, imaginativa, curiosa, inteligente e de encantamento pelo mundo. O processo de aquisição da leitura ainda está desassociado do mundo a que pertencem dos conhecimentos já adquiridos pelas crianças, o que dificulta a significação e o sentido desse processo formativo. Dessa forma, Soares (2004) sugere:

Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-lo ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não com o sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias.

Portanto, os conhecimentos adquiridos, tanto os concebidos pela criança, como os transmitidos pelos adultos estão relacionados com o ambiente alfabetizador em que a criança está inserida. Logo, precisa ser um ambiente estimulador e rico em materiais significativos que influenciem no contato com as práticas de leitura e escrita, mesmo que a criança ainda não tenha o domínio do funcionamento da leitura e escrita. Ferreiro (2002) acrescenta que um ambiente alfabetizador deve disponibilizar para as crianças o contato com escritas de seu cotidiano, fazendo com que assim se familiarizem, construindo seu conhecimento e permitindo que a alfabetização aconteça por meio da descoberta e pela exploração natural das coisas e dos ambientes. Todos os espaços da escola deveriam proporcionar a aprendizagem, em práticas integradoras de outras constituições, processos e contextos, na idéia de que “em cada classe de alfabetização deve haver um *canto ou área de leitura* onde se encontrem não só livros bem editados e bem ilustrados, como qualquer material que contenha escrita”. (FERREIRO, 2002, p. 33).

Sabemos que estes espaços acabam se restringindo a transmissão, adequação reprodutiva e seletiva em sala de aula. A base dessa mudança seria o contexto de reformulação, para que esses cantos se tornem ricos espaços de abertura, de dúvidas e de descobertas. Esse processo de ressignificação perpassa pela organização da sala, procurando criar cantinhos, como o cantinho da leitura, a bebeteca no berçário, a jardinteca no jardim, além de outros espaços com tintas, estímulos variados, folhas, papel pardo e revistas, com giz de cera, lápis e canetas, espaços de exploração de materiais concretos pelas crianças, numa espécie de laboratório para experimentos e imaginação criadora dentro da sala de aula. Tudo indica que os espaços escolares precisam estimular as artes do fazer para que o professor possa trabalhar fazendo também leituras para os educandos, colocando destaque aos textos que são escolhidos pelos próprios educandos. Contudo, não se trata de antecipar as etapas da aprendizagem, mas incentivá-la para este processo, assim como faz uma mãe quando fala com o seu bebê recém-nascido.

Teberosk e Colomer (2003, p. 17) afirmam que “em determinadas famílias, as crianças interagem com materiais e com tarefas de leitura e escrita desde muito cedo. E essas interações provavelmente estão relacionadas e influenciam nas aprendizagens convencionais posteriores”. Sendo assim, as crianças devem ser consideradas como parte integrante do processo de aprendizagem, reconhecidas em suas bagagens culturais e referências de mundo nesse processo. Nessa perspectiva, as crianças da educação infantil, ainda que estejam iniciando o processo de aprendizagem, possuem uma bagagem cultural calcada na imaginação criadora para inventar e contar histórias. Daí que se as atividades forem conduzidas para que essas ideias sejam exploradas com certa fluidez pelo educador, pode-se construir um arsenal muito rico e aprendente. Para tanto, o estímulo ao mundo letrado abre possibilidades ao aprender das crianças, sendo esse caminho dialógico a melhor atitude para evitar uma alfabetização forçada. Nesse sentido, um ambiente acolhedor aos processos de aprendizagem precisa promover projetos alicerçados na conversação, no reconhecimento e na interação com as crianças, refletindo sobre o que estão criando na vivência cotidiana e sobre todos os aspectos relacionados.

Para Gouveia e Orensztejn (2006, p. 35), “a língua deve entrar na escola da mesma forma que existe vida afora, ou seja, por meio de práticas sociais de leitura e escrita”. Dessa forma, o educador tem o papel de inspirar novas relações a partir desse conhecimento literário e fortalecer as apropriações desse processo, pois, cabe a ele trazer para a sala de aula práticas sociais, gerando o encontro do educando com o mundo das letras, preparando-o para a descoberta, incentivando a experimentar esse mundo letrado com o mesmo entusiasmo e curiosidade própria da infância.

A alfabetização é um processo no qual a criança vai adquirindo formas cada vez mais elaboradas de se comunicar e de representar o mundo ao seu redor. Consequentemente, a alfabetização mesmo sendo relacionada com o conhecimento escolar, é também construída pelas interações humanas e experiências sociais. Já o letramento, podemos dizer que letrar é conduzir a criança às práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, conduzi-la no âmbito das letras, incentivando-a ao hábito para que tome o gosto pela leitura. Na perspectiva de Teberosky e Colomer (2003, p. 19),

A criança recebe informação sobre as funções, os usos, as convenções, a estrutura e o significado da escrita e da linguagem escrita. Ao mesmo tempo, elabora e re-elabora conhecimentos sobre os princípios organizativos, as formas de representação, os procedimentos e os conceitos linguísticos e metalinguísticos implícitos na escrita e na linguagem escrita.

Porém, a necessidade de ler e escrever não surge da mesma forma para todas as crianças, já que vivem em meios e contextos diferentes. Assim, para que a descoberta ocorra no desenrolar dos encantamentos da vida é necessário a estimulação por parte do adulto, participando do processo de alfabetização das crianças e ajudando nas práticas de leitura de imagens, signos, símbolos e de escrita no seu cotidiano. Cada criança tem o seu próprio tempo, ritmo, momentos distintos de aprendizagem, e deve ser respeitadas diante de suas capacidades e limites, sensibilidades e vive em um contexto sociocultural que precisa ser considerado, possui seu próprio desenvolvimento, interesses e necessidades diferentes.

### 3 LITERATURA INFANTIL EM QUESTÃO – DIMENSÕES DO AGIR PEDAGÓGICO

A Literatura Infantil se constitui pelo conjunto de produções, já que em sua essência possui diferentes formas didáticas e recreativas voltadas ao público infantil. O termo literatura provém do latim *littera*, que significa letra, significando um conjunto de habilidades de ler e escrever de forma correta. (SIGNIFICADO, 2015, *on-line*). A Literatura Infantil surgiu primeiramente com a tradição oral, sendo o principal meio para a garantia da expressão, comunicação e reconhecimento humano ao longo da história, que ao sentir necessidade de transmitir idéias e heranças culturais, buscou uma maneira de transmiti-las. Os primeiros livros surgiram na Europa com a intenção de construir cidadãos alfabetizados e alinhados às necessidades daquela sociedade. Para isso, os autores da época intercalavam histórias e poemas a lições de leitura e escrita, além de regras morais e comportamentais. Desse modo, tanto na Europa quanto no Brasil a criação de livros infantis ficou marcada por intenções pedagógicas e morais, ligadas ao universo cultural (LAJOLO, 1999).

No início do século XV, a literatura foi tomada como um saber, uma ciência em geral. Segundo Aguiar e Silva (1991), o termo literatura passou a ser utilizado a partir deste período. Por sua vez, Kirchof e Bonin (2016, p. 38) afirmam que,

[...] desde o seu surgimento na Europa do século XVIII, a literatura infantil esteve fortemente marcada por intenções pedagógicas explícitas. Inicialmente – resguardadas as exceções – as próprias obras continham um teor didático declarado, servindo muitas vezes como mero pretexto para ensinar conteúdos curriculares e valores morais, cívicos e religiosos. Com o passar do tempo, contudo, esse didatismo foi cedendo lugar para a valorização de aspectos propriamente literários, o que fez com que a literatura infantil deixasse de ser considerada um mero instrumento didático para se tornar um gênero artístico-literário valorizado, capaz de proporcionar experiências diferenciadas de fruição por meio da leitura.

Desde então, a literatura foi adquirindo destaque, resultando no surgimento de autores clássicos para a literatura até hoje, como Hans Cristian Anderson (1805-1875), escritor dinamarquês de contos infantis como os mais conhecidos: *Soldadinho de Chumbo*, *Patinho Feio*, *A pequena Sereia*, *A Roupa Nova do Rei*, entre outros. O escritor buscava sempre dar visibilidade e superar os padrões de comportamento a serem seguidos pela sociedade. Os irmãos Grimm: Jacob Ludwing Carl Grimm (1785-1863) e Wilhelm Carl Grimm (1786-1859), alemães que entraram para a história como folcloristas e coletâneas de contos infantis: *Chapeuzinho Vermelho*, *A Gata Borrallheira*, *João e Maria*, *A chave Dourada*, entre outros. Monteiro Lobato (1882-1948), pioneiro na escrita literária que utilizava prioritariamente a imaginação infantil e o lúdico. Conhecido como o pai da Literatura Infantil e criador do famoso *Sítio do Pica-pau Amarelo* sua obra de maior destaque na literatura infantil brasileira (FRAZÃO, *on-line*).

A partir dos anos 70, com o progresso das histórias infantis, surgem autores como Ruth Rocha, Ana

Maria Machado, que recriam os contos de fadas com estruturação narrativa lúdica, que através dos personagens questionam valores e significados. Rubem Alves (1933-2014) com a obra *A menina e o pássaro encantado* também pode ser elencado nesse universo sonhador e encantador da literatura infantil.

A literatura infantil, portanto tem a criança como principal representante, pois a representa sempre em busca de uma explicação que, mesmo quando mais lógica, é ainda mágica. Por isso, o gosto pelo mundo sobrenatural com fadas, ogros, bruxas serve para como dar asas à imaginação: “A criança serve-se do real, justamente, para penetrar em sua fantasia”. Essa literatura surge simultaneamente para instruir, divertir e educar, trazendo a criança ao mundo que ela se identifica e sente-se livre para formar suas capacidades intelectuais e sociais, visto que, elas ainda estão num processo de formação de experiências (COSTA, 2003, p. 49).

Desde então, é viável encontrar uma quantidade relevante de livros que privilegiam a perspectiva e o universo infantil. Conforme Kirchof e Bonin (2016, p. 25), que realizaram uma revisão dos estudos sobre literatura infantil e Pedagogia, analisando os artigos publicados em três revistas que têm como foco a literatura infantil no Brasil: *Leitura: Teoria & Prática*; *Tigre Albino*; *Revista Emília*, concluíram que “[...] no lugar de informações utilitárias, conhecimentos escolares e valores morais explícitos, autores contemporâneos têm valorizado a qualidade literária e o lúdico”. Afirmam ainda que,

Nas três revistas, há um número muito expressivo de relatos de experiência de educadores, sendo que a maior parte deles expõe práticas de leitura efetivamente realizadas com os alunos, nas quais o prazer literário e o caráter lúdico da experiência de leitura foram preservados e estimulados. Em muitos casos, são também narradas as reações positivas e entusiasmadas dos alunos/leitores. Em outros, são relatadas, inclusive, atividades literárias realizadas pelos próprios alunos a posteriori, motivados pela leitura. Tais relatos fornecem um testemunho vivo de que é possível, sim, fazer da leitura literária uma experiência de fruição artística dentro do espaço escolar. E para além do mero testemunho, os relatos também assumem uma dimensão pedagógica pela exemplaridade, pois muitos deles podem ser replicados (KIRCHOF; BONIN, 2016, p. 39).

Kirchof e Bonin (2016, p. 39) dizem que outra temática bastante recorrente nos artigos trata sobre a importância da articulação para realizar as propostas de leitura literária, enfatizando que, de um lado, “o próprio professor precisa ser um leitor competente e entusiasmado de literatura, capaz de reconhecer os meandros da linguagem literária, sabendo preservar o caráter lúdico no ato de ler”, e do outro, “a necessidade de que o mediador tenha um bom repertório para realizar a seleção de obras adequadas para as crianças”. Em relação à questão de mediar a linguagem literária, os artigos afirmam a necessidade em “preservar e valorizar o caráter estético-literário das obras na escola e em qualquer espaço de formação”, no sentido de evitar que “durante as atividades de leitura e de produção de textos com base na leitura literária, elementos não literários sejam mais valorizados do que o aspecto propriamente estético” (KIRCHOF; BONIN, 2016, p. 39-40).

Nessa perspectiva, as autoras argumentam que a escola continua sendo o lugar privilegiado para o uso da literatura infantil e que vem se expandido devido aos programas de incentivo existentes desde 1960, tais como a Fundação do Livro Escolar, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, entre outros. (KIRCHOR; BONIN, 2016).

Atualmente, destaca-se o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), instituído em 1997 e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) (KIRCHOR; BONIN, 2016, p. 26).

No Brasil, a Literatura Infantil sempre esteve mutuamente ligada à escola, ambiente ideal para o contato da criança com os livros, mas ficando restrito somente nesses espaços e quando possível nas famílias. Dessa forma, “ao mesmo tempo em que um número muito expressivo de autores de literatura infantil se desvincilhou dessa tradição didático-pedagógica, o principal lugar de consumo desses livros continuou e continua sendo a escola”

(KIRCHOR; BONIN 2016, p. 39). Lajolo (2008, p. 106) afirma que se ler é primordial, a literatura literária da mesma forma é essencial, pois,

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente [...].

A criança, ao realizar uma leitura não apenas passará os olhos pelas páginas do livro, mas buscará sentidos e significados para as palavras, aventurando-se no desenrolar da história e desfrutando do mundo da imaginação. De acordo com Silva (1985, p. 21), a leitura do texto literário “pode se constituir num fator de liberdade e transformação dos homens”. Então, podemos dizer que a leitura do texto acaba tendo o potencial de ajudar no desenvolvimento criativo, expressivo e perceptivo do mundo da criança na infância, levando a criança a pensar criticamente. É por meio da literatura que a criança cria momentos formativos interpares, que fortalecem o desenvolvimento intelectual e emocional, de modo a despertar diferentes inter-relações com sentimentos e visões de mundo. Abramovich (1997, p. 14) destaca as possibilidades e o gosto pela leitura que cultiva até hoje ao dizer:

Ler, para mim, sempre significou abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua lindamente sendo exatamente isso!

Entretanto, ainda vivenciamos uma realidade onde a leitura não é muito incentivada nas famílias e até mesmo nas escolas. Equivocadamente acredita-se que as crianças da Educação Infantil ainda *são muito pequenas para aprender a ler*. Mas é preciso saber que a literatura Infantil é um processo fundamental e contínuo no desabrochar da vida da criança, pois através do mundo imaginário, múltiplas relações entre os processos de educar são reconstruídos, sensibilizados e potencializados desde cedo. A leitura ajuda na formação cognitiva, moral e emocional dos sujeitos, pois oportuniza o ato de tomar decisões, ser autônomo, pensar sobre os conhecimentos e atitudes que abrem caminhos para que a criança relacione o seu mundo real com a alma do mundo encantado imaginário.

Sabemos que na Educação Infantil a curiosidade é um elemento essencial para a aprendizagem, pois nessa faixa etária as crianças estão descobrindo o mundo ao seu redor, despertando a curiosidade, questionando o porquê de tudo. De acordo com Freire (1996, p. 33), “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Logo, é essencial que o educador incentive e valorize os saberes inventivos e imaginativos das crianças, sendo também um sujeito curioso na busca pelas novidades, descobertas, partilhando os conhecimentos, através do diálogo vivo e transformador entre educador e educando. A criança é um ser social que nasce com capacidade afetiva, emocional e cognitiva. Tem a capacidade de interagir e aprender com as pessoas a sua volta de maneira a influenciar na autoestima, autoconfiança, auto respeito e no próprio desenvolvimento evolutivo de aprendizagens.

Para Piaget (1975), a criança é compreendida como um ser afetivo e dinâmico e que a todo o momento interage com a realidade, operando ativamente com objetos, pessoas, natureza e o mundo. Essa interação com o ambiente faz com que se construam estruturas mentais ao desenvolvimento moral da criança, visto que a fonte do conhecimento e da inteligência humana é a ação, a atividade capaz de realizar e coordenar diferentes abordagens e perspectivas. Para Aguiar (1995, p. 19), “ler é encontrar- se consigo mesmo, dialogar baixinho com o autor, imaginar mundos possíveis, criar uma vida nova, só nossa. Por isso, quanto mais literário for o texto, mais prazer ele pode causar”. A criança nesta fase faz a leitura visual (ilustrações e símbolos) que é de extrema importância para a compreensão e interpretação, em conversas intuitivas no ato de recontá-la de maneira autônoma. A intensidade e o estímulo recebido pela criança desde o início do processo de formação servem de referência aos projetos futuros. Alves (2004, p. 23) cita que:

Tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam. É a história. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras. Deseja decifrá-las, compreendê-los – porque eles são a chave que abre o mundo das delícias que moram no livro. Deseja autonomia: ser capaz de chegar ao prazer do texto sem precisar da mediação da pessoa que o está a ler.

De acordo com Faria (2004, p. 18), a formação do leitor na infância não pode prescindir de determinadas competências ligadas à compreensão do texto e, conseqüentemente à satisfação que este pode proporcionar à criança. A literatura infantil abrange uma variedade de contos, que vão dos tradicionais aos modernos, carregando em si marcas e reflexos de uma tradição e de uma estima social que agrada e corresponde ao legado cultural da humanidade. Contar e ler histórias implica também desenvolver todo o potencial crítico da criança, pois através da audição de histórias a criança é capaz de pensar, questionar e duvidar, estimulando assim o senso crítico.

Numerosos estudos têm mostrado que ao compartilhar a leitura de um livro com as crianças pré-escolares não apenas se cria uma atividade prazerosa, mas também se organiza um importante momento de aprendizagem. Com essa atividade, as crianças aprendem que a linguagem dos livros tem suas próprias convenções, e que as palavras podem criar mundos imaginários para além do aqui e agora (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 20).

Segundo Zilberman (2003), o campo da literatura infantil no Brasil, apesar de extenso, é ainda desconhecido. Por isso, a necessidade de investigações na área, que focaliza “a literatura infantil [como] um campo a ser privilegiado pela Teoria Literária, devido à rica contribuição que proporciona a qualquer indagação bem intencionada sobre a natureza do literário”. (ZILBERMAN, 2003, p. 12). A criança desde seu nascimento está inserida neste mundo para aprender, desenvolver saberes e habilidades ao executar ações, tendo em vista o que lhe é transmitido. Conforme Teberosky e Colomer (2003, p. 26), “desde cedo, as crianças às quais se lê frequentemente desenvolvem uma grande sensibilidade para a linguagem e para o conteúdo das histórias”. A criança lê o mundo ao seu redor, associando a leitura aos códigos já definidos: letras e imagens conhecidas. Esses pré-conhecimentos a levam a buscar referenciais observados nos adultos, por repetição e mesmo por imitação. A criança, segundo Vygotsky (2001), imita o mundo e o cria a partir do que lhe é apresentado.

A maneira como hoje vejo as crianças, como seres ativos, que podem se tornar cada vez mais competentes para lidar com as coisas do seu mundo, se tiverem oportunidades para isso [...] Ao considerarmos que vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação, podemos incluir aí também a ideia de que as crianças participam igualmente desta transformação e, neste processo, acabam também transformadas pelas experiências que vivem neste mundo extremamente dinâmico (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 21).

Para Vygotsky (1998), a criança se constrói a partir do meio social, especialmente por meio da linguagem, ao se comunicar, interagir e se expressar com e para o mundo, o que possibilita a construção do significado das palavras. Afinal de contas, como a criança amplia os significados e sentidos de mundo? Sem sombra de dúvidas, por meio de todos os materiais culturais que estão disponíveis e pelos critérios universalmente válidos dos direitos humanos. O livro de literatura é um bem imaterial que possibilita à criança a resolução de problemas, a compreensão de situações vividas e, dessa forma, os significados são ampliados.

A descoberta de que o significado das palavras evolui tira o estudo do pensamento e da fala de um beco sem saída. Os significados das palavras são formações dinâmicas e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona (VYGOTSKY, 1998, p. 156).

A literatura chega às crianças pelo meio social em que estão inseridas e marcadas pelos vínculos afetivos criados nas inter-relações familiares e escolares. O maior ou menor significado que as crianças darão a essa arte, depende diretamente dos adultos que as rodeiam. Segundo Maia (2007), é fundamental que a criança vivencie atos de leitura antes de decodificar a língua escrita, ou seja, não é necessário que a criança saiba ler para que possa

inserir-se no mundo da leitura. A leitura pode proporcionar experiências significativas, sendo essencial que a criança seja motivada e incentivada a este mundo letrado desde cedo. Portanto, o bom leitor não se faz por acaso, quase sempre é formado na infância, antes mesmo de saber ler, através da literatura infantil e de experiências positivas e prazerosas no início da alfabetização. Quanto mais exposta aos patrimônios culturais como a literatura, maior as significações construídas e, conseqüentemente, maior será o seu desenvolvimento da alfabetização cognitiva e emocional. Os significados estabelecidos pela criança estão diretamente relacionados com a vivência e as experiências validadas na sociedade.

O professor precisa incentivar e cativar o interesse pelos livros, tornando o momento de leitura, da hora do conto na Educação Infantil, algo significativo e empático às crianças. Assim, os livros são fontes riquíssimas que abrem um leque de possibilidades e horizontes para aprender com o outro, pois através da fantasia e da imaginação, a criança compreende o que acontece na atenção compartilhada com outras pessoas e outros mundos. É preciso que haja o auxílio e a mediação do professor, aliando-se à participação da família nesse processo formativo. As crianças começam a adquirir conhecimentos sobre leitura e escrita antes mesmo de entrar na escola, pois, geralmente, o lugar que se inicia isso é o meio familiar, oportunizando uma interação com o mundo letrado. Para Teberosky e Colomer (2003, p. 19),

Nas famílias onde ocorre o que denominamos práticas de leitura, os adultos contribuem para o desenvolvimento do conhecimento sobre a escrita e sobre a linguagem escrita. A contribuição pode ser mais direta, através da leitura de histórias, ou mais incidental, através da interação com o abundante material impresso urbano ou doméstico, tão comum em nossa sociedade atual.

Esse envolvimento da família é muito importante, mas nem todos pensam da mesma forma. Algumas famílias, dependendo do lugar onde vivem, nem sequer tem acesso a livros e materiais escritos. Dessa forma, é necessário elaborar estratégias para que a família se envolva na educação dos filhos. É comum ver, principalmente na Educação Infantil, projetos com o objetivo de aproximar o núcleo familiar das atividades da escola para criar vínculos e o hábito da leitura. Talvez a circulação de livros perpassando as famílias em atividades de tema, por exemplo, possa propiciar canais de comunicação e aproximação das propostas pedagógicas da sala de aula, fazendo com que o lar das crianças se torne uma extensão de um ambiente alfabetizador.

Dessa forma, entendemos que a escola e a família precisam desenvolver um trabalho cooperativo voltado para o desenvolvimento global da criança, procurando somar esforços ao trabalho pedagógico. Ferreiro (2002) acentua que tanto a escola quanto a família precisam, juntas, construir um laço e vínculos de trabalho, pois ambas são encarregadas pela formação humana. Diante disso, percebe-se a importância de um trabalho inter-relacionado entre todas as instâncias formativas, sem abrir mão do papel fundamental do professor nesse processo, pois os professores são os “referenciais de leitor e escritor e que, por ações de mediação e intervenção, articularão atividades pedagógicas de leitura e escrita”. (FERNANDES et al., 2006, p. 1350). Por sua vez, Kaercher (2001, p. 82) diz que,

[...] somente iremos formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura se propiciarmos a elas, desde muito cedo, um contato frequente e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias, em primeiro lugar e, após, com o conteúdo desse objeto, a história propriamente dita – com seus textos e ilustrações.

