

# 2

## PEDAGOGIA, EPISTEMOLOGIA E PRÁTICA DOCENTE

Aspectos da docência e da aprendizagem:  
Processos emergentes



Paulo Fossatti (Orgs.)  
Hildegard Susana Jung  
Cledes Casagrande

UnilaSalle  
Editora

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 Henrique da Silva Ferreira, Tamára Cecília Karawejczyk Telles,  
Zilá Bernd, Ricardo Figueiredo Neujahr*

Projeto gráfico e diagramação: *Editora La Salle*

Capa: *Marketing Unilasalle*

Revisão final: *Hildegard Susana Jung*

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

A838 Aspectos da docência e da aprendizagem [recurso eletrônico] :  
processos emergentes / Paulo Fossatti, Hildegard Susana Jung,  
Cledes Casagrande (orgs.). – Dados eletrônicos. – Canoas, RS :  
Ed. Unilasalle, 2019. – (Pedagogia, epistemologia e prática  
docente ; 2).

ISBN 978-85-7257-063-3

Livro eletrônico.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: <

<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/article/download/6409/2698>>.

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

CDU: 371.13

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:



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

**PEDAGOGIA, EPISTEMOLOGIA E PRÁTICA DOCENTE**  
**ASPECTOS DA DOCÊNCIA E DA APRENDIZAGEM: PROCESSOS EMERGENTES**

Universidade La Salle  
Canoas, 2019



## SUMÁRIO

<b>PRÓLOGO .....</b>	<b>7</b>
<i>Prof. Dra. Ivette Durán Seguel</i>	
<b>PARTE I - EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS: RECURSOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1 - CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: UM ESTÍMULO À ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<i>Bárbara de Paula Fettuccia, Hildegard Susana Jung</i>	
<b>CAPÍTULO 2 - A LITERATURA COMO RECURSO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ...</b>	<b>23</b>
<i>Tuélien da Silva de Lima, Hildegard Susana Jung</i>	
<b>CAPÍTULO 3 - PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>33</b>
<i>Daniela Crespani Fernandes, Hildegard Susana Jung</i>	
<b>CAPÍTULO 4 - O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>40</b>
<i>Isadora Gobi Pinto, Jairo Luís Cândido</i>	
<b>CAPÍTULO 5 - EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LIMITES E POSSIBILIDADES .....</b>	<b>50</b>
<i>Bárbara de Brito Barbosa, Elaine Conte</i>	
<b>PARTE II - DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: OS ASPECTOS RELACIONAIS EM FOCO .....</b>	<b>64</b>
<b>CAPÍTULO 6 - A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO AGENTE TRANSFORMADOR .....</b>	<b>66</b>
<i>Patrícia Bemfica da Rosa, Hildegard Susana Jung</i>	
<b>CAPÍTULO 7 - PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: PRÁTICAS QUE AUXILIAM NO DESENVOLVIMENTO .....</b>	<b>73</b>
<i>Luciele Nascimento do Amaral, Gilca Maria Kortmann</i>	
<b>CAPÍTULO 8 - A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NOS MOMENTOS DE BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>82</b>
<i>Juliana Garcia Barboza, Juliana Meregalli</i>	
<b>CAPÍTULO 9 - AS INTERAÇÕES E A BRINCADEIRA COMO EIXOS NORTEADORES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>93</b>
<i>Thais Viviane Kappler, Dirléia Fanfa Sarmento</i>	

<b>PARTE III - AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E INCLUSÃO: TEMAS EMERGENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA À SUPERIOR .....</b>	<b>104</b>
<b>CAPÍTULO 10 - A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUAS DECORRÊNCIAS PARA A ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>106</b>
<i>Alexandra Einsfeld Francisco, Dirléia Fanfa Sarmiento</i>	
<b>CAPÍTULO 11 - A DIMENSÃO ATITUDINAL NO CURRÍCULO E O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO SUBJETIVO DA CONSTRUÇÃO DE VALORES .....</b>	<b>119</b>
<i>Tássia Colombo Bersagui, Hildegard Susana Jung</i>	
<b>CAPÍTULO 12 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: INTERFACES ENTRE FAMÍLIA E A ESCOLA ....</b>	<b>128</b>
<i>Karina Greiner, Margarete Panerai Araujo</i>	
<b>CAPÍTULO 13 - ALUNOS INCLUSIVOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PERSPECTIVA DO SUJEITO .....</b>	<b>140</b>
<i>Aline Gomes da Silva, Hildegard Susana Jung</i>	
<b>SOBRE OS AUTORES .....</b>	<b>150</b>

## PRÓLOGO

*Prof. Dra. Ivette Durán Seguel*

*“Todas vuestras cosas sean hechas con amor” 1º Corintios 16:14*

El llamado a realizar el prólogo de este libro realmente ha sido un regalo maravilloso, que me ha dado la oportunidad de reflexionar acerca de docencia y aprendizaje, a través de nuevos procedimientos. Surge entonces, desde mi historia y disciplina, el anhelo de descubrir puntos de encuentro entre cada una de las investigaciones que aquí se presentan; reflexionar sobre qué factores se movilizan o ponen en acción cuando surgen procesos eficientes de enseñanza y educación; y desde allí asoma un denominador común: “el amor por lo que hacemos”. El amor, sentimiento de afecto hacia las cosas que hacemos y las personas que reciben nuestras acciones, desea genuinamente todo lo bueno, éste contribuye a generar entornos educativos y organizacionales positivos, en el aula impulsa la calidad y el aprendizaje, al igual que en las organizaciones donde a diario nos desenvolvemos, en esta última este concepto recientemente ha comenzado a acuñarse bajo el nombre de “felicidad en el trabajo”.