Assim, a escola de dimensões literárias tem potencial para instigar nas crianças a idéia de formar leitores autônomos e críticos, capazes de desenvolver novas leituras dialógicas e coletivas de mundo. Nas palavras de Paulino (2010, p. 161),

[...] o problema está na constituição anti-estética ou a-estética dos cânones escolares de leitura. Os modos escolares de ler literatura nada têm a ver com a experiência artística, mas com objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar. Se for perguntado a um incauto mestre que tipo de leitor quer formar, possivelmente a resposta passará por idealizações distantes das práticas culturais concretas.

Na escola, a leitura ainda é praticada de modo *rápido e incipiente*, pois as discussões sobre os textos e a valorização das interpretações dos educandos muitas vezes são relegadas, tornando-se questões que ficam em segundo plano. Entretanto, é justamente na troca de opiniões e experiências que de fato acontece a relação leitor/história. Na sala de aula, a leitura infelizmente é tomada como atividade de obrigação da rotina escolar. De acordo com Silva (1998, p. 56), esquece-se que “em certo sentido, a leitura de textos se coloca como uma ‘janela para o mundo’. Por isso, é importante que essa janela fique sempre aberta, possibilitando a compreensão e decisão do leitor”.

A literatura na prática pedagógica atua como uma oportunidade de enriquecimento, essencial na formação cultural do sujeito enquanto cidadão do mundo. Frente a isso, a leitura desde a infância se transforma em um subsídio para conviver em sociedade, bem como para a incorporação vital do hábito da leitura, auxiliando no desenvolvimento dos sujeitos.

#### 4 UNIVERSO IMAGINÁRIO – O FAZ DE CONTA

Freire (1996, p. 160) afirmava que “[...] aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. A literatura para as crianças é um espaço fantástico para a expansão do seu ser, exercício pleno de sua capacidade simbólica, reconhecimento do outro, trabalhando diretamente com elementos do imaginário, do maravilhoso e do poético. Ampliando o universo encantado, para que se torne um adulto criativo, integrado e feliz. As autoras Craidy e Kaercher (2001, p. 30) enfatizam a importância do brincar, da brincadeira do faz-de-conta no desenvolvimento infantil, trazendo o conceito de Vygotsky, de que “a imitação é uma situação muito utilizada pelas crianças, porém não deve ser entendida como mera cópia de um modelo, mas uma reconstrução individual daquilo que é observado nos outros”.

Ao brincar de faz-de-conta as crianças podem se expressar, reproduzir coisas de sua realidade e descentrar-se. É através desse mundo fantástico que é possível assumir o papel de heroína ou de herói, de princesa ou de príncipe, do bonzinho ou do vilão, podendo expor mistérios e conflitos que escutou nas histórias. E assim, acomodar dentro de si situações pelas quais passa, seus sentimentos e emoções que vivencia para, inclusive, saber se colocar no lugar do outro.

É através do faz-de-conta que a criança tem a possibilidade de experimentar diferentes papéis sociais que conhece e vivencia no cotidiano de suas histórias de vida. Como nos fala Oliveira (1993), no brincar de faz de conta mais do que repetir um modelo de ação que ela observa ocorrer envolvendo um adulto e uma criança, ela exercita um papel de adulto, vivenciando por ela na idade adulto-criança e esta seria também a forma de a criança poder compreendê-lo (DORNELLES, 2001, p. 105).

Tudo indica que é nesses momentos do faz-de-conta que a criança demonstra seus interesses e é aí que o educador precisa estar atento, pois a partir de suas observações terá subsídios para preparar futuras atividades com base nas preferências dos educandos. Craidy e Kaercher (2001, p. 98) apresentam três funções a serem assumidas pelo educador no decorrer da atividade do faz-de-conta, sendo elas:

A primeira delas é a função de “observador”, na qual o professor procura intervir o mínimo possível, de maneira a garantir a segurança e o direito à livre manifestação de todos. A segunda é a de “catalisador”, procurando, através da observação, descobrir as necessidades e os desejos implícitos na brincadeira. E por finalmente, de “participante ativo” nas brincadeiras, atuando como um mediador das relações que se estabelecem e das situações surgidas, em proveito do desenvolvimento saudável e prazeroso das crianças.

Giraldello (2006) afirma que a literatura contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico das crianças e também de sua imaginação e alfabetização emocional. Segundo Vygotsky (1998, p. 128), essas dimensões são intrínsecas à formação da globalidade humana e caminham juntas, “a imaginação é um momento

totalmente necessário, inseparável do pensamento realista”. Portanto, trabalhar com a literatura infantil é explorar também o mundo imaginário. A literatura infantil é vista como uma arte abrangente, que pode liderar projetos interdisciplinares, sendo preciosa na tarefa pedagógica de integrar conhecimentos e desenvolver capacidades e interações humanas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

É de grande importância o acesso, por meio da leitura pelo professor, a diversos tipos de materiais escritos, uma vez que isso possibilita às crianças o contato com práticas culturais mediadas pela escrita. Comunicar práticas de leitura permite colocar as crianças no papel de “leitoras”, que podem relacionar a linguagem com os textos, os gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, bilhetes, cartas, jornais etc (BRASIL,1998, p. 141).

A contação de histórias nesta faixa etária se torna fundamental, visto que toda a história por mais simples que pareça, transmite algo a mais, trazendo um significado diferente, auxiliando no desenvolvimento da sensibilidade infantil de forma criativa e reflexiva, proporcionando momentos de oralidade e permitindo relacionar as histórias com suas vivências pessoais. Para Coelho (2000, p. 27), “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 realizações”. A escuta diária de histórias provoca nas crianças o interesse de contar suas próprias histórias, transportando para o ambiente escolar o que ouvem e conhecem em outros ambientes. Considera-se, assim, uma possibilidade de ligação entre o ambiente escolar e as outras vivências da criança fora do ambiente escolar. Nessa dinâmica, ao escutar a leitura, as crianças aprendem que a linguagem escrita pode ser (re)produzida, recriada, reconfigurada e comentada, dando possibilidade para outras interpretações, inclusive para histórias melhoradas. Ler histórias e deixar que as crianças contem outras a partir dessas é muito importante para a aprendizagem e a imaginação nessa fase da infância. A criança não precisa saber ler, mas se ela souber os sentidos de uma leitura pegará um livro e inventará a sua própria versão da história, por meio da leitura de imagens. Propiciar que os educandos escolham os livros a serem lidos, que manuseiem, sintam as texturas, observem cada página, cada figura, pode motivar as crianças não só à apropriação da leitura e escrita, mas faz com que se sintam importantes e capazes de serem leitores/autores. Além disso, proporciona uma melhora da autoestima e da autoconfiança no desenvolvimento cognitivo, emocional e criativo.

Contar histórias resgata a tradição cultural, oferecendo momentos em que o ouvinte aperfeiçoa intensamente, de maneira individual e interpessoal o seu imaginário. Todavia, possui uma função psíquica formadora na contação de histórias, além do prazer e diversão em compartilhar conhecimentos. Conforme Cavalcanti (2009), o estudo da importância dos contos de fadas para a formação da criança leitora é basilar, pois o universo dos contos de fadas, das narrativas que falam da origem do mundo e das lutas eternas entre o bem e o mal, é o mesmo que falar do infinito mundo interior realizado em cada um de nós, tanto nas individualidades e características que identificam cada sujeito na sua singularidade, como também dentro dos estados e sentimentos de pertencimento social que universalizam a experiência humana.

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 lugar que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças (BRASIL, 1998, p. 143).

Portanto, as crianças encantam-se com o fabuloso e o mágico, pois o gosto pela fantasia, mistério, emoção e prazer são características próprias da criança e que resulta no interesse da criança pelo mundo da leitura. Para Carvalho (1989, p. 21),

A criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia, e com beleza, para organizar seu “mundo

mágico”, seu universo possível, onde ela é dona absoluta: constrói e destrói. Constrói e cria, realizando tudo o que ela deseja. A imaginação bem motivada é uma fonte de libertação, com riqueza. É uma forma de conquista de liberdade, que produzirá bons frutos, como a terra agreste, que se aduba e enriquece, reproduz frutos sazonados.

Com isso, evidenciamos o fato dos contos de fadas serem encantadores para as crianças, visto que atuam de modo direto no imaginário da criança, que dispõe de uma sensibilidade mais apurada que o adulto. Os contos infantis proporcionam o despertar das emoções e a expansão de visões de mundo do leitor infantil. É nessa relação com a fantasia que a criança possui contato com seu mundo interior e exterior, gerando o confronto com as diferenças, com seus desejos e medos, elementos fundamentais para a superação dos conflitos e o desenvolvimento da racionalidade e dos sentimentos de empatia e reciprocidade.

Por meio do livro, o leitor é capaz de projetar-se a outros mundos com atitudes altruístas em relação à vida. A leitura é a passagem do mundo real para o mundo encantado dos livros que descentra visões de mundo. “Sendo assim, enquanto houver um conto na terra, um contador de histórias para multiplicá-lo e um ouvinte para escutá-lo, então haverá esperança no mundo e nos homens” (CAVALCANTI, 2009, p. 61).

## 5 A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Refletir sobre a literatura infantil no processo de alfabetização e letramento constitui em inserir a criança em um universo de aprendizagem de forma prazerosa e lúdica, tornando o aprender a ler e a escrever um processo mais significativo a partir de qualquer perspectiva humana. O livro de literatura infantil é um grande aliado do professor durante esse processo, sendo ele um grande motivador e incentivador da aprendizagem, visto que propicia às crianças momentos para explorarem a criatividade, a sensibilidade e a imaginação. Entretanto, trazer a literatura infantil para o processo de alfabetização e letramento não significa apenas utilizar como algo descontraído e desassociado das atividades, mas sim, como um dispositivo pedagógico, provocativo e inspirador, proporcionando momentos lúdicos de leitura e escrita, já que ao ler um livro, questões complexas surgem e podem ser problematizadas e exploradas em sala de aula.

A literatura infantil tem sua importância no contexto educacional e social, visto que envolve a formação da criança leitora, possibilitando-a vivenciar situações de autoria no seu cotidiano, além de educar, divertir e formar o educando para a vida em sociedade. A relação entre ler e escrever é um processo que não pode ser dissociado. “Quando aprendemos a ler, o fazemos sobre a escrita de alguém que antes aprendeu a ler e a escrever. Ao aprender a ler, nós nos preparamos para imediatamente escrever a fala que socialmente construímos” (FREIRE, 1993, p. 36).

A literatura infantil é uma grande aliada ao processo de alfabetização e letramento, pois auxilia e facilita a aprendizagem, bem como o desenvolvimento da criatividade, imaginação e curiosidade, em relação ao universo das palavras e sua representação escrita nos diferentes símbolos e línguas. De acordo com Maia (2001, p. 76), “[...] a literatura possibilita à criança uma apropriação lúdica do real, a convivência com o mundo ficcional, a descoberta do prazer proporcionado pelo texto literário”. Ao trabalhar com a literatura o educador estimula em seu educando o interesse pela leitura, não somente pelo seu discurso, mas principalmente através de sua prática e exemplo no cotidiano escolar. Freire (1996, p. 32) constata que “educar é substantivamente formar”. Nesse contexto, afirma Gadotti (2003, p. 16) que:

[...] o professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito de sua própria formação. O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um “lecionador” para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem.

É por isso que os movimentos de incorporação de livros, do contato e interação com histórias, revistas,

encartes, imagens, rótulos de embalagens, sons que instiguem as crianças a tentarem ensinar uns aos outros, atividades de exploração e construção compartilhada, etc., precisam fazer parte da rotina da Educação Infantil. Trata-se de oferecer oportunidades para que todos construam juntos histórias, tendo o professor o papel de escriba para arquivar e expor esta história, explorando-a de diversas maneiras, sem esquecer de mostrar às crianças o valor que o trabalho colaborativo e respeitoso tem na vida em sociedade. Neste contexto, o letramento não é uma particularidade pessoal, mas sim uma prática social, pois, o “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e com essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2001, p. 72).

Segundo Abramovich (1997, p. 23), “[...] escutar pode ser o início da aprendizagem para se tornar leitor”. Ouvir histórias faz com que a criança se aproprie de um universo de descobertas e de emoções importantes para sua vida, como a alegria, tristeza, raiva, medo, pavor, insegurança, tranquilidade. Enfim, escutar histórias desde cedo é um convite para entrar em um mundo de imaginações, sentimentos e memórias, levando a criança a ver o que não via, sentir o que não sentia e criar o que não existia. Abramovich (1997, p. 17) diz ainda que “o mundo pode se tornar outro, com mais significados e compreensões”. Assim, escutar histórias é lançar a semente para novas aprendizagens sociais, pois é onde a criança tem seus primeiros contatos com os textos escritos, com a forma oral de reinventá-los com os outros.

Portanto, precisa-se buscar por acervos que sejam acessíveis, instigantes, provocadores, selecionando livros adequados para cada faixa etária dos educandos, propondo a interação dos educandos com a literatura.

Quando a criança ouve a leitura, a contação de histórias, lê ou conta uma história, ativa uma série de capacidades, como a memória (recorda-se de outros momentos, de histórias ouvidas ou lidas, a atenção (se a história ou recurso utilizado para a contação da história a envolve completamente, ela para ouvir assume uma atitude de ouvinte atento), a fantasia (imagina-se parte da história contada, visando mundos e personagens, ativando suas emoções). Isto é o livro traz cristalizadas em si as capacidades humanas e, na atividade de contação ou leitura de histórias, a criança vivencia e ativa o uso dessas capacidades, tornando-as individuais, parte de sua humanidade (CHAVES, 2011, p. 56).

Abramovich (1997) se refere à literatura como uma aprendizagem estética, em que as histórias lidas ou contadas explicam o mundo de um jeito que o leitor se situa em um universo que é dele, em sua autenticidade e ineditismo. Destaca que quando as crianças ouvem histórias passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. Nesse sentido, as histórias têm esse potencial de trabalhar questões existenciais da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos, forjados em valentia e amizade.

*É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).*

O domínio da leitura surge em diversas situações, onde a criança desenvolverá diferentes capacidades, por meio de reflexões, debates, conversas, sentimentos, desejos, pensamentos e sensações. O acesso a uma leitura de qualidade se dá por meio de informações que sustentam a imaginação e despertam o prazer pela leitura. Entretanto, desenvolver o hábito da leitura desde os anos iniciais, além de indispensável para o processo de alfabetização e letramento, torna-se um desafio para o educador. Vygotsky (1998) expõe que o professor deve ser um mediador entre o objeto de conhecimento *a língua escrita* e o *aprendiz*, estabelecendo um canal de comunicação entre esses dois pilares. Nessa mediação, a ação do educador é de grande importância para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, pois, se o educador permite e motiva os educandos a vivenciar diversas ações de leitura e escrita, ele estará ajudando-os a evoluir também no processo de alfabetização e letramento. Bolzan (2007, p. 29) afirma que “a proposta de atividades diversificadas envolvendo a cultura escrita, em sala de aula, possibilitará aos alunos

e às alunas a reorganização de seus saberes a partir da interação social entre os pares”.

É necessário que os educadores criem situações não só de interação e uso dos diversos gêneros e tipos textuais, ressaltando seus contextos de comunicação, mas que foquem ao mesmo tempo na releitura e na produção de hipóteses e reflexões, na prática social onde o estudante está inserido. Santos e Bolzan (2008, p. 620-621) afirmam que:

[...] é importante referir que o trabalho pedagógico pensado para alfabetização vai além da sistematização de atividades de leitura e da escrita, implica as possibilidades de produção de saberes e fazeres no cotidiano escolar. [...] Se quisermos construir práticas que garantam o direito à criança de ser criança teremos que proporcionar atividades nas quais possam viver com a escrita e a leitura ao mesmo tempo em que vivem muitas experiências significativas na vida e na escola.

Nesse sentido, é essencial ter em sala de aula materiais variados, para que assim, a atuação do educador seja mais eficaz, possibilitando que haja interação dos educandos com os objetos escritos e os códigos, pois, nesse processo das artes de fazer escolar, os educandos reapropriam-se deles a seu jeito, atribuindo novas invenções desses materiais no cotidiano. Segundo Ferreiro (2002, p. 34),

Faz necessário criar um ambiente alfabetizador havendo um *canto ou área de leitura* onde se encontrem não só livros bem editados e ilustrados, como qualquer tipo de material que contenha a escrita (jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens e rótulos comerciais receitas, embalagens de medicamentos etc.). Quanto mais variados esse material, mais adequado para realizar diversas atividades de exploração, classificação, busca de semelhanças e diferenças para que o professor, ao lê-los em voz alta, dê informações sobre *o que se pode esperar de um texto* em função da categorização do objeto que veicula. Insisto: a variedade de materiais não é só recomendável no meio rural, mais em qualquer lugar onde realize uma ação alfabetizadora.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “a leitura 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 em outros tempos e lugares que não o seu” (BRASIL, 1998, p. 143). O ato de ler é um ato cultural e quando o educador seleciona uma história, poema ou um texto, ele propicia às crianças a construção de um sentimento de curiosidade e alteridade. Conforme Abramovich (1997, p. 17), “[...] por meio das histórias a criança pode vivenciar diferentes emoções, sentindo profundamente o que as narrativas podem provocar no imaginário infantil”.

Os momentos de leitura em sala de aula estimulam e promovem o desenvolvimento da criança, enriquecendo o vocabulário cotidiano em diferentes situações. Durante uma história a criança estabelece relações com sua forma de pensar, sentir e agir. Dessa maneira, a literatura propicia ao educando descobrir e criar, não apenas signos escritos e verbais, mas também um conjunto de linguagens. Por ser uma prática de interação e comunicação compartilhada possibilita descobrir, criar e relacionar-se com a realidade e com o mundo, isto é, oportuniza a criança expor suas ideias preparando-a para a formação de um leitor-autor construtivo e autocrítico.

Neitzel (2006) indica que as escolas, em sua grande maioria, lidam com a leitura a partir de uma intencionalidade pedagógica. Essa escolha ocorre principalmente pelo entendimento que os professores têm das funções da literatura, vista como estratégia para ensinar conteúdos curriculares. Sabe-se que a escola nem sempre está preparada para a formação de leitores, pois não propicia encontros significativos dos educandos com as obras literárias infantis. A criança leitora, quando atraída pela literatura, encontra significados e produz conhecimentos relacionando ao mundo à sua volta. Ler é distinto ao aprender a ler, tendo em vista que o processo de aprendizagem da leitura não pode ser tomado como o objetivo da leitura. Decodificar o código de escrita não assegura independência e compreensão de mundo.

Um dos objetivos sintomaticamente ausentes dos programas de alfabetização de crianças é o de compreender as funções da língua escrita na sociedade. Como as crianças chegam a compreender essas funções? As crianças que crescem em famílias onde há pessoas alfabetizadas e onde ler

e escrever são atividades cotidianas, recebem esta informação através da participação em atos sociais onde a linguagem escrita cumpre funções precisas (FERREIRO, 2001, p. 19).

A aquisição da leitura estabelece uma tarefa permanente que se enriquece com novas habilidades, conforme o contato com os diferentes textos, pois se trata de uma ligação simbólica entre o que se fala e com que se vê/lê, ampliando dessa forma a vida cotidiana. Há diferentes comportamentos e reações diante da leitura, pois é singular para cada leitor. É uma ação de reflexão subjetiva que dependerá do contexto sociocultural em que a criança está inserida. Por isso, a aprendizagem da leitura não se limita ao primeiro ano de vida escolar, mas é um processo que precisa ser desenvolvido ao longo de toda a escolarização para a melhoria da vida.

É sempre bom lembrar que a literatura é arte. Arte que se utiliza da palavra como meio de expressão para, de algum modo, dar sentido à nossa existência. Se nós, na nossa prática cotidiana, deixarmos um espaço para que esta forma de manifestações artísticas nos conquiste seremos, com certeza, mais plenos no sentido, mais enriquecidos e mais felizes (KAERCHER, 2001, p. 87).

Freire (1993) dialoga sobre “ensinar, aprender leitura de mundo, leitura da palavra, o ato de estudar como consequência do ato de ler. Onde ler não é puro entretenimento nem tão pouco um exercício de memorização”. O educando quando lê desenvolve seu senso crítico, dialogando, questionando e refletindo ou discordando com o autor nesse contato com a literatura. Nessa perspectiva, poderá potencializar sua visão de mundo para a leitura como algo bom, fácil e prazeroso. Portanto, faz-se indispensável o manuseio e convívio com os livros e com a leitura nos espaços escolares e em todo o contexto social da criança, para que a alfabetização e o letramento apareçam com mais intensidade nos processos aprendentes. Freire (1993, p. 36) pontua que:

As escolas deveriam estimular o gosto da leitura e da escrita durante todo o tempo de sua escolarização. Que estudar não signifique um fardo e ler uma obrigação, mas uma fonte de alegria e de prazer. Este esforço em buscar a significação dos estudos, deveria começar na pré-escola, intensificando-se no período da alfabetização e continuar sem jamais parar.

Dessa forma, na escola ou até mesmo fora dela, é preciso estar atento às questões textuais e materiais dos livros de literatura, garantindo às crianças o acesso a bons livros, pois a Literatura Infantil precisa despertar o encantamento e o gosto pela leitura. E quanto mais cedo à criança possuir contato com o mundo da literatura, maiores são as possibilidades de criar o gosto pela leitura. O conhecimento do que é um livro, a ligação com ele, a facilidade em manipulá-lo, as relações estabelecidas, tudo são motivações para o incentivo ao futuro hábito de leitura.

A literatura infantil enquanto histórias, poemas, poesias ou jogos verbais (parlendas, trava-línguas entre outras possibilidades) que atraem e encantam as crianças ao longo dos tempos, tornam-se instrumentos imprescindíveis na rotina escolar das crianças (COSTA, 2007). As peculiaridades das obras literárias associadas a uma organização adequada constituem-se elementos essenciais no processo de mediação voltado para o desenvolvimento das capacidades psicológicas e sociais, contribuindo para que os educandos possam ampliar seus conhecimentos de mundo e suas possibilidades de estabelecer inter-relações básicas. Trabalhar com histórias ilustradas proporcionando leituras aos educandos mesmo antes de estarem alfabetizados faz com que os livros se transformem em um potencial para os educandos criarem relações vitais no interesse pela leitura e escrita, levando-os a mobilizarem seus esforços para a compreensão das histórias e assim inserindo-se na cultura escrita antes mesmo de se alfabetizarem.

Com isso, a literatura além de transformar os processos de ensino em algo mais lúdico e significativo, também leva a aquisição da escrita, isso porque quando a literatura é utilizada como auxílio pedagógico para o processo de alfabetização e letramento, ela tem potencial de sensibilizar, de desvelar mundos diferentes e de promover o diálogo com múltiplas culturas (COELHO, 2000). A literatura é capaz de auxiliar os sujeitos e principalmente as crianças e adolescentes, a desfrutarem um mundo imaginário em construção e reelaboração. Basicamente, o educador precisa ser conhecedor e leitor de obras literárias, para assim cativar os educandos com

atividades que despertem o prazer, preservando o caráter lúdico no ato de ler e levando em conta os desejos, as preferências e o imaginário infantil. Segundo Medina (2013, *on-line*), “uma das chaves do trabalho de formação leitora dentro da sala de aula é propiciar – por parte dos professores – o *diálogo* entre o autor e o leitor, em que a ação deste o leve a reelaborar uma proposta textual”. Portanto, a formação do professor é o caminho para despertar o interesse dos educandos frente ao processo de leitura e escrita.

Logo, as experiências com a linguagem mediante as histórias infantis possibilitam às crianças o desenvolvimento de capacidades importantes ao desenvolvimento da leitura e escrita, gerando o estímulo para que desfrutem do mundo da escrita. O processo de aprender a ler não é diferente do aprender outros conceitos ou métodos, pois requer que a criança consiga dar sentido àquilo que está escrito e que consiga compreender cognitivamente e emotivamente com a própria *leitura de mundo* da criança (FREIRE, 1996). Enfim, a alfabetização e o letramento em conjunto com a literatura têm o poder de tornar o processo mais lúdico e significativo.

## 6 REFLEXÕES FINAIS

Frente às reflexões mencionadas, podemos concluir que desenvolver o processo de alfabetização e letramento e a formação de um sujeito leitor não é uma tarefa fácil, mas é essencial para o desenvolvimento global do educando. O problema é a descontinuidade em potencializar o interesse e o hábito pela leitura que precisa ser um processo constante e que incentivado desde cedo na escola, de modo que gere impactos e sensibilize para a vida humana. A criança que tem contato desde cedo com o mundo da leitura terá benefícios ao desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional, sensível, imaginativo e ao mundo de uma formação aberta para outras expressões e vocabulários. A literatura Infantil é um processo fundamental e contínuo no desabrochar da vida da criança, pois através do mundo imaginário, múltiplas relações entre os processos de educar são reconstruídas, sensibilizadas, compreendidas e potencializadas por meio das diferenças que nos constituem. A leitura possibilita um mundo de encantamento, pois ajuda na formação cognitiva, moral e emocional das crianças, oportunizando o ato de tomar decisões, ser autônomo, pensar sobre os conhecimentos culturais e reconhecer atitudes que abrem caminhos para estabelecer novas relações formativas, projetivas, sensíveis e aprendentes com o mundo real por meio da imaginação.

Concluimos que a literatura infantil é essencial na formação da criança leitora, sendo capaz de ouvir, fantasiar, interpretar com a mediação do professor, registrar e se encantar com o mundo literário durante o processo de alfabetização e letramento. Com base na revisão abordada até aqui, afirmamos que durante o processo de alfabetização e letramento, a literatura infantil pode ser uma grande aliada, pois praticar atividades nesse sentido é qualificar o conhecimento e buscar o prazer de aprender e a paixão em conhecer e desvendar o mundo. Sendo assim, é necessário analisar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, para instigar nos processos educativos a imaginação e o gosto pela leitura. Por fim, quando aprimoramos a literatura no processo de alfabetização e letramento, além de torná-lo lúdico e significativo, torna-se um dispositivo pedagógico nesse processo, auxiliando na construção de aprendizagens dialógicas, criativas e sociais, dando continuidade e fortalecimento às experiências formativas e evolutivas.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- AGUIAR E SILVA, V. M. de. **Teoria da literatura**. Coimbra: Livraria Almedina, 1991.

- ALVES, R. **O Prazer da Leitura**. A arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Porto: Edições Asa, 2004.
- BOCK, A. M.; AGUIAR, W. M. J. Por uma prática promotora de saúde em orientação vocacional. In: BOCK, A.M. et al. (Orgs.). **A escolha profissional em questão**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995. p. 9-23.
- BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Leitura e escrita**: ensaios sobre alfabetização. Santa Maria: Editora UFSM, 2007.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretária da Educação Fundamental. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 13-31.
- CARVALHO, M. **Guia prático do Alfabetizador**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2009.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.
- COSTA, M. M. da. **Literatura Infantil**. Curitiba: IESDE, 2003.
- COSTA, M. M. da. **Metodologia do Ensino da Literatura Infantil**. São Paulo: IBEPEX, 2007.
- CHAVES, M. **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2001.
- CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artemed, 2001.
- DORNELLES, L. V. Na Escola Infantil Todo Mundo Brinca se Você Brinca. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**: Para que te quero? Porto Alegre: Artemed, 2001.
- FARIA, M. A. **Como usar a literatura Infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- FERNANDES, A. A. S. et al. A construção do ambiente alfabetizador no espaço da educação infantil. **Revista Univap**, São Paulo, v. 13, n. 24, p. 1349-1352, out. 2006. Disponível em: <[http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2006/inic/inic/05/INIC0001084ok.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2006/inic/inic/05/INIC0001084ok.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FRAZÃO, D. Biografia de Monteiro Lobato. **eBiografia**: biografias de famosos, resumo da vida, obras, carreira e legado. [on-line]. Disponível em: <[http://www.ebiografia.com/monteiro\\_lobato/](http://www.ebiografia.com/monteiro_lobato/)>. Acesso em: 24 abr. 2018.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADAMER, H-G. **Hermenêutica filosófica**: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.
- GADAMER, H-G. **Verdade e Método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/boniteza.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2018.
- GIRALDELLO, Gilka. **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: SESC/SC, 2006.
- GOUVEIA, B.; ORENSZTEJN, M. Alfabetizar em contexto de letramento. In: CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 34-37. Disponível em: <[http://www.futuroeducacao.org.br/biblio/praticas\\_leitura\\_e\\_escrita.pdf](http://www.futuroeducacao.org.br/biblio/praticas_leitura_e_escrita.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2018.

- KAERCHER, G. E. E por falar em Literatura. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. (Orgs.) **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- KIRCHOF, E. R. R.; BONIN, I. T. Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 21- 46, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00021.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2018.
- LAJOLO, M. **Do mundo da literatura para a leitura de mundo**. 6.ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- LAJOLO, M. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- MAIA, J. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- MEDINA, M. B. Livros e professores. **Revista Emília** [on-line], 2013.
- NEITZEL, A. de A. Sensibilização poética: educar para a fruição estética. In: PINO, A.; SCHLINDWEIN, L. M. (Orgs.). **Estética e pesquisa: formação de professores**. Itajaí: UNIVALI, 2006.
- PAULINO, G. Letramento Literário: cânones estéticos e cânones escolares. In: ROSA, C. (Org.). **Das leituras ao letramento literário**. Pelotas: EDGUPel, 2010.
- PIAGET, J. A teoria de Piaget. In: CARMICHEL, Leonard (Org.). **Manual de Psicologia da Criança**. Vol.4. São Paulo: EPU, 1975.
- SIDI, P. M.; CONTE, E. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO**, v. 12, p. 1942-1954, 2017.
- SIGNIFICADOS. **Significado de Literatura**. [on-line]. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/literatura/>> Acesso em: 27 jun. 2018.
- SILVA, E. T. da. **Leitura e realidade brasileira**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- SANTOS, L. D. N.; BOLZAN, D. P. V. A inclusão de crianças de seis anos na escola obrigatória e sua repercussão na organização do trabalho pedagógico. In: Congresso Nacional de Educação, VIII, 2008, Curitiba. **Anais... VIII EDUCERE**. Curitiba/PUC - PR: 2008.
- SOARES, M.. **Alfabetização e letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- SOARES, M. **Letramento** – um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: CEALE/ Autêntica, 2001.
- TEBEROSKY, A.; COLOMER, A. M. N. M. **Aprender a ler e a escrever: Uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

## CAPÍTULO 20

### A CULTURA DE MASSA COMO POSSIBILIDADE PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO RELIGIOSO DOS ANOS INICIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Janaína Kempf Ruiz*

*Hildegard Susana Jung*

#### 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa e a escolha deste título vêm ao encontro de aulas vivenciadas ao longo do curso de Pedagogia, o dinamismo e a profundidade de assuntos tratados em sala de aula, trabalhando a cultura de massa nas práticas educativas. Voltando esta abordagem para o Ensino Religioso no Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, Hall (1997, p.103) explica que a “Produção e recepção da mensagem televisiva não são, no entanto, idênticas, mas são relacionadas: são momentos diferenciados dentro da totalidade formada pelas relações sociais do processo comunicativo como um todo”. Se pensarmos que estamos ligados com tudo o que acontece pelo mundo, nestas diversas informações e mudanças que podem trazer insegurança e anseios, na hora de letrar crianças para a sociedade, a mídia é um caminho que pode render frutos para a cidadania e a criticidade. Por outro lado, pode tornar-se um martírio para o profissional da educação, mas também poderá privilegiar que aluno respeite o próximo.

Pensando que uma grande parcela da população consome muita informação diariamente, principalmente nas grandes metrópoles onde o acesso à informação é mais facilitado através de diferentes recursos tais como: televisão, jornal, revistas, conteúdos disponíveis na internet, o ensinar é e será um grande desafio em qualquer nível de escolarização. Contudo, cabe aos professores mediar este processo de aquisição de aprendizagem. Moran (1998, p. 155) indica a importância de educar e desenvolver suas habilidades sociais, como forma de promoção de seres humanos, pois o “Educar numa perspectiva ampla consiste em ajudar a si mesmo e a outros a aprender a viver, em ajudá-los a desenvolver todas as suas habilidades e de compreensão, emoção e comunicação pessoal”. O principal norte do Ensino Religioso seria de transformar suas vivências escolares para além da escola, construindo humanos com habilidade de empatia, respeito e ação que tanto notamos que se perdeu ao longo das décadas.

Aguça a curiosidade e a perspectiva de trabalhar a linguagem social e o imaginário, com o qual os alunos convivem todos os dias. Este lado positivo para se trabalhar com práticas pedagógicas nos anos iniciais, principalmente com a cultura de massa em diferentes contextos, auxilia a pensar em ferramentas de promoção do ensino e não como algo difícil e incômodo para o docente na disciplina de Ensino Religioso nos Anos Iniciais. Além disso, possibilita compartilhar as aprendizagens com os demais colegas na aula e as pessoas ao seu redor, multiplicando a aprendizagem e o conhecimento de culturas diversas.

O objetivo desta pesquisa, portanto, versa em torno de refletir sobre possibilidades pedagógicas com a cultura de massa na disciplina de Ensino Religioso (ER) nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo, com coleta de dados por meio de revisão de literatura acerca do tema. Como problema de pesquisa, estabelecemos o seguinte questionamento: relacionar a cultura das massas com o Ensino Religioso nos anos iniciais nas escolas, seria possível aproveitá-las para encantar os alunos, sem deixar de seguir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da nossa Constituição Federal de 1988?

Iniciamos primeiramente versando sobre algumas premissas relevantes para esta pesquisa. A Constituição Federal de 1988 que regulariza a disciplina no Título VIII, da Ordem Social, no Capítulo III da Educação, da Cultura e

do Desporto - Seção I da Educação: Art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Na sequência, a Carta Magna determina: “§1º: O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1988). Sob a orientação Ministério da Educação (MEC) o Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno estabeleceu a Resolução (CNE)/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 sobre o Ensino Religioso (ER). No Capítulo IV da BNCC, no Ensino Fundamental, determina a organização das áreas de conhecimento como: 1- Linguagens; 2- Matemática; 3- Ciências da Natureza; 4- Ciências Humanas; 5- Ensino Religioso, como também competências e saber. No Art. 14. No artigo § 2º, O Ensino Religioso, conforme prevê a Lei 9.394/1996, deve ser oferecido nas instituições de ensino e redes de ensino públicas, de matrícula facultativa aos alunos do Ensino Fundamental, conforme regulamentação e definição dos sistemas de ensino.

Dessa forma, ensaiamos unir conceitos teóricos às produções que marcam nosso cotidiano. Considerando que vivemos na era midiática, o re-pensar desta ferramenta poderia contribuir para o ensino. Pensando nisso, Magda Soares (2004) traz um significado com relação ao alfabetizar e letrar, reconhecendo e entendendo a mídia como um processo sistemático de aprendizagem.

A intenção deste estudo, portanto, será descobrir caminhos, relacionando as práticas pedagógicas com a cultura de massa. Pensando nesta aproximação aluno-professor-conteúdo, Rego (1995) aborda a importância da aquisição de conhecimento da criança através da cultura, no meio que a cerca. Será que as práticas metodológicas que abordam ou utilizam as mídias são mais atrativas que as tradicionais, para os anos iniciais?

Dessa forma, após esta breve introdução, o presente artigo apresenta a metodologia utilizada, seguida do seu referencial teórico. Na sequência, consta a análise e discussão dos dados e, fechando do estudo, as considerações finais e as referências que o embasaram.

## 2 METODOLOGIA

O estudo será realizado através de pesquisa bibliográfica, buscando auxiliar na argumentação e sustentação desta investigação voltada para o Ensino Religioso (ER) nos anos iniciais. Desta maneira, para a realização do presente estudo, seguimos as orientações de Gil (2008), o qual identifica nove etapas para a elaboração da mesma: a) formulação do problema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação de hipóteses; d) elaboração do plano provisório do assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; i) redação do texto.

A escolha deste tema se relaciona com experiências docentes da autora-pesquisadora e sua curiosidade em buscar a relação da cultura de massas e a possibilidade de utilizá-la como recurso pedagógico nas aulas de Ensino Religioso (ER) no Ensino Fundamental nos anos iniciais. Na segunda etapa, o levantamento bibliográfico preliminar foi realizado por meio de pesquisa com coleta de dados em livros, revistas, plataformas de pesquisa e artigos científicos da área. Pesquisamos em sítios confiáveis como Scielo as seguintes palavra-chave: Ensino Fundamental; Ensino Religioso (ER); PCN’S; cultura de massa; anos iniciais. Na terceira etapa, a formulação do problema foi delineada depois do tema escolhido, buscando argumentos para aprofundar-nos em práticas educativas na sala de aula trabalhando com recurso da cultura de massa no Ensino Fundamental nos anos iniciais na disciplina Ensino Religioso (ER). Já para a elaboração do plano provisório do assunto, primeiro pensamos em trabalhar cultura da mídia nos anos iniciais, mas após pesquisas, notamos que seria mais produtivo se escolhêssemos uma disciplina específica para trabalhar no tema, no caso foi o Ensino Religioso (ER) nos anos iniciais. A busca de escritores mostrou-se de suma importância para o andar da pesquisa. Procurando também material legal que representa a categoria do Ensino Religioso (ER), nossa Constituição Federal de 1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A leitura do material encontrado, tanto fisicamente, em

bibliotecas, como virtualmente, mostrou que a maioria do material aborda em partes os assuntos que queremos refletir sobre o tema proposto, entretanto, não com enfoque direto. Neste caso, buscamos diversos autores de áreas diferentes para abordarmos possibilidades de trabalhar na sala de aula.

Quando falamos de cultura de massa, ela traz consigo vários significados, abordagens, público alvo e seus signos, com uma mensagem subliminar que a criança pode não compreender na sua real significância. Rastreamos áreas diferentes, acabamos encontrando Jenkins (2002), que é professor e pesquisador da área de ciências humanas e trabalha com estudos da mídia. Assim, conseguimos abordar melhor este tema, trazendo um enfoque diferenciado, incorporando pesquisas sobre a cultura de massa e suas nuances para a área do ensino.

Para GERALDI (1991, p. 166), a pesquisa “se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história”.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Recuero (2009) lembra que vivemos, com relação às mídias, um fenômeno complexo, que abarca o conjunto de novas Tecnologias da Comunicação mais participativas, rápidas e populares, bem como as apropriações sociais que foram e são geradas em torno delas. Se pensarmos que podemos ocupar dois espaços ao mesmo tempo, segundo Mantovani (2016), então poderíamos planejar um conteúdo interativo usando a mídia digital a partir da cultura de massa que ela produz e que é consumida na sociedade e pelas nossas crianças.

No livro de Henry Jenkins (2002) *Cultura da Convergência*, o autor se apropria do termo elaborado por Pierre Lévy, o da “Inteligência Coletiva” onde descreve a capacidade que comunidades virtuais possuem de promover conhecimento e a especialização de membros em determinados assunto. Esse fenômeno abrange uma larga escala de informações para desenvolvê-los, considerando isso uma forma de poder de massa, trazendo para o debate a importância da coletividade na sociedade, de poder mudar o rumo de uma ideologia, filosofia e modo de agir. A chamada “Cultura da Convergência” de Jenkins (2002) distingue seis eras culturais na história da humanidade: oral, escrita, impressa, de massa, das mídias e digital. A cultura de massa, marcada por mídias que se destinavam à recepção coletiva de consumidores passivos, foi sendo gradativamente modificada pela introdução de novas tecnologias, processo denominado cultura das mídias. No decorrer desta pesquisa abordaremos a cultura de massas de maneira mais pormenorizada.

Observando o Brasil, nos anos de 1970 até meados dos anos 1980, se dava a alfabetização das séries iniciais com a oferta de cartilhas, as quais hoje são substituídas por livros e cópias de textos. É interessante perguntar: será que estes recursos vão desaparecer? Por intermédio das leituras que realizamos para a pesquisa, podemos dizer que não. Muitos teóricos referem uma sensível mudança do formato, mas, por enquanto, permanece a ideia de que pouca coisa será alterada neste contexto.

Atualmente, os maiores recursos ofertados nos sistemas de ensino públicos e privados, segundo Junqueira (2016) consistem em: 1. Cadernos Pedagógicos: conteúdos e sugestões de atividades; 2. Cartilhas: subsídios para professores; 3. Guia Curricular, Orientação Didática, Parâmetro Curricular, Matriz Básica do Referencial Curricular, Programa Curricular, Planejamento e Plano de Curso: Objetivos, relação de conteúdos e orientação metodológica; 4. Manual: livros didáticos físicos na rede pública, e o quadro negro.

Repensando as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), temos a indicação de que, para o Ensino Fundamental, é importante diversificar o material de ensino para melhorar e qualificar a aprendizagem. Neste sentido, esta normativa estabelece que os recursos devem ser variados:

Todo material é fonte de informação, mas, nenhum deve ser utilizado com exclusividade.

É importante haver diversidade de materiais para que os conteúdos possam ser tratados da maneira mais ampla possível. O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento. Materiais de uso social frequente são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extra-escolar. A utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta (BRASIL, 1997, p. 67).

O conteúdo disposto no livro didático nem sempre condiz com a realidade social da comunidade escolar, dos alunos por assim dizer. O conteúdo digital e cultural que produz movimentos que estão em constante mudança, que influenciam a cultura de massa por meio de uma grande parcela da sociedade, que está em todos os lugares. Entendendo que a alfabetização e o letramento devem andar em sincronia, segundo Soares (2000) o alfabetizado é a condição do indivíduo de saber ler e escrever. Já o letrado seria aquele que convive na condição de quem saberia ler e escrever, mesmo que não pratique estas habilidades, ou não faz uso do código escrito, somente usa o código oral. Neste sentido, Vidal, Maia e Santos (2002) falam sobre a autonomia e a promoção do aluno na escola em processos diferenciados e multidisciplinares:

[...] motivar os sujeitos cognoscentes; desenvolver autonomia nos alunos; envolvê-los em processos multidisciplinares; promover o engajamento cognitivo; apresentar postura de comunicador; empregar harmoniosamente as novas mídias no processo pedagógico; diversificar fontes de informações (jornais, TV, revistas, livros didáticos, internet, etc.); atribuir coerência e contexto aos conhecimentos propostos aos alunos; mostrar-se dinâmico, entusiasmado, engajado; desenvolver a criatividade dos alunos; ser criativo; dominar o conteúdo programático, percebendo-o mais aberto e não hermético; criar e contextualizar conhecimentos juntamente com os alunos (VIDAL; MAIA; SANTOS, 2002, p. 20).

Partindo da perspectiva de Vidal, Maia e Santos (2002), para aprofundar-nos mais sobre as tecnologias precisamos compreender o ponto de vista das Tecnologias Digitais (TD). Estas podem ser desde celular, mídias sociais, vídeos, filmes e músicas que circulam nos meios de comunicação. Todos nós compreendemos que os estudantes estão cada vez mais envolvidos com as TD, não podendo ignorar o que se passa além dos muros da escola.

Dados de 2016 coletados pela Pesquisa Brasileira de Mídia (PBM) sobre os hábitos de consumo de mídia pela população brasileira, desenvolvida pela Secretaria Especial de Comunicação Social da Presidência da República, trazem informações essenciais sobre os hábitos da população de assistir televisão, ouvir rádio, acessar internet, ler jornais e revistas. Os dados são reveladores sobre o nosso cotidiano: estamos cada vez mais conectados. A pesquisa apresenta que quase a metade dos brasileiros (49%) declarou usar a web para obter notícias (primeira e segunda menções), percentual abaixo da TV (89%), mas bem acima do rádio (30%), dos jornais (12%) e das revistas (1%).

Não podemos negar estes dados demográficos e fechar os olhos. Como podemos usar estas ferramentas do cotidiano do aluno para os anos iniciais, voltando-as para a disciplina de Ensino Religioso (ER) no Ensino Fundamental nos Anos Iniciais? Neste sentido, Santos (2006) aborda o processo contínuo de aprendizagem e interação referindo que:

A infância é constituída por uma sucessão de etapas. Cada uma delas prepara para a seguinte e os limites entre uma e outra não são nítidos nem precisos em relação a idade cronológica; funcionam de forma global e indissociável. O desenvolvimento dos sentidos, da afetividade, da linguagem, da motricidade e da inteligência integram-se e completam-se num processo contínuo de interação (SANTOS, 2006, p. 11).

A linha de raciocínio de Jenkins (2002) explica a convergência de meios como uma onda de transformações da tecnologia, cultura de massa, da sociedade e o modo como as mídias são exibidas. A Convergência apresenta uma migração cultural, de agentes curiosos e incentivados a procurar novos formatos e conexões com os conteúdos disponíveis em diversas mídias.

Estes consumidores, que podem ser de diversas faixas etárias, se apropriam de tecnologias mais atuais com conteúdos dos velhos meios de comunicação, usando a internet para diversas ações coletivas como solução de problemas, resenhas, depoimentos, criatividade e alternativas. As migrações culturais podem influenciar meios de comunicação e consumo de bens, movimentando o mercado e a oferta de produtos. A dimensão que poderia causar na sociedade acaba passando despercebida.

Na sala de aula os alunos poderiam trazer suas experiências do dia a dia. Com mídias diferenciadas, o professor pode aproximar o aluno do conteúdo proposto resultando uma melhor aprendizagem. Ferrés (1996) nos pergunta como ajudar os alunos a interpretar os símbolos da cultura. Sabemos que a televisão ocupa uma grande parcela do nosso tempo, como forma de penetração de formação de consciências, ou transmissão de ideologias. Com a metáfora de Mc Luhan (1969, n.p.) “o meio é a mensagem”, o autor entende que a verdadeira mensagem de um meio são as mudanças que ele pode ir provocando onde está inserido. Refletindo sobre a nossa vivência em sala de aula como aluna, o problema de pesquisa consiste nos motivos para trabalhar em sala de aula com a cultura de massa e suas possibilidades para práticas pedagógicas. Como poderemos trabalhar em sala de aula esta questão a nosso favor?

O Ministério da Educação (MEC) aponta caminhos para esta reflexão na cartilha do Mais Educação<sup>10</sup>, usando termos de educação para os meios e a reflexão de *média literacy* e as ferramentas da informação. A referida orientação explica que:

[...] a educação para os meios, diz respeito aos “estudos da recepção” e volta-se para as reflexões em torno da relação entre elementos do processo de comunicação (relação entre os produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens, por exemplo). Tem como meta a implementação de ações regulares, integradas aos currículos – quando é promovida numa escola – que facilite aos alunos o entendimento de como se processa a comunicação, detectando os compromissos que o sistema midiático tem com a sociedade que os consome. A melhor forma de promover a educação para a comunicação é a própria produção midiática grupal e coletiva na escola e a sua autoanálise (BRASIL, 2013, p. 16).

Esta promoção pode acontecer de forma muito natural, pois sabemos que principalmente os alunos dos primeiros anos das séries iniciais gostam de aprender com a ludicidade e o diferente. Consiste em uma forma de encorajá-los a trabalhar na escola com a comunicação e produção de conteúdos. O pensamento de Jenkins (2002, p.193) revela, sobre incentivar a criatividade nos dias atuais, que poderia ser “o processo de criação é muito mais divertido e significativo se você puder compartilhar sua criação com outros, e a web, desenvolvida para fins de cooperação dentro da comunidade científica fornece uma infraestrutura [...]”. É um grande desafio engajar projetos que podem abrir portas para o inesperado trazendo experiências diversificadas, com o maior cuidado de não trocar a ferramenta do quadro e livro para a tecnologia somente, pois o despertar da curiosidade aos poucos torna-se significativa. Neste sentido,

---

10 “O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica”. No ano de 2018 o programa foi remodelado: “O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola”. Fonte: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 12 de jul. 2018.

[...] a educação é um processo social no sentido mais amplo do termo (...). No interior da realidade ambiente, prodigiosamente complexa, a criança entra numa infinidade de relações em que cada uma se desenvolve sem cessar, se relaciona com os outros e se complica devido ao seu próprio crescimento físico e moral. Todo este “caos” que parece não ser suscetível de nenhuma quantificação não cria menos, a cada momento, modificações na personalidade da criança. Orientar e dirigir este desenvolvimento, tal é a missão do educador (MAKARENKO, 197a, p. 20, *apud* FILONOV 2010).

Para Dewey (1971, p. 92-93) “Refletir é olhar para trás sobre o que foi feito e extrair os significados positivos, que irão constituir o capital para se lidar inteligentemente com as posteriores experiências. É o coração da organização intelectual e de uma mente disciplinada”. Desta forma, um planejamento que está direcionado ao uso da cultura de massa como ferramenta para as aulas de Ensino Religioso, precisa ser pensado e repensado, de maneira a “encaixar-se” na vida e na aprendizagem da criança, respeitando também seus conhecimentos prévios. Neste sentido, Paulo Freire, em toda a sua obra traz a marca da importância de valorizarmos os saberes do educando e questiona: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos estudantes e a experiência social que eles têm como indivíduos?”.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientam para o respeito à diversidade e a inclusão destes saberes no trabalho escolar:

reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (BRASIL, 1998, p. 117).

A Carta Magna, por sua vez, determina, em seu artigo 215, que “Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988). Percebemos, portanto, que o uso da cultura de massa na educação formal, como uma forma de valorização da diversidade e da multiculturalidade, em nada fere os dispositivos legais.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este tópico está destinado à análise e discussão dos achados da pesquisa, examinando-os à luz da teoria e, a partir desse processo, apresenta as inferências das autoras com relação ao tema em estudo.

##### 4.1 A cultura de massas e o Ensino Religioso(ER) nas escolas: uma relação (im)possível?

Ao pesquisarmos sobre o consumo de conteúdo que tanto adultos, como jovens e crianças consomem, nos deparamos que, segundo a Pesquisa Brasileira de Mídia (PBM) em 2006, cada vez há um consumo maior de mídia. Todo o simbolismo e signo captados e nem sempre compreendidos, poderia, segundo Bellotti (2004, p 38) “significar problematizar o corriqueiro, a fim de promover uma “educação no olhar”. O que seria muito interessante ao vincular a cultura de massas no Ensino Religioso, antes de mais nada, consiste na realização de um mapeamento das mídias consumidas pelos alunos, tanto físicas como digitais. Conhecer o universo do aluno é fundamental para traçar caminhos possíveis nos planejamentos que preparam a ação pedagógica para trabalhar em sala de aula.

Para Napolitano (2002, p. 62) *apud* Bellotti (2004, p. 40) “Não se trata de estabelecer se o que se veicula é verdade ou mentira, mas perceber como sua linguagem e conteúdo organizam os dados de realidade social para constituir uma determinada mensagem.” Então, estabelecendo uma análise crítica, é necessário reconhecer que precisamos conhecer melhor a mídia que será abordada. Desde trechos de filmes, vídeos e livros, tudo precisa passar

por rigoroso planejamento, as mensagens ocultas que trazem esses materiais e as possibilidades de discussão para a sala de aula. Neste ponto, Jenkins (2002) é firme ao escrever que conteúdos interativos são mais fáceis para absorção e compreensão.

#### **4.2 O uso da cultura de massas como prática pedagógica e os dispositivos legais**

A cultura de massa está por todo o lado, mas cabe ao professor refletir sobre a abordagem do conteúdo. Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) abordam conteúdos gerais e específicos obrigatórios conforme a série. Como antes mencionamos, tanto os PCNs, como a Constituição Federal de 1988 apoiam ações que divulgam a nossa multiculturalidade e os diferentes tipos de etnias.

Há uma brecha para a reflexão e as práticas pedagógicas do Ensino Religioso sobressaltando a cidadania e o respeito ao próximo como primórdio da disciplina ofertada nas escolas. Para Makarenko (1957, p. 20, *apud* Filonov 2010), como a educação é um processo social, a criança precisa passar pela fase do “caos” ao significado do conteúdo e da mensagem de reflexão que o professor quer apresentar a ela.

Trata-se, muitas vezes, de um processo de (des)construção dos preconceitos que a criança traz de seu lar. De acordo com Xavier e Zen (2001), podemos planejar por meio de projetos que contemplem essas mudanças de atitude. Estamos de acordo com as autoras quando elas explicam que é possível quebrar paradigmas por meio de um processo contínuo de (auto)reflexão e de (auto)questionamento.

#### **4.3 A cultura de massa como democratizadora da disciplina de Ensino Religioso**

Promover um trabalho em sala de aula com materiais diferenciados é um sonho para qualquer aluno e professor. A responsabilidade recai ao professor, de filtrar e de conduzir o desenvolvimento do conteúdo com o recurso a utilizar, ainda que seu fazer pedagógico esteja centrado no estudante. Neste caso, a cultura de massa como problematizadora para abertura de conteúdos no Ensino Religioso pode tornar-se uma estratégia de grande valia.

Sabemos pela nossa prática docente, que muitos alunos não demonstram muito interesse pela disciplina de Ensino Religioso. Esse fato talvez se deva a experiências anteriores, como já presenciamos, de práticas pedagógicas e conteúdos confessionais, que acabam não contemplando a religião de todos os estudantes do grupo. Esse não ir ao encontro de todos pode ser interpretado como uma forma de exclusão e gerar sentimentos de não pertencimento àquele lugar naquela situação. Alguns alunos reagem com apatia, outros mostram-se inquietos, porque a aula não lhes chama a atenção.

Se, por outro lado, como dizíamos, utilizássemos a cultura de massa como um recurso problematizar para a abertura dos assuntos a serem tratados (como antes sinalizamos, do interesse e da vida dos alunos), provavelmente teríamos mais chance de sucesso na tarefa de cativar os estudantes. A cultura de massa, assim, torna-se uma forma de democratizar as aulas de Ensino Religioso, as quais vão ao encontro de todos, indiscriminadamente.

Na visão do MEC por meio dos “[...] “estudos da recepção”, volta-se para as reflexões em torno da relação entre elementos do processo de comunicação (relação entre os produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens, por exemplo)” (BRASIL, 2013, p.16). Dessa maneira, poderemos abrir a mente para preceitos novos e novas abordagens para com os alunos, de forma a termos em sala de aula um estudante com um olhar mais questionador.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado com materiais de uso social, como foi possível deprender da presente pesquisa, tem o potencial de cativar o estudante com mais facilidade, uma vez que são materiais que pertencem ao seu mundo real (BRASIL, 1997). Além disso, mantendo os alunos atualizados sobre o que acontece no mundo, eles poderão se tornar cidadãos mais participativos e questionadores, uma vez que os ensinamos a proceder desta maneira.

Nesta perspectiva, a cultura de massa se apresenta como um recurso para o trabalho pedagógico, certamente será um significativo aliado para introduzir os assuntos que queremos trabalhar nas aulas de Ensino Religioso no Ensino Fundamental. Como vimos, porém, é necessário um planejamento rigoroso e um preparo esmerado, no qual o docente conheça perfeitamente o que tem mãos e que quer levar às suas crianças. Como diz Paulo Freire, não devemos jamais cair na tentação do improvisado.

As limitações encontradas pela autora-pesquisadora para a realização da presente sobre o tema escolhido consistiram, principalmente, em encontrar referências sobre cultura de massa no Ensino Religioso. Foi enriquecedor encontrar o autor Jenkins, o qual tem uma perspectiva diferente quando se trata de massa, considerada por ele como convergência e tendências abrindo a possibilidade de dialogarmos com outros autores.

Com a conclusão da pesquisa, permanecem em aberto ainda muitos questionamentos sobre o tema. Esperamos suscitar outras pesquisas futuras na área, talvez mais específicas, abordando possibilidades para se trabalhar com trailer de filmes no Ensino Religioso, problematizando-os na sala de aula e abrindo o diálogo para o conteúdo proposto.

## REFERÊNCIAS

BELLOTTI, K. K. Revista de Estudos da Religião. **Ensino Religioso entre Sons e Imagens**. Disponível em: <[http://pucsp.br/rever/rv2\\_2004/p\\_bellotti.pdf](http://pucsp.br/rever/rv2_2004/p_bellotti.pdf)>. Acesso em: 10 jul 2018.

BRASIL. **Comunicação e Uso de Mídias**. MEC: Série Cadernos Pedagógicos, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12328-comunicacaoeusodemidias-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12328-comunicacaoeusodemidias-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 11 nov. 2017.

BRASIL. Diretrizes para a Educação Básica. **Ministério Da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno Resolução CNE/CP Nº 2, De 22 De Dezembro De 2017**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 jun 2018.

BRASIL. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/UNESCO - Conselho Nacional de Educação/CNE. **Materiais Didáticos para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na lei 9475/97**. Brasília, abril 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2016-pdf/44061-produto-1-materiais-didaticos-para-componente-curricular-ensino-religioso-pdf/file>>. Acesso em: 1º jul 2018

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série). Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

BRASIL. **Pesquisa Brasileira de Mídia - PBM 2016**. Levantamento quantitativo domiciliar sobre os hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. SECOM. Governo Federal. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016-1.pdf/view>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

- BRASIL. Senado Federal. **Atividade Legislativa - Artigo 210**. Disponível em: <[http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_12.07.2016/art\\_210\\_.asp](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_12.07.2016/art_210_.asp)>. Acesso em: 1º jul 2018
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em 07.12.2017.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. Atualidades Pedagógicas. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1971. Volume 131.
- FERRÉS, J. **Televisão e educação**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1996.
- FILONOV, G. N; BAUER, C.; BUFFA, E. (Orgs). **Anton Makarenko**. Coleção Educadores. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massanga. Recife, 2010, bibliografia. ISBN 978-85-7019-549-4. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4659.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 25ª edição.1996.
- HALL, S. **Encoding/Decoding** [1973]. In DURING, Simon (ed.). The Cultural Studies Readers 4.ed. London: Routledgeb, 1997.
- JENKINS, H. **Cultura da Divergência**. Editora Aleph Ltda. São Paulo, 2012. ISBN 978-85-7657-084-4
- KLEIN, R. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB**. A Criança e a narração de Histórias no processo Educativo-Religioso: Um exercício De 'Imagem-Ação'. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/religare/article/view/12494/7242>>. Acesso em: 1º jul 2018
- MC LUHAN, M. H. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. Editora Cultrix, 1969.
- MANTOVANI, A. M. **A ubiquidade na comunicação e na aprendizagem: ressignificação das práticas pedagógicas no contexto da cibercultura**. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/9012/1/000480488-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.
- RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Coleção Cibercultura. Porto Alegre, 2009. Editora Sulina, 2009.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Coleção Educação e Conhecimento, 17ª.ed. Editora Vozes. Petrópolis, 1995.
- SOARES, M. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. UNESP. Revista Pátio. São Paulo. Ano VIII, n. 29, p. 96-100, fev./abr. 2004. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2017.
- MORAN, J. M. **Mudanças na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica**. Paulinas. São Paulo, 1998.
- VIDAL, E. M.; et al. **Educação, informática e professores**. Fundação Demócrito Rocha. Fortaleza, 2002.
- VIEGAS, R. da S, I. **O papel social da leitura e da escrita: ser alfabetizado é ser letrado?** Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixsenefil/anais/17.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2017.
- SANTOS, P. dos M. S. **Brinquedo e Infância: um guia para pais e educadores em creche**. Petrópolis/RJ. Vozes, 2006.

## CAPÍTULO 21

### AS CONTRIBUIÇÕES DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA DIANTE DO ESTUDO DO CORPO HUMANO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Roberta Azevedo Gamalho*

*Jairo Luis Cândido*

#### 1 INTRODUÇÃO

Quando se fala sobre o Ensino de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental não há como dissociá-lo do conceito de Alfabetização Científica. “No mundo de hoje é indiscutível a necessidade de *alfabetização em língua materna* e de uma *alfabetização matemática*” (CHASSOT, 2001, p. 36, grifos do autor). Contudo, alfabetizar as crianças cientificamente significa utilizar-se da linguagem das Ciências Naturais nos primeiros anos escolares, a fim de contribuir para a assimilação de aspectos científicos conjuntamente à aquisição da leitura e escrita. De forma que, a disciplina de Ciências deve tomar seu espaço, tornando-se agente ativa neste processo.

Ao mesmo tempo, o estudo do corpo humano - levando em consideração os conhecimentos prévios de cada aluno sobre o assunto - é indiscutivelmente um tema que intensifica o interesse dos alunos, por se tratar do conhecimento sobre si mesmos. Diante disso, aspectos podem ser desmistificados, curiosidades e indagações sanadas bem como valores cultivados nos alunos diante do reconhecimento e respeito às diferenças. Igualmente, mudanças nos hábitos alimentares e de cuidado com o próprio corpo podem ser assimiladas quando ocorre uma mediação efetiva e bem elaborada desses conhecimentos por parte dos docentes.

Contudo, é fato que existem limitações e padrões a serem reajustados no ensino de Ciências nas Séries iniciais. Os quais ainda tornam a prática engessada e, por vezes, somente de transmissão conceitual e memorização de nomenclaturas e processos. Diante disso, o objetivo deste trabalho prende-se ao intuito de realizar uma revisão bibliográfica em materiais do meio científico (livros, artigos, dissertações) e em documentos legais (PCN e BNCC) a fim de identificar e analisar as contribuições e limitações relacionadas à alfabetização científica, com enfoque no estudo do corpo humano nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Contextualizando o conceito de Alfabetização Científica, realizando um breve histórico do ensino de Ciências no Brasil, explanando sobre a relevância do ensino de Ciências nas Séries Iniciais bem como detectando limitações envolvidas em seu exercício. Avaliando a importância do estudo do corpo humano e os possíveis benefícios (transformações) que podem gerar no contexto dos estudantes, levando em consideração o conhecimento prévio trazido por eles.

Enfatizando a necessidade do resgate do estudo do corpo humano no processo de ensino-aprendizagem, no sentido do qual é mais prazeroso e valioso para as crianças aprenderem sobre si mesmas. Ao mesmo tempo que, são poucas as pesquisas relativas ao estudo do corpo humano nas Séries Iniciais assim como os benefícios (contextuais, argumentativos, reflexivos, atitudinais) que o mesmo pode gerar junto à esta faixa etária da Educação Básica. De modo a responder à seguinte questão de pesquisa: quais seriam as contribuições da Alfabetização Científica diante do processo de ensino-aprendizagem nas Séries Iniciais, dando enfoque ao estudo do corpo humano?

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa consistiu em uma revisão bibliográfica de material pertinente ao tema abordado: as contribuições da alfabetização científica diante do estudo do corpo humano nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Pádua, “sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa” (1998, p. 55).

Foram levantadas informações contidas em diversos meios bibliográficos (livros, artigos, dissertações) os quais versavam a respeito da Educação em Ciências, mais especificamente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Buscou-se também subsídios em documentos legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o intuito de colher dados sobre os objetivos do ensino de Ciências nesta fase da Educação Básica, principalmente com relação ao estudo do Corpo Humano.

## 3 A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Todo cidadão, desde sua infância, mantém contato com o saber científico sob diferentes formas e enfoques. Assim que, de maneira geral, necessitam de um melhor e mais abrangente entendimento acerca da Ciência e suas aplicações. Já que, a Ciência é “como uma linguagem para facilitar nossa leitura de mundo” (CHASSOT, 1993, p. 37). Permitindo-se posicionar diante de questionamentos que envolvam este campo do conhecimento e contextualizar os aspectos trabalhados em seu dia a dia.

Muitos são os pesquisadores que estudam, ao longo das décadas, o conceito da Alfabetização Científica, como a mesma pode se tornar fator relevante diante do ensino-aprendizagem de Ciências e, por conseguinte, do processo de aquisição da leitura e escrita: a alfabetização. Permitindo aos estudantes construir argumentos e contribuir nas mudanças de seu contexto por meio da sua leitura do saber científico.

Assim como exige-se que os alfabetizados em língua materna sejam cidadãs e cidadãos críticos, em oposição, por exemplo, àqueles que Bertolt Brecht classifica como analfabetos políticos, seria desejável que os *alfabetizados cientificamente* não apenas tivessem facilitada a leitura de mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo, e transformá-lo para melhor (CHASSOT, 2001, p. 38, grifos do autor).

Partindo deste princípio, podemos concluir que a Alfabetização Científica “almeja a formação cidadã dos estudantes para o domínio e uso dos conhecimentos científicos e seus desdobramentos nas mais diferentes esferas de sua vida” (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 60).

O conceito de Alfabetização Científica nos remete, então, à discussão de que uma sociedade alfabetizada cientificamente representa “uma sociedade preparada para adquirir uma visão geral e integrada do processo científico” (CAZELLI, 1992, p.32). Conferindo uma importante responsabilidade ao ensino científico na Educação Básica, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. De forma que,

As Ciências, naquilo que têm de mais relevante como a possibilidade de exploração e compreensão do meio social e natural à luz de conhecimentos advindos das vivências e informações teóricas dos sujeitos, poderão contribuir, na sua inserção escolar, para a introdução da criança à cultura científica (BRANDI; GURGEL, 2002, p. 114).

Contudo, ainda há distanciamento entre o aprendizado das Ciências e o processo de alfabetização no sistema de ensino brasileiro. Uma vez que, existem limitações com relação ao trabalho entre diferentes áreas do conhecimento bem como à formação de professores, não permitindo que ocorra uma prática efetiva e simultânea entre o estudo das Ciências e a apropriação da leitura e escrita. Todavia,

Esse processo, certamente, ao ocorrer de modo organizado e sistematizado, através do registro e prática da linguagem articulados aos saberes de Ciências nas séries iniciais, estaria iniciando a alfabetização científica sem magia e superstições (BRANDI; GURGEL, 2002, p. 113).

Apesar de receber uma formação dita como polivalente, o Pedagogo – retentor do papel de alfabetizador científico nas Séries Iniciais – em muitos espaços educacionais, ainda não possui a total segurança e conhecimento necessários acerca das Ciências para que seja efetivado um ensino onde não se distancia a aquisição da leitura e escrita do pensamento científico. Assim que, “na maioria das vezes é através do livro didático que ele o faz” (BRANDI; GURGEL, 2002, p. 114). Prendendo-se a um único subsídio de mediação do conhecimento científico e, ao mesmo tempo, distanciando o mesmo do objetivo transformador e incentivando a reprodução de respostas pelos estudantes.

Conforme Brandi e Gurgel, por exemplo, “não é o conceito científico que inclui o ser humano no reino animal que prevalece no momento em que nos deparamos com um aviso do tipo: “É proibida a entrada de animais no recinto”, mas sim, as concepções do cotidiano social” (2002, p. 115, grifos dos autores). Não obstante, a alfabetização por si também é muitas vezes praticada de forma mecânica pelos profissionais da Pedagogia. Enfatizando muitas regras gramaticais e deixando à margem tantos significados que a Língua Portuguesa traz em suas entrelinhas e que podem contribuir contextualmente a cada criança.

No decorrer dos séculos, a escola (como instituição) operou uma transmutação da escrita. Transformou-a de objeto social em objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extraescolares: precisamente aquelas que historicamente deram origem à criação das representações escritas da linguagem. É imperioso (porém, nada fácil de conseguir) restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso (FERREIRO, 2001, p. 20).

De forma que, nosso sistema de ensino possui muitos professores que ainda necessitam de formações específicas que os possibilitem ressignificar sua prática docente e, conseqüentemente estreitar os laços entre alfabetização e ciência nos anos iniciais.

#### 4 O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS SÉRIES INICIAIS

No hemisfério Ocidental, na década de 1950 a 1960, a educação como um todo e, conseqüentemente, o ensino de Ciências sofriam as conseqüências após o término da Segunda Guerra Mundial. Ao passo que, “a Segunda Guerra Mundial foi para o ensino de Ciências, assim como para o resto, um divisor de águas” (JENKINS, 1979, p. 97). No Brasil, vivia-se um contexto de luta contra os governos ditatoriais e conforme a organização educacional da época, o curso ginásial tinha o objetivo de formar futuros universitários. Na época,

O latim tinha preponderância sobre as disciplinas científicas, cuja carga horária era de três aulas semanais na terceira e quarta séries do curso ginásial. Física Química e História Natural apareciam apenas no currículo do curso colegial (KRASILCHIK, 2012, p. 18).

As ideias propostas no sistema de ensino brasileiro ainda provinham do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. As ideias deste manifesto estavam sendo analisadas a fim de que fossem elaboradas “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, em que seriam modificadas as metodologias de ensino – passando de tradicionais para ativas – entre outros aspectos relevantes para o progresso educacional brasileiro.

Algumas exigências eram feitas na época para que houvessem mudanças no ensino de Ciências. Estavam entre as principais, incorporar conhecimentos das áreas de Física, Química e Biologia evidenciados no pós-guerra (atualizando conteúdos já obsoletos) e modificar os métodos expositivos pelas práticas em laboratório, aprimorando a compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes. Nesta mesma época, o Ministério da Educação promovia formações para os educadores, contudo os mesmos somente serviam para dar títulos à professores improvisados, uma vez que, “eram raros os licenciados que se dedicavam ao magistério, ficando as aulas das disciplinas científicas a cargo de profissionais, como médicos, engenheiros, farmacêuticos e bacharéis” (KRASILCHIK, 2012, p. 21).

Pode-se concluir, então, que o Ensino de Ciências no Brasil surge em uma época quase contemporânea

à Ditadura Militar. “Mas as Ciências Naturais ensinadas nas duas últimas séries do antigo ginásio, não podiam desenvolver a criticidade dos alunos e possibilitar a capacidade de estes tomarem suas próprias decisões, pois havia um forte ensino tradicional e autoritário” (COELHO; VILELA; SOUZA, 2015, p. 2). Havendo controvérsias nos objetivos do ensino de Ciências brasileiro daquela época, primordialmente devido aos ideais militares que começavam a surgir no contexto político.

Após, na década de 60, a educação brasileira sofria as consequências geradas pelas mudanças sociais e políticas geradas pela Guerra Fria. Todavia, foi durante este período que começou “a se pensar na democratização do ensino destinado ao homem comum, que tinha que conviver com o produto da Ciência e Tecnologia e do qual requeria conhecimento [...]. (KRASILCHIK, 2012, p. 21). Retirando o aspecto somente de manipulador de equipamentos e abrindo espaço para a ideia de o homem como ser que interage diariamente com o saber científico. Emergindo os projetos curriculares para o Ensino efetivo de Ciências, os quais influenciaram até mesmo um novo formato de diagramação dos livros e a criação de materiais para aulas práticas. Nesta mesma época surgiram os Centros de Ciências junto às grandes universidades em várias regiões do Brasil.

Ocorreram grandes evoluções no Ensino de Ciências nos primeiros anos da década de 60, inclusive sua inserção a partir da primeira série do curso ginásial. Todavia, em 1964 o sistema educacional brasileiro passou por grandes mudanças devido à Ditadura Militar. A educação passou, então, a visar somente a formação de mão de obra qualificada e a metodologia voltou a ser de transmissão de conteúdos, ministrada por professores sem a qualificação necessária. Somente na década de 1970 que a disciplina de Ciências foi incorporada às Séries Iniciais, passando a ser oferecida em todas as séries do antigo 1º Grau.

Na década de 80, devido ao início das transições políticas e o final da Ditadura Militar, a preocupação sobre o Ensino de Ciências retorna à educação brasileira. Já na década subsequente, com a implementação de projetos para a qualificação educacional brasileira, a efetivação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) assim como dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ensino de Ciências passou a ser praticado no Ensino Fundamental e Médio, com bases mais sólidas e completas. Valorizando a prática, a interação e a melhoria dos materiais didáticos.

No mundo Contemporâneo, permitir uma visão crítica do mundo à sua volta a partir da compreensão dos conceitos científicos mediados pela disciplina de Ciências é também papel das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Da mesma forma, compete aos educadores – neste nível de ensino – reunir metodologias a fim de que a compreensão por parte dos estudantes não esteja limitada ao saber científico, mas sim, que possa dividir espaço bem como trabalhar em conjunto com os objetivos das propostas de alfabetização. Permitindo às crianças compreender e significar a ciência em seus contextos por meio da sua leitura e escrita de mundo (alfabetização).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

No primeiro ciclo as crianças têm uma primeira aproximação das noções de ambiente, corpo humano e transformações de materiais do ambiente por meio de técnicas criadas pelo homem. Podem aprender procedimentos simples de observação, comparação, busca e registro de informações, e também desenvolver atitudes de responsabilidade para consigo, com o outro e com o ambiente (BRASIL, 1997, p. 47).

No ano de 2017 foi homologada a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a qual vem sendo elaborada ao longo dos anos e deverá ser implantada nas escolas em breve. Segundo a BNCC,

Ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências (BRASIL, 2017, p. 319).

Este documento, além de outros objetivos, tem por intenção demonstrar às instituições brasileiras que

aprender ciência é desenvolver a capacidade de atuação sobre o mundo, exercendo a plena cidadania. Assim que, a área de Ciências da Natureza precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso aos conhecimentos científicos produzidos ao longo do tempo e aproximá-los das práticas de educação científica.

Diante desses propósitos descritos para o ensino de Ciências no Ensino Fundamental, pode-se evidenciar a relevância desta disciplina como um todo para os estudantes das séries iniciais que, além de estarem em processo de construção e significação da linguagem falada e escrita, passam a relacioná-la com a sua descoberta de mundo. Atuando no contexto em que vivem de forma crítica e transformadora. Interpretando as informações que recebem de tantos meios sociais e tecnológicos e sabendo – mesmo que inicialmente – selecioná-los quanto à sua cientificidade e conseguindo intervir em sua realidade.

O ensino de Ciências deve, então, propiciar o interesse das crianças com relação ao reconhecimento e desmistificação do mundo à sua volta.

O ensino de ciências, entre outros aspectos, deve contribuir para o domínio das técnicas de leitura e escrita; permitir o aprendizado dos conceitos básicos das ciências naturais e da aplicação dos princípios aprendidos a situações práticas; possibilitar a compreensão das relações entre a ciência e a sociedade e dos mecanismos de produção e apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos; garantir a [...] sistematização dos saberes e da cultura regional e local (FRACALANZA; AMARAL; GOUVEIA, 1986, p. 26).

Para que o aprendizado alfabetizador em Ciências ocorra efetivamente nas Séries Iniciais é necessária a utilização de metodologias diferenciadas e professores com formação efetiva para tal. Todavia, o “ensino voltado apenas para o livro didático, cheio de memorização, acrítico e descontextualizado [...] ainda tem sido exercido na maioria das escolas”. (COELHO et al., 2015, p. 3). De forma que, surge atualmente o desafio de buscar novas alternativas e uma formação mais abrangente para os professores das séries iniciais (Pedagogos), nessa e em outras áreas do conhecimento.

O grande desafio junto aos educadores emerge, então, do fato de o Pedagogo – na maioria das escolas – exercer a unidocência. Ao passo que, sua formação e prática abrangem todas as áreas do conhecimento, porém sem aprofundá-las, indo de encontro ao que acontece nos Anos finais do Ensino Fundamental. Assim, “[...] o curso de Pedagogia, fragmentado como é, acarreta o problema existente nas Práticas de Ensino e, dessa forma, o licenciado não tem um estudo aprofundado em Ciências Naturais”. (OVIGLI; BERTUCCI, 2009, p. 198). Corroborando o fato de que se torna imprescindível um maior aprimoramento nos cursos de formação de professores para as séries iniciais, na área de Ciências Naturais e de outras tão relevantes quanto.

## 5 O ESTUDO DO CORPO HUMANO NAS SÉRIES INICIAIS

O corpo humano sempre foi objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento. Atualmente, ele é estudado desde o início da Educação Básica, aprofundando seu estudo já nas Séries Iniciais. Conforme os PCNs, um dos objetivos do ensino de Ciências nas Séries Iniciais (ou Primeiro Ciclo) é “observar e identificar algumas características do corpo humano e alguns comportamentos nas diferentes fases da vida, no homem e na mulher, aproximando-se à noção de ciclo vital do ser humano e respeitando as diferenças individuais” (BRASIL, 1997, p. 46). Com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais aspectos significativos surgem diante da educação nas Séries Iniciais e, conseqüentemente, da alfabetização e do ensino de Ciências. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/201029, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010, p. 22). Corroborando com a ideia de que não há como separar a concepção de alfabetização das diferentes áreas do conhecimento a serem trabalhadas nas Séries Iniciais.

A BNCC traz a disciplina de Ciências inserida na área de Ciências da Natureza, separando os conhecimentos a

serem mediados em áreas. O estudo do corpo humano entra no documento, primeiramente, entre os objetivos da área de Intervenção. De forma que, o mesmo afirma que ensino de Ciências deve promover situações nas quais os alunos possam “desenvolver ações de intervenção para melhorar a qualidade de vida individual, coletiva e socioambiental.” (BRASIL, 2017, p. 321). Enfatizando a importância de saber cuidar do próprio corpo e conhecê-lo, a fim de exercer um papel responsável consigo e com o outro.

Entre as competências específicas da área de Ciências da Natureza está: “conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas Tecnologias.” (BRASIL, 2017, p. 322). Diante disso, ao se trabalhar o corpo humano em sala de aula, o professor deverá ter em mente que poderão surgir várias situações com as quais terá que lidar em relação às curiosidades e dúvidas dos alunos quanto aos seus corpos. A partir disso, surge a importância de se trabalhar fatores sociais e a valorização das diferenças, sejam elas físicas ou socioculturais.

O estudo do corpo humano está contido na BNCC na unidade temática Vida e Evolução. Incluindo não somente o estudo da constituição do ser humano, mas de todos os seres vivos e suas ligações evolutivas. Para as Séries Iniciais, o documento aponta que:

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial (BRASIL, 2017, p. 323).

É importante que os alunos saibam que para manter uma vida saudável, seu corpo possui muitas necessidades e que depende de vários hábitos como, alimentação saudável, higiene pessoal e ambiental, horas de sono adequadas e tantos outros aspectos relevantes. Da mesma forma, se torna imprescindível que o professor encontre meios de explicar às crianças que os sistemas do corpo humano não são “engavetados” e não há órgãos de maior ou menor importância, mas sim, que nosso organismo funciona em conjunto, tornando-se necessário que todas as partes estejam funcionando corretamente para que se tenha uma vida saudável.

Nesse sentido, não basta que os conhecimentos científicos sejam apresentados aos alunos. É preciso oferecer oportunidades para que eles, de fato, envolvam-se em processos de aprendizagem nos quais possam vivenciar momentos de investigação que lhes possibilitem exercitar e ampliar sua curiosidade, aperfeiçoar sua capacidade de observação, de raciocínio lógico e de criação, desenvolver posturas mais colaborativas e sistematizar suas primeiras explicações sobre o mundo natural e tecnológico, e sobre seu corpo, sua saúde e seu bem-estar, tendo como referência os conhecimentos, as linguagens e os procedimentos próprios das Ciências da Natureza (BRASIL, 2017, p. 329).

Aprender sobre o corpo humano – essencialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental – é de extrema importância para as crianças. Representa muito mais que estudar órgãos, sistemas e seu funcionamento em conjunto. Há um envolvimento biocultural diante desse estudo. Visualizando que seu corpo é produtor de história e está inserido nela, podendo modificá-la por meio de seus hábitos. Por isso, é necessário que “o estudante conheça o seu próprio corpo e possa cuidar-se, valorizando e adotando hábitos saudáveis, como um dos aspectos, e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva” (KAWAMOTO; SANTOS, 2014, p. 148).

Quando o estudo do corpo humano é realizado nas Séries Iniciais, é de fundamental importância que aspectos relativos ao bom desenvolvimento e à saúde coletiva sejam enfatizados. Permitindo ao estudante avaliar seu próprio contexto, assim como promover mudanças. Conforme os PCN, entre os conteúdos relacionados ao tema estão:

Conhecimento de condições para o desenvolvimento e preservação da saúde: atitudes e comportamentos favoráveis à saúde em relação a alimentação, higiene ambiental e asseio corporal; modos de transmissão e prevenção de doenças contagiosas [...] elaboração de perguntas e suposições

acerca das características das diferentes fases da vida e dos hábitos de alimentação e de higiene para a manutenção da saúde, em cada uma delas [...] (BRASIL, 1997, p. 53).

Ficando evidente que o estudo do corpo humano deve ser claro e favorecer a compreensão acerca do funcionamento e transformações que vão ocorrendo por meio da interligação entre vários sistemas, enfatizando sempre sua interdependência e relevante manutenção para o bom funcionamento do organismo. Tornando-se essencial que os educadores estejam cientes de que não importa em qual sistema será dado o ponto de partida, mas sim, que devem encontrar meios de mediar este conhecimento. Não por meio de conteúdos “engavetados”, mas promovendo reflexões e exercitando a escuta a partir de dados trazidos do cotidiano das crianças, fazendo-os transformá-los em Ciência. Sem partir de respostas prontas (como no ensino Tradicional), mas de ações.

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir do levantamento de dados realizado, torna-se evidente a importância da Alfabetização Científica nos primeiros anos do Ensino Fundamental. De forma que a mesma representa “o processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade” (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001, p. 14). Devendo ser iniciada a partir da entrada do aluno na Educação Básica, para que possa ser garantida a sua inserção na cultura científica.

Atrelado ao processo da Alfabetização Científica está o estudo do corpo humano. Para tanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais atentam para a abordagem que deve ser realizada acerca do tema em sala de aula:

A concepção de corpo humano como um sistema integrado, que interage com o ambiente e reflete a história de vida do sujeito, orienta esta temática. Assim como a natureza, o corpo humano deve ser visto como um todo dinamicamente articulado; os diferentes aparelhos e sistemas que o compõem devem ser percebidos em suas funções específicas para a manutenção do todo (BRASIL, 1997, p. 38).

Todavia, conforme os dados elencados, uma das maiores dificuldades nas salas de aula das Séries Iniciais ainda é o estudo engavetado dos sistemas e funções do corpo humano, dificultando a compreensão por parte das crianças e repartindo as informações que deveriam ser assimiladas de forma interligada. Assim que,

O ensino do corpo humano em séries iniciais vem sendo realizado, muitas vezes, de forma fragmentada, puramente nominal e sem muita conexão entre os sistemas. Tal organização pedagógica pode dificultar a compreensão da criança de que seu corpo trabalha como um todo, com integração entre todos os seus órgãos e sistemas (RABELLO, 1994, p. 148).

Da mesma forma, outro aspecto importante é a dificuldade que os educadores enfrentam para articular as diferentes áreas do conhecimento junto à Ciência. Não conseguindo identificá-la como mais uma área que pode ser protagonista diante do processo de alfabetização das crianças. Por vezes “os professores dão mais valor ao ensino de Língua Portuguesa do que as outras disciplinas, [...], para os mesmos, o ensino de Ciências deve objetivar a educação ambiental e o ensino de conceitos.” (NIGRO; AZEVEDO, 2011, p. 718). Todavia, sabe-se que a construção da leitura e escrita podem ser desenvolvidos juntamente ao ensino de Ciências assim como, que o professor deve ser um bom mediador do conhecimento e não somente um especialista em conceitos.

Igualmente, “os professores das séries iniciais não conseguem articular os conhecimentos das diferentes áreas do saber, o que gera a fragmentação dos conteúdos, uma vez que cada disciplina é trabalhada em sala de aula separadamente, sem conexões.” (VIECHENESKI; CARLETTO, 2013, p. 216). Assim os educadores acabam passando, erroneamente, a imagem da dissociação das áreas e acabam não tendo um olhar sensível diante dos aspectos alfabetizadores que outras áreas levam à sala de aula.

Ainda sobre os educadores, outro fator importante são os “problemas” decorrentes da unidocência das

Séries Iniciais. Devido à visão errônea de que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática devam prevalecer nesta fase escolar, os professores acabam por colocar Ciências em segundo plano. Entretanto,

A disciplina de Ciências Naturais nos anos iniciais pode ser muito mais explorada pelos professores. Percebemos que esse estudo, ainda é deixado de lado, dando prioridades às matérias mais básicas, e que, supostamente, os alunos irão necessitar ter mais conhecimento. A matéria de Ciências é muito intrigante, estimuladora, inovadora e atrativa aos olhos das crianças, pois qual criança não se interessa pela natureza, pelas novas descobertas, experimentos, enfim, o professor pode usar de muitos artifícios para conquistar seu aluno [...] (FILHO; SANTANA; CAMPOS, 2011, p. 7).

Portanto, faz-se necessária uma constante revisão e modificação da metodologia de ensino por parte dos educadores. Abrindo seus horizontes para novas possibilidades e uma nova visão acerca da importância de se conseguir interligar as áreas do conhecimento em uma mesma prática. Ao passo que, alcançando este objetivo, a alfabetização se tornará mais completa e abrangente sem deixar de abranger os processos essenciais envolvidos na aquisição da leitura e escrita nesta fase escolar.

A respeito da formação de professores para as Séries Iniciais e, não obstante, para o ensino de Ciências nesta etapa, pode-se apontar que,

[...] o desafio a ser enfrentado, tanto pelos professores dos anos iniciais quanto por especialistas em Educação em Ciência, é superar a noção de que os docentes desse segmento escolar apresentam um déficit no domínio conceitual. A crítica precisa ser colocada em outros termos, ou seja, melhor identificar e trabalhar as necessidades formativas desses docentes (DELIZOICOV; SLOGO, 2011, p. 216).

É fato que, se para os especialistas da área se torna complicado trabalhar alguns conceitos, para os educadores das Séries Iniciais (unidocentes) o desafio se torna muito maior. Apesar dos cursos de Pedagogia possuírem disciplinas que abordam o ensino de Ciências, o mesmo ainda se torna muitas vezes insuficientes para que o educador se sinta à vontade para trabalhar certos conteúdos em aula, como o corpo humano, por exemplo. Assim que, “o ato de ensinar ciências gera uma relação de tensão em sala de aula, o que produz nas professoras sentimentos de angústia e aflição, de acordo com relatos delas mesmas” (LIMA; MAUÉS, 2006, p. 187). Tornando-se um aspecto limitante para o sucesso no ensino de Ciências no contexto de alguns docentes.

Diante disso, uma reflexão e revisão dos currículos dos cursos de formação inicial tornam-se importantes. Constituindo-se como uma das medidas fundamentais para que ocorram melhorias no processo de ensino e aprendizagem de Ciências. Todavia, compreende-se que, mesmo os professores que não possuem um domínio aprofundado dos conceitos científicos, são capazes de contribuir para o processo de formação de conceitos dos alunos (LIMA; MAUÉS, 2006, p. 189).

Outra questão acerca da Alfabetização Científica e do estudo do corpo humano a ser destacada é de os educadores acreditarem que os alunos ainda são muito jovens e incapazes de compreender assuntos tão complexos e, tampouco, tirarem proveito do mesmo em meio ao processo de aquisição da leitura e escrita.

Não ensinar Ciências Naturais nos anos iniciais, utilizando-se do argumento que as crianças não possuem capacidades intelectuais, é uma forma de discriminá-las como sujeitos sociais. Defende ainda que, embora no discurso pedagógico reconhece-se a importância social de abordar as ciências no nível básico de educação, na prática escolar o conhecimento científico e tecnológico parece estar ausente, tendo em vista a prioridade ao ensino das matérias chamadas instrumentais (Matemática e Linguagem) (FILHO et al., 2011, p. 5).

Assim que, o ensino de Ciências – principalmente nos primeiros dois anos das Séries Iniciais – ocupa muitas vezes um segundo plano, sendo trabalhado de forma superficial pelos educadores.

Há professores que acreditam que os alunos dos anos iniciais não têm condições de compreender os conhecimentos científicos. Outros, apesar de reconhecerem a importância da ciência, não a

contemplam em sala de aula porque se sentem inseguros para discutir e realizar um trabalho sistemático com as crianças (VIECHENESKI; CARLETTO, 2013, p. 214).

Ao mesmo tempo, pode-se verificar que “os professores que atuam nesse nível de ensino, têm realizado poucas atividades de experimentação com os alunos, embora reconheçam a importância de tais atividades.” (VIECHENESKI; CARLETTO, 2013, p. 216). Contudo é importante salientar que, dentre os fatores que influenciam essa postura, estão falta de orientação e apoio pedagógico por parte das escolas, material insuficiente para a realização das atividades, falta de preparo dos educadores nos cursos de formação inicial e continuada, entre outros. Ao passo que, alguns aspectos preponderantes para o sucesso da prática da alfabetização científica e, conseqüentemente, de um estudo mais abrangente do corpo humano nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental não podem ser somente de responsabilidade do professor.

É importante ressaltar também que, “a atividade prática, sem um objetivo, é simplesmente mais uma atividade. Elas são importantes para auxiliar o aluno na construção do conhecimento e, para isso, é necessário que, além de estimular o aluno a pensar o que e por que algo acontece, exista um vínculo com a teoria.” (RUPPENTHAL; SCHETINGER, 2013, p. 625). De maneira que, a experimentação torne-se uma visualização da teoria, porém de forma mais clara e concreta. A fim de que o professor seja um mediador do conhecimento que está sendo assimilado e respeitando a fase em que os alunos estão neste período do Ensino Fundamental, isto é, conforme Piaget, no período Operacional Concreto, “em que a concreticidade é inerente ao pensamento. A criança ainda é incapaz de operar sobre o possível, fazendo-o apenas sobre objetos física ou mentalmente presentes que vivencia no momento.” (CHAKUR, 1995, p. 45).

Para que se possa visualizar as crianças como seres dotados de conhecimentos prévios e não tábulas rasas,

É necessário repensarmos nossas práticas educativas, nossas concepções de mundo, de homem e principalmente de educação, pois a situação do ensino de ciências hoje nas escolas, apenas reflete um conjunto de fatores que influenciam em nossas práxis educativas e que muitas vezes não nos é possível identificar, mas que atingem diretamente o processo de ensino aprendizagem dos nossos alunos. A partir de então nos será possível realizar um ensino de ciências dotado de sentidos que atendem às expectativas e necessidades dos alunos, garantido assim, o conhecimento efetivo e conseqüentemente uma formação humana completa. (SILVA; ROCHA; CICILLINI, 2008, p. 5).

Para tanto, a construção do saber científico nos primeiros anos do Ensino Fundamental deve ser constantemente repensada e atualizada. Refletindo-se sempre a respeito do relacionamento em sala de aula, uma vez que “quanto melhor for a relação entre o professor/educando e educando/educando, melhor será a produção do saber.” (FILHO, 2012, p. 10). Diante disso, a intersubjetividade torna-se fator preponderante na relação entre as crianças bem como entre educador e estudantes. Já que, quanto mais estreitos forem estes contatos, maiores assimilações ocorrerão e de forma mais ágil. Fazendo do bom relacionamento uma ponte para o saber científico que está sendo construído.

Sobre a relevância do estudo do corpo humano na primeira fase do Ensino Fundamental, pode-se perceber que todos os documentos legais para a Educação no Brasil evidenciam a necessidade e importância de sua inclusão nos currículos escolares. De forma que, estudar o próprio corpo não significa somente reconhecer sua constituição interna, mas sim, identificar-se como um ser que possui também características singulares que provém de fatores históricos, valorizando as diferenças. Ao mesmo tempo, tornar-se protagonista na mudança de alguns hábitos para a conservação da sua saúde e do outro, torna o estudo do corpo humano também propulsor de mudanças sociais importantes já nas séries iniciais.

Conforme o levantamento de dados realizado, é notório o interesse dos alunos quando se fala no corpo humano, uma vez que está se problematizando sobre sua própria constituição.

É grande o interesse dos alunos por questões relativas aos fenômenos que ocorrem em seus corpos.

Seja nas séries iniciais ou nas finais [...], quando o tema “corpo humano” é abordado, os alunos manifestam esse interesse através de perguntas ou de “histórias”, que gostam de contar. [...] Além do interesse natural, já que seus próprios corpos estão passando por transformações, os alunos revelam em suas falas, muitas ideias que possuem acerca da forma e do funcionamento do corpo humano (RABELLO, 1994, p. 15, grifos da autora).

Em meio ao interesse dos alunos pelo assunto, é fundamental que o educador valorize os conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes. A fim de que eles mesmos – através do contato com as novas informações – possam reorganizar o que aprenderam junto do que já sabiam e acomodar todo esse novo conhecimento. Ao passo que, um dos fatores que influencia diretamente a aprendizagem sobre o corpo humano é o que a criança já sabe.

Fatores como alimentação, higiene e respeito às diferenças são diretamente atingidos quando se faz um estudo abrangente do corpo humano desde as Séries Iniciais. Hábitos conseguem ser modificados e/ou desmistificados.

É importante que o professor tenha em mente que surgirá várias situações ao longo de sua carreira na qual terá que lidar ou pelo menos saber lidar com as curiosidades e dúvidas dos alunos quanto aos seus corpos. É necessário que o docente valorize as diferenças de cada um, seja quanto à cor, à idade, ou quanto ao ritmo de aprendizagem de cada aluno ou suas diferenças socioculturais (SILVA, et al., 2008, p. 4).

Para que a conscientização sobre a importância do cuidado e respeito com o corpo ocorram, os educadores necessitam criar meios de exemplificar como tal processo se dará e de que forma os mesmos podem ser repassados no ambiente familiar. Gerando um aprendizado que transcende as paredes da escola. Mas que promove mudanças efetivas nas famílias das crianças já nesta etapa escolar. Para tanto,

É importante que os alunos saibam que para manter uma vida saudável, seu corpo possui muitas necessidades, e depende de várias atitudes e interações com o meio em que vivem, tais como, alimentação, higiene pessoal e ambiental, repouso adequados dentre outros aspectos também importantes. O professor deve assegurar a aprendizagem dos alunos no que tange as relações entre os sistemas do corpo humano, permitindo que os mesmos tenham noção de seu corpo como um todo integrado e articulado à vida emocional e ao meio físico e social (RABELLO, 1994, p. 4).

O corpo humano, de maneira geral, estimula as crianças a quererem saber mais sobre Ciências de modo geral. Sempre trazem algo de seu contexto para contribuir e valorizam este tudo por fazer parte de si mesmos. A fim de tirar o máximo de proveito e mediar conhecimentos com qualidade, “cabe ao professor aproveitar tais momentos para perceber qual a noção de corpo humano que seus alunos possuem e a partir de então direcionar seu ensino para que possa atender aos questionamentos de seus alunos.” (RABELLO, 1994, p. 3).

Por fim, quando se fala no ensino de Ciências, mesmo nas Séries Iniciais, deve-se levar em consideração a questão do livro didático. Visto que, “quando o profissional não conhece os conceitos, ele precisa buscá-los. E essa busca ou aperfeiçoamento, normalmente, acontece mediante a escolha do LD, que tem como uma das funções servir como fonte de consulta para os professores.” (RUPPENTHAL; SCHETINGER, 2013, p. 619). Colocando-o em lugar de destaque e, muitas vezes, como base do planejamento docente. Assim que, sua escolha deve ser minuciosa por parte dos educadores. Porém, cabe ao professor diversificar seus métodos e utilizá-lo somente com um apoio e não como um guia único e imutável de preparação das aulas. Propondo meios eficazes e coerentes de aquisição do conhecimento científico.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidencia a relevância do ensino de Ciências nas Séries Iniciais bem como, atrelado a ele, o processo de Alfabetização Científica.

Considerando que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1987, p. 11), pode-se afirmar

que toda criança traz para a escola a sua leitura de mundo, baseada no seu próprio contexto e, conseqüentemente indagações a respeito de seu corpo e seu entorno. Da mesma forma, muito antes de conhecerem os símbolos que futuramente chamarão de letras, conhecem sua constituição como seres humanos que, mesmo sendo insipiente, não deve ser desconsiderada pelo educador, mas sim, valorizada como a base para as novas assimilações que ocorrerão durante sua aprendizagem.

Diante disso, a cultura científica e o estudo de seu corpo lhes possibilitará ver e compreender de uma nova forma o mundo ao seu redor, visando uma melhor qualidade de vida para si e para sua família. Ao mesmo tempo, o ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, propicia a construção de valores, de respeito ao próprio corpo e o do outro, percebendo que possuem diferenças físicas, um reflexo cultural e histórico de cada indivíduo. Ao passo que, a educação Científica se torna mais que conceitual, mas atitudinal.

A fim de que, tanto conceitos quanto hábitos e atitudes passem a ser reconhecidos pelas crianças diante da alfabetização científica, torna-se de extrema importância uma formação de professores consistente e contínua, que os capacite para o ensino de Ciências nas séries iniciais. Deixando-os mais seguros ao mediar o conhecimento e conseguindo enxergar com maior clareza a relevância que a Ciência representa para o processo de aquisição da leitura e escrita. Criando uma parceria entre as áreas do conhecimento e não mais dando prioridade à Língua Portuguesa e à Matemática.

Da mesma forma, se torna necessário que as escolas disponham de apoio aos educadores. Disponibilizando subsídios para que sejam realizadas novas metodologias e o ensino prático (concreto) seja possível também para nos primeiros anos escolares. Transformando o ensino de Ciências nas séries iniciais um trabalho coletivo, que envolva reflexão, reavaliação, novas metodologias e ações. Tornando a sala de aula um ambiente de trocas, de mediação e que promova relações positivas entre professor e estudantes, havendo uma aquisição efetiva do conhecimento científico.

Sobre o estudo do corpo humano, torna-se imprescindível que os educadores levem consideração contribuições trazidas do contexto de cada criança. Valorizando ao máximo suas curiosidades, dúvidas e indagações. Uma vez que, é a partir de seus conhecimentos prévios que vão sendo adicionados os novos. Da mesma forma, nesta faixa etária é de extrema importância que aspectos inerentes à uma melhor qualidade de vida seja abordados em sala de aula a fim de que possam ser divulgados no âmbito familiar. Fazendo das crianças, mesmo tão pequenas, promotores de mudanças sociais nos locais onde vivem. Intervindo na realidade de modo mais consciente e responsável.

Por fim, o ensino de Ciências - como contribuinte do processo de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental - pode colaborar junto ao despertar das crianças para a área científica no futuro. Ao mesmo tempo, é de extrema importância que mais estudos sejam realizados sobre o conceito da Alfabetização

Científica e a relevância do estudo do corpo humano nas séries iniciais. A fim de corroborar sua importância como transformadores sociais e contribuintes no processo de aquisição da leitura e escrita pelas crianças.

## REFERÊNCIAS

BRANDI, A. T.; GURGEL, C. M. do A. A alfabetização científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação ação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 1, p. 113 – 125, abr. 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental do. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

- 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-2017pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 de março de 2018.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/201029: Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6324\\_pceb011-10&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324_pceb011-10&Itemid=30192)>. Acesso em: 13 de maio de 2018.
- CAZELLI, S. **Alfabetização Científica e os museus interativos de ciência**. 1992. Trabalho de Conclusão do curso (mestrado), Departamento de Educação: PUC/RJ, Rio de Janeiro, 1992.
- CHAKUR, C. R. de S. L. Fundamentos da prática docente: por uma Pedagogia ativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, p. 37-52, fev/ago. 1995.
- CHASSOT, A. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.
- CHASSOT, A. **Catalisando transformações na educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 1993.
- COELHO, M. L. dos.; VILELA, L. H. SOUZA. Formação para o ensino de ciências naturais nos cursos de Pedagogia das instituições de Ensino Superior de Ituiutaba. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação, Ituiutaba, 2015. p. 1-9.
- DELIZOICOV, N. C.; SLONGO, I. I. P. O ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: elementos para uma reflexão sobre a prática pedagógica. **Série- Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 32, p. 205 – 221, jul./dez. 2011.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FILHO, A. B. de S.; SANTANA, J. R. S.; CAMPOS, T. D. O ensino de Ciências Naturais nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: **V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**, São Cristóvão, 2011, p. 1-9.
- FILHO, A. B. de S. O ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental: relevância e possibilidade. In: VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, São Cristóvão, 2012, p. 1-12.
- FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A.; GOUVEIA, M. S. F. **O ensino de Ciências no 1º Grau**. São Paulo: Atual, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JENKIS, E. W. **From Armstrong to Nuffield**. Londres, John Murray, 1979.
- KAWAMOTO, E. M.; CAMPOS, L. M. L. Histórias em quadrinhos como recurso didático para o ensino do corpo humano em Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 1, p. 147-158, 2014.
- KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: USP, 2012.
- LIMA M. E. C. de C.; MAUÉS, E. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de Ciências das crianças. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 160-175, dez. 2006.
- LORENZETTI, L. **Alfabetização Científica no contexto das Séries Iniciais**. 2000. 1443 f. Trabalho de Conclusão do curso (mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio-Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, p. 3750, 2001.
- NIGRO, R. G.; AZEVEDO, M. N. Ensino de Ciências no Fundamental 1: perfil de um grupo de professores em formação continuada num contexto de alfabetização científica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 3, p. 705-720, jan. 2011.
- OVIGLI, D. F. B.; BERTUCCI, M. C. S. A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulistas. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 12, p. 194-209, jul. 2009.
- PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 17. ed. Campinas: Papirus, 1998.
- RABELLO, S. H. dos S. A criança, seu corpo, suas ideias. **Ensino em Re-vista**, Minas Gerais, v. 3, n. 1, p. 15-29, jan./dez., 1994.

RUPPENTHAL, R.; SCHETINGER, M. R. C. O Sistema Respiratório nos livros didáticos de ciências das séries iniciais: uma análise do conteúdo, das imagens e atividades. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 3, p. 617-632, 2013.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, set. 2011.

SILVA, L. C. da S.; ROCHA, I. Di V. A. L. da; CICILLINI, G. A. A importância do ensino do corpo humano na Educação Infantil e Séries Iniciais. In: Universidade Federal de Uberlândia – 4ª Semana do Servidor e 5ª Semana Acadêmica. Uberlândia, 2008, p. 1-8.

VIECHENESKI, J. P.; CARLETTO, M. Por que e para quê ensinar Ciências para crianças. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 2, mai/ago.2013.

## CAPÍTULO 22

### EDUCAÇÃO DE TURNO INTEGRAL: ORGANIZAÇÃO E DESAFIOS METODOLÓGICOS

*Fernanda da Silva Correa*

*Hildegard Susana Jung*

#### 1 INTRODUÇÃO

Ao final dos anos de 1800 uma reforma do ensino no Brasil foi apresentada por Ruy Barbosa, o qual já defendia uma proposta metodológica e curricular que atingisse uma educação integral. Ruy Barbosa criticava a pedagogia da memorização e da repetição. Seu principal objetivo era modernizar a sociedade. As propostas de Barbosa não foram aceitas pelos mentores da época, porém, de forma semelhante, em 1960, Anísio Teixeira apresentava e realizava em suas propostas um ensino abrangente e integral, sugerindo currículos que envolvessem o desenvolvimento social, artístico, e de iniciação ao trabalho (PEREIRA e ROCHA, 2006, p. 505).

No Brasil encontra-se a necessidade de jornadas escolares mais extensas e pensando nesta necessidade foi implantado em 2014 pelo Ministério da Educação (MEC) o Programa Mais Educação, que vai ao encontro da educação de tempo integral. Este programa considera as condições e espaços de cada escola e tem por objetivo propiciar uma educação que não está enquadrada no currículo tradicional. Entretanto, assim como ocorreu com Anísio Teixeira em 1962, o país sofre dificuldades financeiras que impedem a prática plena deste projeto. De acordo com Pinheiro, Pinheiro e Ferreira (2017), em pelo menos 14% das escolas que recebem os recursos do Programa Mais Educação houve a paralisação do repasse de verbas. A constatação feita é de que estava ocorrendo um funcionamento inadequado, como a falta de organização, profissionais insuficientes e um currículo inadequado.

Nos dados do MEC, atualizado pelas estatísticas do ano de 2008 até o ano de 2014, existe um progresso significativo nas matrículas de alunos frequentadores de uma jornada integral de ensino, como apresenta a figura 01.

Figura 01: Progresso das matrículas na jornada de turno integral



Fonte: MEC (2014).

No estado do Rio Grande do Sul, está sendo oferecido pela Secretaria da Educação o programa Escola em Tempo Integral. Os estudantes frequentam as escolas por no mínimo sete horas diárias nestas instituições de ensino, nos turnos da manhã ou da tarde, sendo oferecidas quatro refeições diárias, como está previsto nas diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). A demanda de escolas da Rede Estadual funcionando em

Tempo Integral avançou de 46, no ano de 2015, para 104, no ano de 2016. Os números de estudantes atendidos eram de 9,9 mil e passou para 20,5 mil. Em sua proposta pedagógica, norteia-se as áreas do conhecimento de: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Educação Ambiental e Direitos Humanos (RIO GRANDE DO SUL, 2018).<sup>11</sup>

Percebemos que este esforço vem ao encontro do que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. O PNE dispõe, em sua meta de número 6, “Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (BRASIL, 2014) até o ano de 2024, ano limite da vigência do atual Plano. De acordo com dados de 2017 do Observatório Nacional do PNE, ainda temos um caminho árduo até alcançarmos a meta, já que, até o ano de 2017, tínhamos apenas 15,3% de matrículas em regime de tempo integral na Educação Básica, conforme apresenta a figura 02.

Figura 02: Matrículas na rede pública em regime de tempo integral



Fonte: Observatório Nacional do PNE – Todos pela Educação (2017)<sup>12</sup>.

De acordo com Paro (2009), no contexto escolar é o diretor que, de acordo com a lei, responde, em última instância, pelo bom funcionamento da escola onde se deve produzir um dos direitos sociais mais importantes para a cidadania. Segundo o mesmo autor, “a palavra direção pode ser utilizada indistintamente como sinônimo de chefia, comando, gestão, governo, administração, coordenação, supervisão, superintendência etc.” (PARO, 2009, p. 768). Neste sentido, normalmente é exigido que o diretor de escola tenha alguma formação complementar na área da gestão.

Desta forma, nota-se a necessidade de uma gestão escolar preparada, pois é ela quem toma a frente para as demandas educacionais de cada instituição. A educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Com isto, se faz necessário que os docentes e gestores tenham claro que “Educar não é apenas explicar a lição ou expor um conteúdo disciplinar, mas propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado, levando em conta seu processo de desenvolvimento biopsíquico e social desde o momento em que nasce” (PARO, 2009 p. 772).

No mesmo sentido, WERNECK (1992) explica que os alunos não podem ser feitos de cobaias de processos educacionais, pois necessitam receber da escola todo o apoio e ensino efetivo. O país, como tal, espera ter em breve pessoas conscientes e libertadas, não pessoas resultantes de processos *tapiogágicos* (segundo o autor, somatório de tapeação e pedagogia).

Dito isso, este estudo busca suscitar o debate sobre as condições necessárias para o desenvolvimento de escolas de turno integral, na perspectiva da gestão escolar. O cunho da pesquisa é qualitativo e a coleta de dados deu-se por meio de revisão de literatura na área. A relevância do estudo está atrelada à urgente demanda pela expansão das escolas de turno integral, de forma a atender a meta de número seis do PNE.

11 Dados da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/escola-tempo-integral>. Acesso em 14 jul. 2018.

12 Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/6-educacao-integral>. Acesso em 14 jul. 2018.

A arquitetura do artigo segue a seguinte estrutura: após esta introdução, trazemos o percurso metodológico do trabalho. Na sequência, o referencial teórico apresenta os três principais achados da pesquisa, iniciando pelo protagonismo da gestão e da docência. Em seguida consta a análise e discussão de dados, concluindo-se com as considerações finais e as referências que embasaram o estudo.

## 2 METODOLOGIA

Este trabalho consiste em uma pesquisa de cunho qualitativo, a qual Gil (2008) define como aquela em que há componente subjetivos em evidência. Com reação à coleta de dados, trata-se de um estudo bibliográfico, o qual Gil (2008) explica que “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científico podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo” (Gil, 2008 p. 69). Assim, a coleta de dados foi realizada em plataformas científicas, como Google acadêmico, bem como no acervo de biblioteca universitária e no acervo pessoal da autora-pesquisa e de sua orientadora.

Os passos da pesquisa seguiram as orientações de Gil (2002), cujo autor estabelece algumas etapas norteadoras para a investigação: a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto.

Sendo assim, iniciamos pela escolha do tema no ano de 2017, ao trabalharmos em uma instituição que oferecia uma educação de turno integral. Fazendo uma reflexão sobre as metodologias aplicadas naquela escola, decidimos pesquisar e abordar este assunto no presente estudo. O levantamento bibliográfico preliminar se deu a partir da exploração da análise de dados oferecida pelo MEC, meta do PNE e sobre as demandas escolares e o Programa Mais Educação. A formulação do problema ocorreu ao notarmos as demandas de turno integral e a falta de preparação destas instituições. Na elaboração do plano provisório os seguintes questionamentos serviram de base: 1) Quais os perfis de educandos que utilizam o turno integral? 2) Gestores e professores estão preparados para este atendimento? e 3) Os ambientes e metodologias são adequados? Com o auxílio da orientadora, foram surgindo as primeiras fontes, seguidas de leitura e análise. Desta forma, foi possível ponderar e organizar os assuntos de acordo com a lógica desejada e, por fim, a redação do texto, o qual foi acrescido das demais fontes bibliográficas ao longo do percurso.

## 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Não é de hoje que ouvimos falar em escolas de turno integral, e as demandas em busca de escolas de qualidade que oferecem uma educação de turno são amplas, porém, é necessário filtrar a essencialidade deste segmento educacional. Juntamente com Anísio Teixeira, Ruy Barbosa e demais autores, poderemos analisar a base necessária para as instituições que oferecem este acompanhamento integral.

Estar atento aos detalhes e direitos pode ser uma tarefa fácil, mas a organização para o cumprimento verídico vai além das informações rotineiras. É preciso buscar inspirações de resultados para buscar então o resultado cognitivo, pessoal e afetivo almejado. Gestores e professores são peças chave para o andamento e funcionamento de uma instituição escolar. Em um meio educacional no qual se deseja abranger turmas de turno integral é necessário que estes se façam cientes de alguns fatos, principalmente de que são responsáveis pela organização da escola e o que é propiciado aos alunos. De acordo com Lück (2009, p. 22),

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação

da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional.

No mesmo sentido versa o entendimento de Libâneo (2004), o qual refere que uma gestão escolar necessita de: direção, que organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo docente, atendendo as leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade. Um setor técnico administrativo, que responde pelas atividades do meio que asseguram o atendimento dos objetivos e funções da escola. O setor pedagógico, que compreende as atividades de coordenação pedagógica e orientação organizacional, composta por coordenador pedagógico e supervisão escolar.

A escola com turno integral deve utilizar o tempo permanente nas dependências da escola para explorar e trabalhar muito além dos conteúdos. Mas para que isto ocorra de fato, é necessário que os profissionais estejam preparados e dispostos a realizarem suas tarefas com aptidão (PARO, 2009).

Os membros de uma gestão escolar devem ter como um de seus grandes objetivos o bem-estar dos docentes, pois eles serão os grandes executores dos métodos pensados ao quadro de alunos. O mal-estar gerado entre os docentes, é um dos fatos que podem causar empecilho para uma educação de qualidade. Em reflexão a isto, Esteves (1994) relata que o mal-estar está associado à descrição de efeitos permanentes de caráter negativo onde afetam a personalidade dos professores como resultado das condições psicológicas e sociais onde se exerce a prática da docência. Neste sentido, Silva (2015) explica que o gestor precisa ter uma escuta sensível com relação ao bem-estar dos seus docentes, de maneira a acolhê-los e promover uma gestão humanizadora.

Os desafios metodológicos e rotineiros, portanto, são constantes, e diversas vezes exigem algo a mais também por parte da docência. Timm, Mosquera e Stobaüs (2010) referem-se ao mal-estar como um sentimento de incapacidade de realizar um bom trabalho. Entretanto, segundo Picado (2009, p. 5) existe uma relação direta entre o bem-estar docente e o bem-estar discente, pois, “tendo em conta os fenômenos de modelação, o professor motivado e realizado tem uma maior probabilidade de ter alunos que também se caracterizam dessa forma”.

Anísio Teixeira é grande defensor da educação integral e do bem-estar docente. Para ele, a promoção do bem-estar se dá por uma gestão democrática, participativa, emancipatória, capaz de gerar igualdade de oportunidade para que todos possam se educar e se redistribuir pelas ocupações e profissões, de acordo com a sua capacidade e as suas aptidões (TEIXEIRA, 1956).

De acordo com Bonatto, Coelho e Menezes (2011) a educação integral vem sendo pensada há muito tempo. Ao lembrarmos o Brasil Imperial, vemos a Lei do Ventre Livre de 1871. Em 1879 todas as crianças nascidas livres, filhas de escravas, completariam oito anos. Com isto, seria gerado um problema ao Estado Imperial: onde colocar toda esta população, num país que queria ser considerado moderno e civilizado? Porém, o governo não pretendia ter uma estrutura que acolhesse a esta população, assim, as propostas de instrução e de constituição de associações em parceria com particulares para oferecer educação de tempo integral eram bem vistas (FONSECA, 2002).

Mais tarde, criticando a escola tradicional, Anísio Teixeira propôs, em 1960, por meio da Escola Parque um programa abrangente, integral: de quatro horas de educação intelectual e quatro de atividades práticas. A Escola Parque atendia a cerca de dois mil alunos durante dois turnos. As atividades eram de

Iniciação para o trabalho (para alunos de 7 a 14 anos), nas pequenas “oficinas de artes industriais” (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em

couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física) (PEREIRA e ROCHA, 2006, p. 505).

Atualmente se deve levar em consideração os espaços e ambientes oferecidos aos alunos frequentadores do turno integral para que, como meta de ensino, se possa obter o desenvolvimento do indivíduo. Segundo Tiriba (2008, p.38), “do ponto de vista das crianças, não importa que a escola seja um direito, importa que seja agradável, interessante, instigante, que seja um lugar para onde elas desejem retornar sempre”.

A educação integral propicia mudança de ambientes, espaços e tarefas, contudo, não pode se permitir que estes alunos passem seus dias sem explorar seu meio. Até mesmo porque a educação integral não é pensada somente para preencher o tempo. Coelho (2010) traz a educação como proteção social, e aponta para uma educação integral com princípios de proteção às crianças e adolescentes sobre os “perigos” que o ambiente social oferece.

Zabalza (1998) *apud* Horn (2007, p. 35), fala da diferença entre espaço e ambiente, apontando que: [...] o termo espaço se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração”. Dessa forma, segundo o autor, o termo *ambiente* refere-se ao “conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem” (HORN, 2007, p. 35). Para Kehrwald (1996, p. 78),

O espaço de sala de aula é fruto de atos educativos vividos por professores e alunos; portanto, perpassado por um elo de humanidade: contém vários olhares do grupo, registros de relações, de descobertas, de experiências vividas. É um espaço construído, assim como a casa retrata como se vive. Portanto, não é possível povoá-lo de Mônicas, Patos Donalds e outros estereótipos desenhados pela professora. Possuir um espaço é instalar nele a sua história.

Também na opinião Tiriba (2008) será necessário buscar a parceria das crianças nas decisões sobre a organização e na decoração da escola, pois, se as crianças são sujeitos de conhecimento e também de desejo, se crescem e modificam seus interesses e possibilidades, também os espaços podem ser por elas permanentemente modificados.

A educação em período integral diz respeito à integridade do sujeito, pois trabalha com o ser humano de uma maneira mais ampla, vai além da racionalidade ou cognição. Dá importância para o olhar, para a estética, para as artes, à música, ela desenvolve dimensões afetivas, artísticas, espirituais, a saúde, o corpo, e os valores. A relação que a educação de turno integral tem com o espaço e o tempo é bem diferente da forma tradicional de educação que vemos na maioria das escolas públicas (PARO, 2009). De acordo com Brasil (2009),

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 6).

Ruy Barbosa fez uma distinção entre educação e ensino integral na escola. Bonato, Coelho e Menezes (2011, p. 286) esclarecem que Barbosa enfatizava que “a questão não está presente na extensão do horário escolar, mas sim na importância de que, a cada aula, haja um intervalo que recompense o esforço despendido pela criança”. Já no Império, o ministro Leôncio de Carvalho dizia sobre o ensino integral que “deveria fornecer ao menino a capacidade de ver, de sentir, de esquadrinhar, executar, de inventar” (BONATO, COELHO, MENEZES, 2011, p. 286).

Nos últimos anos, de acordo com as necessidades geradas no país, o Brasil vem pensando em métodos que ofereçam uma educação integral para a população, como estabelece a já referida meta 6 do PNE (BRASIL, 2014). Com isto, surge o Programa Mais Educação, criado pela Portaria do MEC nº 1.144/2016. Porém, como também

já citado, devido a ajustes fiscais realizados pelo governo federal, ocorreu uma redução de verbas, incluindo este programa, comprometendo assim o cumprimento das metas previstas no PNE.

Para que a educação integral seja de qualidade, a inovação do currículo é extremamente necessária. Isto se deseja também no ensino regular, mas em instituições de turno integral o olhar deve ser mais atento para isto pela demanda de tempo em que os discentes permanecem nas escolas. Assim, ao criar o Programa mais educação, o Ministério da Educação (MEC) previu a necessidade de um currículo apropriado a estes estudantes, tendo como necessidade o

companhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (MEC, 2010).

Lá na época do Império, Ruy Barbosa já pensava em disciplinas básicas para o sistema educacional brasileiro e os principais conteúdos e métodos para desenvolvê-las. Também selecionou conteúdos que, na sua opinião, melhor atendiam às finalidades de modernização do país e de formação das camadas populares. Conteúdos, portanto, “que correspondessem ao princípio da educação integral e fossem atestados pelos países mais civilizados” (SOUZA, 2000, p. 16).

Atualmente, Sacristán (1998) relata que

exige-se dos currículos modernos que, além das áreas clássicas do conhecimento, deem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra as drogas, que se abram para novos meios de comunicação, que respondam às necessidades de uma cultura juvenil com problemas de integração no mundo adulto, que atendam aos novos saberes científicos e técnicos, que acolham o conjunto das ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura, que se preocupem pela deterioração do ambiente, etc., (SACRISTÁN, 1998, p. 58).

Ainda sobre a meta 06 do PNE, afluem atividades essenciais a serem desenvolvidas, dentre elas constam as seguintes estratégias:

6.1) atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; 6.2) [...] construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral; 6.3) [...] instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; 6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; [...] 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

Como foi possível perceber, as estratégias para o alcance da meta 6 do PNE, com relação à educação integral, incentivam a autonomia. Sobretudo, assim como Tiriba (2008) retrata “a criança como sujeito de conhecimento”, é preciso fomentar a autonomia dos discentes. Assim, a autonomia retrata-se pelo livre arbítrio de decisões e empoderamentos. Piaget (1948, p. 69) salienta que,

Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades

autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido ao constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente.

Para Freire (1996, p. 58) a “Autonomia se funda na responsabilidade que vai sendo assumida”. Ainda sobre isto, a pedagogia da autonomia oportuniza ao educando o exercício desta vontade responsável, numa atitude solícita. Esta solícitude está intimamente ligada aos processos de humanização, do afeto e da acolhida (FOSSATTI, 2013).

Todo indivíduo que permanece em sociedade, assume responsabilidades ao bem comum. De acordo com Martins (2002), a autonomia educacional pode ser desvinculada de um contexto cultural econômico e político. Martins elucida que Rousseau (1712–1778) trazia a ideia de que a autonomia está aposta às discussões sobre a realização da democracia, sendo que o princípio sempre foi liberdade entendida como autonomia.

Notando a importância deste aspecto, um dos focos do MEC (2002) é a preocupação com a autonomia não somente com seu posicionamento enquanto discente, mas em seu percurso ao longo da vida. De certa forma, encontra-se implícita a condição de posicionamento dos estudantes como protagonistas da sociedade e também como agentes políticos.

#### **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste tópico trazemos os achados da pesquisa, analisados à luz da teoria e acompanhados das inferências da autora-pesquisadora.

##### **4.1 Os gestores e seus professores: peças-chave para a escola integral**

A gestão escolar, como vimos com Lück (2009), numa perspectiva democrática, compreende a participação de todos aqueles que compõem a comunidade educativa. Estes são: os profissionais que atuam na direção da escola, na vice-direção, na supervisão escolar, na orientação educacional, os professores, o pessoal técnico-administrativo, os estudantes e seus pais ou responsáveis. Entretanto, quem de fato responde diretamente por tal gestão são aqueles que exercem a função de direção e vice-direção da escola, sendo assessorados pelos profissionais que atuam na Secretaria da Escola, na Supervisão Escolar e na Orientação Educacional. Cada um destes profissionais possui atribuições específicas, mas que se encontram inter-relacionadas no contexto da gestão da escola.

Numa escola de turno integral, sendo o convívio mais intenso, mais ainda, como vimos com Silva (2015), a escuta sensível da equipe gestora deverá estar aguçada, já que o bem-estar docente reflete no seu trabalho e, por consequência, na aprendizagem dos alunos. Estamos de acordo com autores como Libâneo (2004), Paro (2009), Lück (2009), Esteves (1994), Silva (2015) e outros, quando estes sinalizam o trabalho colaborativo e democrático como o melhor recurso para uma gestão exitosa na escola. Neste ponto é importante ressaltar que o êxito da gestão se encontra em linha direta com o êxito do trabalho docente, que é a aprendizagem dos alunos.

Portanto, os gestores e seus professores são peças-chave para o andamento de uma escola na qual se almeja instalar o turno integral. Neste sentido, Gadotti (2009) relaciona a formação continuada como saída para um trabalho cada vez mais qualificado.

##### **4.2 Educação integral: potencializadora da atenção e desenvolvimento das crianças**

A educação integral teve uma grande experiência no Brasil com Anísio Teixeira e suas Escolas Parque,

mostrando-nos que a teoria aliada à *práxis* é fundamental ao aprendizado. Neste sentido, porém, é importante que estejamos cientes de que as atividades precisam ser realmente significativas e não somente preencher o tempo para *tirar as crianças das ruas*.

Teixeira (1956) já alertava para a escola integral e a escola de tempo integral. Entendemos, como já referia este autor há mais de sessenta anos, que a escola deve ser integral no sentido da integralidade da formação, ou seja, uma formação integral e integradora. Nesta perspectiva, a criança, o jovem, precisa ser encorajado a desenvolver todos os aspectos de sua formação: afetivos, sociais, culturais e também cognitivos, e não somente estes últimos.

De acordo com pesquisa de Scheuermann, Jung e Canan (2017), há boas práticas Brasil afora no sentido desse desenvolvimento integral e integrador ao qual nos referimos por meio de escolas de turno integral. Precisamos, isto sim, incentivar essas práticas, ampliá-las e aperfeiçoá-las.

#### 4.3 A escola de integral e o currículo: inovação e autonomia discente

É notória a necessidade da existência de escolas com educação de turno integral, porém, como já referimos, não podemos nos enganar com a carga horária de permanência dos alunos nas dependências institucionais com o real exercício do turno integral. Assim como Anísio Teixeira em 1960 já pensava em uma educação integral de qualidade, também Ruy Barbosa, no Brasil Imperial, preocupava-se explicando que a extensão de horário não é a questão, mas a importância do tempo ali permanecido, que deve recompensar o esforço da criança.

Acreditamos que hoje escolas de turno integral devem ser vistas como uma oportunidade ao desenvolvimento individual e coletivo. Estar mais de quatro horas em uma instituição deve ser a porta de entrada para fortalecer o conhecimento já adquirido e a oportunidade de vivências significativas e duradouras. Para que isto ocorra, inspirados em Teixeira (1956) precisamos de gestores dispostos a liderar e estimular suas equipes docentes, fomentando o bem-estar e a formação contínua.

Com relação ao estudante, tanto a organização curricular como a prática docente devem fortalecer a formação de sua autonomia. Como explica Jung (2018), a autonomia é um processo de vir a ser, de sustentabilidade social, ou seja, é *práxis*, uma vez que o próprio currículo deve privilegiar o protagonismo estudantil. Com a autora, acreditamos que a organização curricular que alcança este protagonismo é aquela que coloca o estudante no centro, como sujeito que tem a oportunidade de (auto)questionar(se) crítica e reflexivamente. Entretanto, este sujeito precisa também ser incentivado a propor hipóteses e sugestões de melhorias para os problemas sociais que o cercam para de fato exercer sua autonomia enquanto cidadão.

### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Possuir escolas com profissionais dispostos a cuidar dos alunos por um período prolongado é de fácil alcance, mas a educação integral não requer somente este tipo de atendimento. As escolas que venham a oferecer este serviço precisam do entendimento de que para os discentes todo o tempo de permanência nas dependências da escola deve ser bem aproveitado.

Os ambientes e espaços devem ser planejados para acolher os estudantes. As propostas pedagógicas precisam permear o conhecimento em sua amplitude, buscando suprir as necessidades de um ser que vive em sociedade, dar razão e sentido para vida individual e coletiva de cada um.

Portanto, os desafios docentes são extensos, mas uma organização real e uma gestão bem organizada, que pensa no bem-estar de todos os envolvidos pode ser a saída para muitos destes desafios. O bem comum não

pode ir de encontro aos afazeres para fortalecer uma gestão privada, ou cumprir protocolo. Em meio a uma carga horária integral, estão seres sedentos de conhecimento e profissionais em busca de estratégias que os levem a resultados positivos.

Desta forma, pensar em escola de turno integral vai muito além de dispor de espaços e de docentes. Pensar em educação de turno integral é estar com objetivos vivos de uma educação de qualidade, pois saber lidar com o essencial também faz parte do desenvolvimento educacional.

Com a finalização da pesquisa não se encerra o debate sobre as escolas de turno integral. Almejamos, com este estudo, suscitar a realização de novas pesquisas, talvez com componentes empíricos de boas práticas em uma educação integral e integradora de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- BONATO, N. M. C.; COELHO, M. C. C.; MENEZES, J. S. S. Educação Integral, ensino integral e tempo no pensamento de Rui Barbosa. **Revista HISTEDBR**, n. 44, p. 275-292, dez. 2011.
- BRASIL, **Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro Através do Programa Dinheiro Direto na Escola** – PDDE. Brasília, 2009.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em 12 jul. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2018.
- COELHO, L. M. C. C.; BRANCO, V.; MARQUES, L. M. **Políticas Públicas de educação e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença**. Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte, 2010.
- ESTEVES, J. M. **El malestar docente**. Barcelona: Laia, 1994.
- FONSECA, M. V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSE, 2002.
- FOSSATTI, P. **Perfil docente e produção de sentido**. Canoas: Editora Unilasalle, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 25ª edição.1996.
- GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: Inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa** 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo. Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999
- GOMES, de O. E. S. O “mal-estar docente” como fenômeno da pós-modernidade: Os professores no país das maravilhas. **Revista Ciências e Cognição**, 7, 27-41, 2006.
- HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

- JUNG, H. S. **Educação Básica e autonomia do educando**: Aproximações e distanciamentos entre Brasil e Chile. Tese (Doutorado em Educação). 229f. 2018. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/tSsY7t>>. Acesso em 01 jun. 2018.
- KEHRWALD, I. P. **Espaço educacional e autoria social**. 1º edição Fates, 1996
- LIBÂNEO, J. **Organização e gestão da escola – Teoria e pratica**. 5º edição, Goiânia 2004.
- LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MARTINS, Â. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de pesquisa**, v. 115, n. 1, p. 207-232, 2002.
- MEC. **PCN Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.
- PARO, V. **A educação, a política e a administração**: reflexões sobre a prática do diretor de escola. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.
- PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. F. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. *In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, 2006, Uberlândia. Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino da História da Educação, 2006.
- PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994 (1932).
- PICADO, L. **Ser professor**: Do mal-estar para o bem-estar docente, 2009. Disponível em: <[www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt)>. Acesso em 11 jul. 2018.
- PINHEIRO, M. D.; PINHEIRO, A. B. M.; FERREIRA, A. G. Programa mais educação: responsabilização e comprometimento coletivo para um desenvolvimento humano e sustentável. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 05, p. 117-121, 2017.
- RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da educação/ RS. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/escola-tempo-integral>>. Acesso em 13 jul. 2018.
- SCHEUERMANN, A. E.; JUNG, H. S.; CANAN, S. R. Educação de tempo integral no Brasil, passos e descompassos: de Ruy Barbosa e Anísio Teixeira aos dias atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 422-439, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.8911>>. Acesso em: 11 jul. 2018.
- SILVA, J. C. **A influência do gestor escolar na promoção do bem-estar docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade la Salle. Canoas, 2015.
- SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XX, no 51, novembro/2000.
- TEIXEIRA, A. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.
- TIMM, E. Z, Mosquera, J. J. M. e Stobäus, C. D. (2010). O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, 10(3), 865-885.
- TIRIBA, L. **Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço**. **Organização: Zóia Prestes**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais ISSN: 1808- 6535 Publicada em junho de 2008. P.27-43.
- WERNECK, H. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

## CAPÍTULO 23

### PASSAGEM DO 4º PARA 5º ANO: COMO LIDAR COM OS ALUNOS NESTA FASE DE TRANSIÇÃO ESCOLAR– A PERSPECTIVA DOCENTE

*Ana Paula Soares de Andrade*

*Renato Ferreira Machado*

#### 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho visa mostrar a transição escolar de alunos do 4º para o 5º ano, período que vem ao encontro da pré-adolescência e início da adolescência vivenciado por meio de muitas mudanças. Ainda que a pré-adolescência possa começar por volta dos 10 anos- (A Organização Mundial de Saúde (OMS) define adolescência como sendo o período da vida que começa aos 10 anos e termina aos 19 anos completos) parece que ultimamente isso começa a mudar e cada vez se torna mais precoce. As crianças querem crescer mais rapidamente e tentam deixar de ser crianças antes do tempo.

Autores como Becker, Piaget, Gallantin consideram o início da adolescência como um período potencialmente indutor de *stress*, devido ao fato de o indivíduo ter que lidar com várias mudanças e transições simultaneamente. Com isso, conforme aponta Rappaport (p. 74) a criança adquire “capacidade de criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta: discute valores morais de seus pais e constrói os seus próprios (adquirindo, portanto, autonomia)”.

Muitas transformações por causa dessa fase começam a aparecer, para Dinah Martins (1987, p. 28) “A caracterização da adolescência não constitui tarefa muito fácil, porque aos fatores biológicos específicos, na faixa etária, se somam as determinantes sócio-culturais, advindas do ambiente onde o fenômeno da adolescência ocorre”. Na pré-adolescência, é necessário compreender que as crianças ainda continuam sendo crianças, e que nesta etapa continuarão necessitando da orientação e do apoio dos seus pais e professores.

Este artigo vai destacar um aspecto muito importante relativo à pré-adolescência: a transição escolar do 4º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O assunto é muito significativo nesta faixa etária e em sala de aula, período em que os alunos estão passando por transformações físicas e de instabilidade emocional devido o começo da pré-adolescência. Uma fase complicada, tanto para o sujeito que a inicia, como para os familiares, professores e escola, que lidam com estes alunos e os acompanham neste período de mudanças.

A transição escolar traz consigo maus momentos para muitos alunos. No momento em que as mudanças da adolescência a nível físico, emocional e social começam, as crianças encontram-se num ambiente escolar muito diferente daquele ao qual estavam habituadas. Significa que saem do universo infantil, frequentado por crianças pequenas e infantilizadas menores que eles, e ingressam no cenário inteiramente adolescente. Esse período de troca de cenários é marcado por muitas descobertas e dificuldades, pois tudo é diferente, tanto para o aluno que está passando por este momento quanto para o docente em sala de aula que precisa encontrar estratégias para lidar com este aluno. Ele vive o processo de transição escolar e surgem reações típicas da adolescência como indisciplina, desinteresse, agressividade, rebeldia, resistência, insegurança entre outros aspectos, David Levinsky (1995) conceitua a adolescência como sendo uma fase do desenvolvimento evolutivo, em que a criança gradualmente passa para a vida adulta de acordo com as condições ambientais e de história pessoal.

Sabemos também que a tarefa de educar começa na família e estabelecer limites cedo não é ruim e deve ser feito. De acordo com a psicopedagoga Nadia Bossa, professora da Universidade Santo Amaro, em São Paulo, nesse período sujeito revive conflitos típicos da infância. “Aos 2 ou 3 anos, quando a criança percebe sua fragilidade, grita, teima, testa

os adultos. Quando a mãe, por exemplo, impõe um limite, ela tem a garantia de que está sendo cuidada” (BOSSA, 2004). O adolescente faz o mesmo. Ainda de acordo com a pesquisadora, “Ele testa os limites dos adultos numa tentativa de estabelecer novos parâmetros de poder sobre sua realidade” (BOSSA, 2004). Considerando a informação, fica mais fácil não interpretar reações intempestivas como uma agressão pessoal.

Durante o período da pré-adolescência e adolescência, alguns parecem estar distantes, outros ficam agressivos, outros ainda se sentem fragilizados. Para driblar essas atitudes é preciso conhecer e respeitar as mudanças que ocorrem na adolescência, ganhar a confiança dos alunos que estão passando por este momento de tempestade devido à idade e todos os acontecimentos que envolvem essa transição escolar.

Diante da problemática exposta, este artigo, traz uma pesquisa de abordagem qualitativa, e caráter bibliográfico e empírico, pretende debater sobre o processo de adaptação dos alunos no período de transição escolar e início da adolescência, mais especificamente, a passagem do 4º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, persegue a seguinte questão de pesquisa: Como o professor irá desenvolver o seu fazer pedagógico no dia a dia em sala de aula com estes alunos, driblando os comportamentos e conflitos que são próprios da puberdade e adolescência?

A relevância da proposta de estudo se ancora em sua justificativa pessoal-profissional, científica e social. A primeira está articulada à experiência da autora-pesquisadora com a docência, tendo vivido esses conflitos em seu cotidiano escolar. Anna Freud (1958) propõe que o adolescente expressa suas emoções, desejos e frustrações das mais variadas maneiras. A segunda, a justificativa científica, relaciona-se com o desejo de produzir conhecimento original acerca de uma temática que coloca o adolescente como sujeito de grande importância na prática educativa e pedagógica. Por fim, a justificativa social vincula-se à importância de auxiliar docentes e pais a entenderem o conturbado período da pré-adolescência, o qual, segundo Becker (1997),

[...] Então, um belo dia, a lagarta inicia a construção do seu casulo. Este ser que vivia em contato íntimo com a natureza e a vida exterior, se fecha dentro de uma “casca”, dentro de si mesmo. E dá início à transformação que levará a um outro ser, mais livre, mais bonito (segundo algumas estéticas) e dotado de asas que lhe permitirão voar. Se a lagarta pensa e sente, também o seu pensamento e o seu sentimento se transformarão. Serão agora o pensar e o sentir de uma borboleta. Ela vai ter um outro corpo, outro astral, outro tipo de relação com o mundo (BECKER, 1997, p. 14).

Dito isso, após esta breve introdução, apresentamos os caminhos metodológicos que nortearam o estudo. Na sequência, apresentamos como foram desenvolvidos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, no capítulo 3; serão apresentadas algumas reflexões teóricas acerca do tema proposto pela pesquisa, a seguir; apresentamos e analisamos os dados obtidos da Metodologia e para concluir, faremos algumas considerações retomando os objetivos propostos para a realização desta pesquisa.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa tem cunho qualitativo, a qual buscou seus dados de análise em fontes bibliográficas e empíricas. De acordo com Deslauriers (1991, p. 58) “Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O 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“. Segundo Gil (2008, p. 44), o estudo bibliográfico é desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Seguindo ainda as orientações de Gil (2008), os dados empíricos foram coletados por meio de questionários. Conforme o mesmo autor, [...] É o conhecimento do dia a dia, que se obtém pela experiência cotidiana. É espontâneo, focalista, sendo por isso considerado incompleto, carente de objetividade. Ocorre por meio do

relacionamento diário do homem com as coisas. Não há a intenção e a preocupação de atingir o que o objeto contém além das aparências [...] O questionário foi enviado, por correspondência eletrônica, utilizando o recurso Google formulários,<sup>13</sup> a 42 profissionais da área da Educação Básica, durante o mês de junho de 2018. Destes, 23 sujeitos responderam às questões. Portanto, a participação foi de 54,76%.

Com relação aos aspectos éticos, no início do questionário foi inserido um parágrafo contendo os objetivos e a finalidade da pesquisa, bem como o contato da autora-pesquisadora. Também inserimos a informação de que todas as respostas seriam anônimas. Para facilitar a transcrição de alguns depoimentos que consideramos relevantes, nomeamos os participantes da seguinte maneira: aleatoriamente, atribuímos a letra D (de Docente) a todos, em uma numeração contínua a partir da primeira resposta. Assim, temos: D1, D2, D3 e assim sucessivamente, até D23, que é o número total de respondentes.

A forma de análise dos achados seguiu as orientações da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), a qual sugere que sejam encontradas categorias para a realização da análise. Segundo a autora, a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. “A categorização tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 1977, p. 121). Esse tipo de análise permite, por meio das frequências identificadas, realizar uma compreensão mais profunda da “significação dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto” (BARDIN, 1977, p. 36).

Dessa maneira, foram auferidas as seguintes categorias: “complicado”, “paciência” e “tecnologias”, as quais são analisadas no tópico “análise e discussão dos dados”. À luz da teoria, fazemos um exame dos depoimentos dos participantes, registrando também as inferências da autora-pesquisadora.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Muitas teorias psicológicas caracterizam as mudanças vivenciadas pelos adolescentes. Vários autores se referem à adolescência como um período de “tempestade e tormenta”, reforçando a visão de instabilidade do jovem (CALLIGARI, 2000; BERGER, 2003).

Becker (1989) propõe que olhemos a adolescência como “a passagem de uma atitude de simples espectador para uma outra ativa, questionadora. Que inclusive vai gerar revisão, autocrítica, transformação” (BECKER, 1989, p. 10). A adolescência, então, é concebida como um momento de transformação, a busca pela construção social e as formas de pensar e se expressar.

Nesta fase começam a surgir relações professor-aluno potencialmente mais conturbadas, em que, por um lado, os alunos procuram cada vez mais autonomia, começando a ser mais argumentativos e expressar suas opiniões muitas vezes de maneira indevida. Anna Freud e Gallantin (1978) caracterizavam a adolescência como um período de desequilíbrio psíquico e comportamento instável em virtude dos conflitos internos associados à maturação sexual. Assim, a revolução ocorrida nesta fase era apenas uma manifestação externa dos ajustamentos ocorridos internamente.

Os adolescentes são excessivamente egoístas, considerando-se o centro do universo e o único objeto de interesse. [...] Eles são capazes de travar as relações amorosas mais apaixonadas, e de terminá-las tão abruptamente quanto as começaram. Por um lado, eles se introduzem entusiasmamente na vida da comunidade e, por outro, têm uma necessidade extrema de solidão. Eles oscilam entre uma submissão cega a um líder eleito e uma rebelião desafiadora contra qualquer tipo de autoridade. São egocêntricos e materialistas e, ao mesmo tempo, cheios de ideias elevadas (ANNA FREUD, GALLANTIN, 1978, p. 53).

---

13 Disponível em: <https://goo.gl/forms/n007gemEb9wBJNlf2>.

A importância da compreensão e formação do professor em relação a essa dificuldade é fundamental, pois, não há como acontecer na escola uma educação adequada às necessidades dos alunos sem contar com o comprometimento docente ativo no processo educativo. Para os professores, entender esse período de transição da vida é fundamental para o bom relacionamento com os discentes, bem como para as elaborações de novas práticas pedagógicas. Segundo Freire (1975), o educador e o educando são sujeitos do processo educativo, ambos crescem juntos nessa perspectiva.

Para Jean Piaget (1970) estudioso dos Estágios do Desenvolvimento Humano, os quatro períodos no processo evolutivo da espécie humana são caracterizados “por aquilo que o indivíduo consegue fazer melhor” no decorrer das diversas faixas etárias ao longo do seu processo de desenvolvimento. São eles: a) 1º período: Sensório-motor (0 a 2 anos); b) 2º período: Pré-operatório (2 a 7 anos); c) 3º período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos); d) 4º período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante), Piaget (1978).

O período das operações concretas (7 a 11 anos) é uma etapa na qual a criança age sobre o mundo concreto, real e visível. Outro aspecto importante neste estágio refere-se ao aparecimento da capacidade da criança de interiorizar as ações, ou seja, ela começa a realizar operações mentalmente e não mais apenas através de ações físicas típicas da inteligência sensório-motora. As crianças começam a desenvolver um senso moral, juntamente com um código de valores.

O período das operações formais (12 anos em diante) caracteriza-se por ser uma fase na qual a criança amplia as capacidades conquistadas na fase anterior, já consegue raciocinar sobre hipóteses na medida em que é capaz de formar esquemas conceituais abstratos e através deles executar operações mentais dentro de princípios da lógica formal.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 15 de julho de 1990 considera a adolescência, a faixa etária dos 12 até os 18 anos de idade completos, sendo referência, desde 1990, para criação de leis e programas que asseguram os direitos desta população. As transformações físicas da adolescência têm seu início com o fenômeno biológico da puberdade, manifestada em torno de 8 a 12 anos de idade. Essa puberdade tem como características o crescimento corporal, mudanças que geram maturação sexual, aquisição das funções do corpo adulto, alteração no comportamento, novas formas físicas e estéticas. Os comportamentos variam tanto que professores se sentem perdidos: afinal de contas, por que os adolescentes são tão complicados?

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define a adolescência como sendo o período da vida que começa aos 10 anos e termina aos 19 anos completos. Para a OMS, a adolescência é dividida em três fases: Pré-adolescência – dos 10 aos 14 anos -; Adolescência – dos 15 aos 19 anos completos -; Juventude – dos 15 aos 24 anos.

De acordo com Calligari (2000, p. 25), a adolescência é naturalizada como um período essencial para o desenvolvimento do indivíduo. Diante de um processo de transformações o adolescente vivencia a construção da nova identidade e autoconhecimento, para firmar um lugar no mundo. Nesse momento de sua vida isso é algo muito importante, a busca de quem ele é. A escolha de um grupo de amigos, a “tribo” a quem ele vai se identificar e pertencer, se sentindo à vontade com o grupo de amigos, passando a agir, vestir-se e falar como eles.

A adolescência não é só o conjunto das vidas dos adolescentes. É também uma imagem ou uma série de imagens que muito pesa sobre a vida dos adolescentes. Eles transgridem para serem reconhecidos, e os adultos, para reconhecê-los, constroem visões da adolescência (CALLIGARIS, 2000, p. 35).

De acordo com Amatuzzi (2000, p. 21) em seu texto *Desenvolvimento psicológico e desenvolvimento religioso: uma hipótese descritiva* “No jovem (adolescente), a confiança básica o faz partir em busca de quem ele é para além daquela criança que está deixando de existir e que se definia totalmente pela família a que pertencia”. Por trás de revelações tão instáveis como rebeldia ou isolamento, há um processo psicológico que marca essa fase tão intensa, misturada em um turbilhão de sensações e sentimentos. A identidade do adolescente ocorre na subjetividade construída consigo mesmo, na relação com outros indivíduos e na inserção no mundo social, através

de modificações internas e experiências com o outro. O aluno continua a buscar na escola, sem cessar, a sua própria identidade vivendo um período de conflitos internos com ele mesmo e com a sociedade que o cerca.

Nesta fase é chegada a hora da própria tomada de decisões, de conquistar espaço e vínculos próprios, de selecionar e buscar integrar-se a grupos com os quais se identifica e compartilha dos mesmos ideais. Follmann (2001, p. 59) concebe que, nesta fase, [...]

Identidade pode ser concebida como processo resultante de uma construção social, de uma construção pessoal e de uma construção na interação do nível pessoal com o social, sendo assim, ao mesmo tempo algo proposto socialmente e algo reivindicado pessoalmente... Ela é, na nossa concepção, uma construção realizada tanto no outrem como no para si mesmo, tendo por resultado sempre uma “costura”, de uma parte, entre o que é “herdado” e o que é “almejado” e, de outra parte, entre o que é “atribuído” e o que é “assumido”. Trata-se de uma “costura” feita de agulhas e do “tempo” e do “espaço”.

De acordo com Berger (2003) além de a adolescência começar em meio às alterações físicas da puberdade, ela capacita o jovem a transcender do pensamento concreto para o pensar abstrato e hipotético. Assim, há um período de transições físicas e psicossociais e a busca da compreensão de si mesmo. Na mesma direção caminha o entendimento de Elias; Tobias e Friedlander (2001, p. 65), quando os autores ponderam que as mudanças cognitivas

[...] levam os adolescentes ao pensamento abstrato, a refletir mais sobre “o que deveria ser”, “o que poderia ser”, do que sobre “o que é”. Refletir sobre algo e fazer conjecturas a respeito do futuro deixam de ser atitudes estranhas para eles, que se sentem cada vez mais inclinados a especular e imaginar. Na medida em que fazem, suas emoções se conectam mais intimamente a seus pensamentos (ELIAS; TOBIAS; FRIEDLANDER, 2001, p. 65).

Discorreremos, portanto, sobre o embasamento teórico sobre o tema, no próximo tópico trazemos a representação dos professores participantes deste estudo sobre a temática, analisando-a à luz dos achados teóricos.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este tópico apresenta os dados empíricos analisados à luz da teoria, em articulação com as concepções teórico-epistemológicas da autora-pesquisadora. Como já especificamos no percurso metodológico, foram enviados 42 questionários e, destes retornaram 23, os quais servirão de material de análise para a presente pesquisa.

Com relação à caracterização dos sujeitos do estudo, dos 23 professores participantes do questionário a maioria, 34,8%, tem entre 29-38 anos; 30,4% tem entre 18-28 anos; 21,7% tem 49 ou mais e 13% tem entre 39-48 anos. Dos participantes com menos tempo no exercício do Magistério correspondeu a 13%, 5 anos, os participantes com tempo maior na área correspondeu a 8,7%, 26 anos no Magistério. A escolha dos sujeitos se deu aleatoriamente, entre o círculo de conhecimento da autora-pesquisadora. O único pré-requisito foi que se tratasse de docente da Educação Básica.

##### 4.1 Categoria “período complicado”

Muitos professores participantes consideram a transição escolar e adolescência como um período complicado.

Para D2 “Uma fase complicada... alunos entrando na adolescência e o currículo escolar que não acompanhado que agrega mais disciplinas.”

Para D13 “É uma fase complicada, em algumas escolas os alunos passam a ter mais de um professor, isso faz eles perderem a referência e problemas de organização começam a aparecer. O social passa a ser importante e já não é tranquila a relação com o sexo ou gênero oposto”.

Palacios (1995, p. 269) afirma que: [...] aqueles que afirmam que adolescência não é uma época de tensões particulares e aqueles que falam da adolescência como uma época particularmente conflitiva estejam simplesmente falando de dois tipos de adolescentes diferentes, os dois reais: uns, para os quais a adolescência constitui mais uma transição das que ocorrem na vida, outros, para os quais é uma época de dificuldades especiais e de ajustes dolorosos.

Neste sentido estamos de acordo com D2 e D13 por considerar a fase da transição escolar e início da adolescência como um período difícil de mudanças físicas, psicológicas e sociais.

#### 4.2 Categoria “paciência”

Grande parte dos docentes participantes acredita que a maneira certa de lidar com os discentes em fase transição escolar e início da adolescência é tendo paciência.

D1 “com muita paciência e compreensão”

D21 “Pacientemente pois já estão lidando com muitos dilemas, mas trabalhando autonomia e criticidade.” Segundo Zagury (2001, p. 163) apresenta a adolescência com características negativas, “como capacidade inesgotável de se opor, insegurança e baixa auto-estima, certa dose de depressão; precisam de amor, são jovens e estão aprendendo”. Assim, podemos considerar que os adolescentes precisam de muita paciência e entendimento por estar passando por um período de muitos conflitos internos e externos natural desta fase.

#### 4.3 Categoria “tecnologias”

Na opinião dos professores participantes do questionário, as práticas educativas adequadas pra trabalhar com os alunos adolescentes em sala de aula é fazer uso das tecnologias como ferramenta pedagógica.

D7 “Acredito que o uso do smartphone é inevitável e deve ser inserido nas aulas”.

D11 “Diferentes metodologias [...] dinâmicas ou também com o uso de tecnologias como ferramenta de aprendizado”.

Para Silva (2000) a pedagogia interativa é uma proposta que valoriza o papel do professor como mediador de novas e recorrentes interações e encorajador da rede de conhecimentos que os alunos constroem e do desenvolvimento de novas competências comunicativas. Sendo, assim estamos de acordo com os professores participantes do questionário, as tecnologias em sala de aula são grandes aliadas como facilitadoras do conhecimento em sala de aula permitindo a interação e deixando o aprendizado mais atrativo e envolvente.

### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a transição escolar de alunos do 4º para o 5º ano e início da adolescência trouxe profundas reflexões sobre o tema. A contribuição através da pesquisa feita com os professores da área da Educação Básica nos sinaliza grandes desafios quanto à prática docente em sala de aula. Evidenciou-se um período complicado, onde se faz necessário ter paciência e acolhimento no ponto de vista pedagógico. Como prática educativa os professores projetam a tecnologia e a ludicidade aliada como ação motivadora no processo ensino-aprendizagem em sala de aula. Outro aspecto relevante considerado importante pelos

professores pesquisados na pesquisa foi ter diálogo e o bom relacionamento com os alunos nesse período de transição. O tema, permitiu assim uma maior compreensão sobre o mesmo. A importância professor-aluno, a escola enquanto instituição educativa desempenha um papel fundamental na vida do aluno que está passando por momento de mudanças, principalmente no que tange à sua dimensão socializante, já que faz parte do cotidiano escolar dos alunos propiciando há diversas situações de interação.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, s/d.
- BECKER, D. **O que é adolescência**. 13. ed., São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos).
- BERGER, K. S. **O desenvolvimento da pessoa da infância à adolescência**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2003. 432 p.
- BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069/90**. De 15 de Julho de 1990. Brasília Ministério da Justiça e da Cidadania.
- CALLIGARIS, C. (2000). **A adolescência**. Coleção Folha Explica. São Paulo: PUBLIFOLHA.
- DESLAURIERS, J. P. (1991). **Recherche qualitative- Guide pratique**. Montreal: McGraw~Hill.
- ELIAS, J. M.; TOBIAS, E. S. **A adolescência e a inteligência emocional: como criar filhos com amor, bom humor e firmeza**. Rio de Janeiro. ed objetiva.2001.
- FOLMAMM, J. I. **Identidade Como Conceito**. **Ciências Sociais UNISINOS**, São Leopoldo, nº 158, v. 37, 43 – 6, 1º semestre/ 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLATIN, J. E. **Adolescência e individualidade: uma abordagem conceitual da Psicologia da adolescência**. São Paulo: Harper&Row do BrasilLtda, 1978.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- LEVINSKY, D. (1995). **Adolescência: reflexões psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PALACIUS, J.; MARCHESI, Á. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Tradução de Os Pensadores. Abril Cultural, 1970.
- SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- ZAGURY, T. **O adolescente por ele mesmo: orientação para pais e educadores**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- ZAGURY, T. **Limites sem trauma**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

## POSFÁCIO

*Cledes Antonio Casagrande*

*Hildegard Susana Jung*

*Paulo Fossatti*

A série “Pedagogia, epistemologia e prática docente” se propõe a apresentar as pesquisas realizadas por estudantes de Pedagogia da Universidade La Salle, que através dos seus Trabalhos de Conclusão de Curso, e com apoio dos orientadores, realizaram um efetivo exercício de refletir, criticamente, sobre a prática pedagógica. Desse exercício reflexivo, surge o primeiro volume da série: “Desafios e práticas docentes na contemporaneidade: as séries iniciais em foco”.

Pensar a educação na atualidade requer reflexão tanto do ponto de vista teórico quanto de suas articulações práticas com os processos de construção do conhecimento, o advento de inovações tecnológicas e as modificações da vida cultural e social. Além disso, entendemos que o termo educação necessita ser melhor explorado em seus sentidos e significados. Historicamente, podemos compreender o conceito de educação consoante ao conceito de formação, como ação formadora do ser humano, pois “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação” (KANT, 2004, p. 15), bem como através do modo como a educação se realiza nas diversas situações históricas.

Além disso, a educação consiste num rol de ações intencionais para a formação das novas gerações, que implica políticas, diretrizes e metas concretas. Em outros termos, a educação é ação intencional realizada pelos que antecedem a vida social dos que estão sendo formados, demonstrando o cuidado, a responsabilidade e a preocupação com os novos e os jovens (ARENDETT, 2005). Nesse sentido, a educação consiste em uma...

[...] ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social: tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1978, p. 41).

Na educação básica brasileira, a instituição ‘escola’ assume essas funções sociais. Ela se encarrega de organizar processos de ensino e de aprendizagem sistemáticos, com objetivos e fins definidos pelas políticas públicas e pelas comunidades nas quais as escolas estão inseridas. É na comunidade local que o projeto formativo ganha seus contornos e é sistematizado através de um projeto político pedagógico.

Na escola, o educador, por sua vez, assume um papel fundamental para que os processos formativos ocorram. Devemos destacar que o educador não age isoladamente, mas de modo coletivo, como membro de uma comunidade educativa. É o educador o responsável para que o projeto político pedagógico ganhe vida na sala de aula. Ele é mediador dos processos de ensino e de aprendizagem. Dele depende o bom andamento da formação escolar dos estudantes, a organização da sala de aula e a aprendizagem dos seus estudantes.

Para que isso ocorra, obviamente o educador necessita conhecimentos e competências que o habilitem a dirigir os processos de ensino e de aprendizagem. Para isso, necessitará uma espécie de ‘ciência’ e ‘compreensão teórico-prática’ do próprio fazer educativo.

É importante notar que a sociedade, historicamente, ao direcionar a educação tornando-a intencional e sistemática, organizando seus processos e criando um discurso acerca da formação do ser humano, faz com que surja, paralelamente, uma compilação de saberes específicos, uma espécie de ciência: a *pedagogia*. Desse modo, a pedagogia consiste num modo de sistematização dos saberes que compõem o projeto de formação dos seres humanos, nos diversos contextos sócio históricos. O saber pedagógico diferencia-se do saber teórico acerca da educação. Sua estrutura implica um saber para a ação, visto que necessita dar conta de processos de ensino e de aprendizagem, metodologias, políticas educacionais e diferentes estudantes.

A pedagogia também possui, neste sentido, um viés técnico e instrumental, que configura um saber para agir segundo objetivos, processos e planos educacionais pré-estabelecidos. Romero Pérez, ao referir-se ao conhecimento pedagógico, afirma:

O conhecimento pedagógico implica uma modalidade particular de saber: o “saber pedagógico”, que inclui como conteúdo proposicional um saber para que, por que, como, quando e onde atuar, para tornar efetiva a intenção educativa. [...] Se trata de um sistema consistente e sistemático de conhecimentos teórico-práticos, que envolvem competências (estratégias) e decisões, que o educador profissional [...] coloca em jogo com a intenção de incidir e regular de modo mais eficaz os processos formativos por ele iniciado (2004, p. 58).

Os interesses que orientam o saber pedagógico são eminentemente práticos e intrinsecamente correlacionados com a concretização da intencionalidade educativa. Trata-se de um conhecimento amplo, que dialoga com todas as áreas do saber e das ciências, mas que não se reduz a nenhuma delas. Ademais, não se trata de um conhecimento descontextualizado, mas sempre relacionado à prática e à própria teoria, ou, em outros termos, um saber que emerge da relação entre a experiência e a teoria.

A relação entre teoria educacional e prática educativa consiste num problema antigo, difícil de ser superado, visto que a educação é, normalmente, relacionada a uma atividade de cunho prático, encobrindo a sua dimensão teórica, reflexiva e paradigmática, que sustenta todo o ideário educacional. Uma hipótese que se levanta para explicar esse paradoxo, entre teoria e prática na educação, pode ser visualizada em duas concepções distintas de teoria educacional.

Se afastamos essa dicotomia entre teoria e prática e, ao mesmo tempo fazemos o exercício de entender a função teórica como um atributo e uma tarefa necessária aos atores da educação, especialmente aos educadores, perceberemos que a tarefa pedagógica ganhará novos contornos. Além disso, é importante compreender a teoria não como algo afastado da prática pedagógica cotidiana, mas como algo necessário para organizar, modelar e antecipar o curso das ações pedagógicas por parte dos atores dos processos educacionais. Neste sentido, a teoria educacional estará contribuindo para a efetivação prática da ação educativa (ROMERO PÉREZ, 2004).

Ao considerarmos o exercício realizado pelos autores da presente obra, perceberemos a necessidade de que toda a ação pedagógica seja reflexiva, organizada, pensada e planejada sob pressupostos teórico-práticos. Com esse tipo de exercício reflexivo, demonstra-se que é possível romper com o preconceito corrente de que as teorias pouco ou nada dizem ou contribuem com a prática. Ademais, o exercício teórico pode cumprir seu papel de esclarecer e de fundamentar o saber pedagógico, um saber eminentemente voltado para a ação, que pode orientar o fazer pedagógico em cada circunstância específica.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CARR, W. **Una teoría para la educación:** hacia una investigación educativa crítica. MORATA: Madrid, 1996.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

KANT, I. **Sobre a pedagogia.** 4.ed. Piracicaba: Unimep, 2004.

ROMERO PÉREZ, C. **Conocimiento, acción y racionalidade en educación.** Biblioteca Nueva: Madrid, 2004.

## SOBRE AUTORES

Ana Paula Soares de Andrade – Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: apoasandesandrade@hotmail.com

Andiara Bonato Veronez Lopes - Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle. E-mail: andiara\_veronez@hotmail.com

Ariéli de Jesus Cardozo - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: profearielicardozo@gmail.com

Augusto Niche Teixeira - Professor do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle até dezembro de 2018. E-mail: niche.teixeira@gmail.com

Cláudia de Oliveira Inácio - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: kk.liver@hotmail.com

Cleber Gibbon Ratto - Psicólogo. Doutor em Educação. Pesquisador do CNPq. Professor permanente do PPGEDU/Unilasalle. E-mail: cleber.ratto@unilasalle.edu.br

Cledes Antonio Casagrande - Doutor em Educação. Docente do Curso de Pedagogia. Vice-Reitor e Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. E-mail: cledes.casagrande@unilasalle.edu.br

Cristiane de Souza - Tradutora/Intérprete de Língua de Sinais da Universidade La Salle. E-mail: cristiane.souza@unilasalle.edu.br

Cristiele Borges dos Santos - Licenciada Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: cristieleborges2@hotmail.com

Deise Weschenfelder Decarli - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: deisedecarli@hotmail.com.

Diandra Tábata Nunes Lima – Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: diandratabatanl@gmail.com

Dirleia Fanfa Sarmento – Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e docente permanente do Programa Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. E-mail: dirleia.sarmento@unilasalle.edu.br

Elaine Conte - Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia e professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

Elyse Cardozo Nunes - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: elysecardozo.ec@gmail.com

Eneida Machado – Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle. E-mail: adiene00@gmail.com

Fabiana Nascimento Martins – Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: fabinascimentomartins@gmail.com

Fernanda da Silva Correa - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: fernandasc.correa@gmail.com

Fernanda Ziegler de Castro - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: fernanda.castro0291@unilasalle.edu.br

Gabriella Guimarães Mandú de Medeiros - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: gabriella\_mandu@outlook.com

Gianne Flor de Souza - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: gyanne\_sl@hotmail.com

Gilca Maria Kortmann - Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle até fevereiro de 2019. E-mail: gilcalucena@gmail.com

Hildegard Susana Jung - Doutora em Educação, docente e coordenadora do Curso de Pedagogia, e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br

Jairo Luis Cândido - Mestre em biociências. Até dezembro de 2018 foi docente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle. E-mail: jairoluiscandido@gmail.com

Janaína Kempf Ruiz – Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: janainakempf@gmail.com

Josileide Martins - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: josimaymartins@hotmail.com.

Juliana Martins Rodrigues - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: juliana.rodrigues@canoasedu.rs.gov.br

Juliana Meregalli Schreiber Moraes - Mestre em Educação. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle. Email: juliana.schreiber@unilasalle.edu.br

Juliane de Almeida Piedade - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: juliane.nsr@gmail.com

Kelin Bortoncello - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: kelin134@hotmail.com

Mônica Gonçalves da Silva - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: monicagds3@gmail.com

Paulo Fossatti - Doutor em Educação. Docente do Curso de Pedagogia. Reitor e Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br

Renato Ferreira Machado - Doutor em Teologia. Professor do Curso de Pedagogia e coordenador da área de Educação e Cultura. Professor do Corpo Docente Permanente no Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle. E-mail: renato.machado@unilasalle.edu.br

Roberta Azevedo Gamalho - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: betagamalho@gmail.com

Simone Borges Hochnadel - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: mone.bhs@hotmail.com.br

Yasmim Martins - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: yas.martins25@gmail.com

.



Programa de  
Pós-graduação em  
Educação



EDUCAÇÃO  
E CULTURA

UNIVERSIDADE   
**LaSalle**