Estas premisas son las que impulsan a los profesores y maestros a ser innovadores, comprometidos con cada uno de sus estudiantes, buscando tenazmente nuevas metodologías que permitan enseñar de una mejor manera. Las investigaciones que forman parte de este libro reflejan el entusiasmo y preocupación que ellos tienen, no solo por los alumnos, sino por todo su entorno, realizando un análisis desde la educación inicial hasta la educación superior. Además, se constata la preocupación de profundizar en relación con las prácticas pedagógicas, investigando aquellas que pueden ser un aporte y que generan impacto en la enseñanza. Asimismo, la relación con el otro, expresado a través de la afectividad, inclusión, actitud y la importancia de la representación social de la familia en el aprendizaje, nos lleva a pensar profundamente en la importancia del rol y particularmente el liderazgo que tiene el profesor en el aula. El docente es un líder que impacta a los estudiantes, no solamente entregando conocimientos, sino también transmitiendo valores y visión de vida.

En este contexto, el surgimiento de estos liderazgos positivos, requieren de ambientes laborales saludables, que contribuyan a que el docente pueda desplegar, con una alta dosis de motivación, todo su talento y compromiso; Este anhelo de entornos sanos, contiene hoy con una sociedad altamente competitiva, donde el desarrollo de las tecnologías ha tomado un rol fundamental en las labores diarias, muchas veces propiciadas por el deseo e ilusión de instantaneidad; y a pesar de que han facilitado la comunicación en el trabajo, también lo han tensionado. Como consecuencia de ello, se han incrementado las enfermedades asociadas al estrés y a la vida laboral

Si bien, el liderazgo es un tema bastante estudiado, los escenarios han cambiado y por lo tanto los estilos de liderazgo que se requieren también, es por ello que en la actualidad un líder debe poseer características como el carisma, inspiración, estímulo intelectual y atención a diferencias individuales. El carisma, referido a la capacidad del líder de generar una visión y objetivos compartidos. La inspiración, impulsa al seguidor a lograr los objetivos por medio de acciones extraordinarias que trascienden al interior de la organización. El estímulo intelectual, potencia la capacidad de quien lidera para desafiar en sus seguidores la inactividad o monotonía, e impulsa el desarrollo intelectual para la resolución de problemas. Finalmente, la atención a diferencias individuales releva la capacidad del líder para conocer y diferenciar las habilidades, competencias, capacidades y necesidades de sus seguidores. Este tipo de liderazgo se conoce como transformacional. Este líder es capaz de lograr cambios en las organizaciones, motivando a quienes le siguen, inspirándolos, estimulándolos intelectualmente, generando ambientes de confianza, creatividad y autonomía; siendo uno de los tipos de liderazgo más adecuados para

poder aplicar en un contexto de cambio e innovación. Se ha demostrado en diversos estudios que el liderazgo transformacional tiene una relación positiva con el desempeño y la generación o potenciamiento de ambientes positivos en las organizaciones.

En la última década se ha investigado bastante en relación con la necesidad de generar ambientes de trabajo positivos, alcanzando la tan anhelada felicidad organizacional, pero son las personas quienes finalmente contribuyen a alcanzarla. La felicidad enfocada desde el individuo se puede concebir como la experiencia de alegría, satisfacción o bienestar positivo, combinada con una actitud positiva de valoración de la vida que se tiene. Una persona motivada y comprometida con su trabajo, es clave para que las organizaciones tengan éxito. Por ello, es necesario que el entorno laboral en que se desenvuelve, entregue las condiciones necesarias para potenciar las capacidades y fortalezas propias de cada individuo. Todo lo anterior, sin duda redundaría en un mejor escenario para la enseñanza. Sin embargo, estas condiciones no siempre son fáciles de lograr, no siempre se es feliz en el trabajo. No obstante, desde la organización se puede trabajar sobre factores que son claves para ello, a saber, un sentido de pertenencia mediante el cual la persona tiene propósitos y la oportunidad de contribuir a algo más grande que ellos mismos; visión de futuro, que es poderosa y personal, creando un verdadero sentido de esperanza; y la entrega de apoyo y comprensión, de parte de sus compañeros y quienes lideran la organización, generando incluso vínculos, que pueden ir más allá de lo laboral.

Sin duda, las personas trabajan mucho mejor cuando son felices en las organizaciones, aportan entusiasmo, energía y logran impulsar un buen clima laboral, lo cual redundaría en que las tareas a efectuar se vuelvan más sencillas y agradables. Además, en el caso de los maestros o profesores, se suma la vocación y la pasión por el servir al otro a través de la educación, lo cual puede ser relevante al momento de determinar una mayor propensión a la felicidad. Asimismo, el individuo se relaciona con otros en su trabajo y transmite este estado, generando y fortaleciendo una red de relaciones, conectada, positiva, dialogante, segura, confiable, con metas y objetivos claros y desafiantes, en un trabajo con impacto y sentido.

La invitación es entonces, a liderar desde la mirada transformadora, que inspira, estimula intelectualmente y genera ambientes innovadores, desafiantes, creativos, de felicidad en el trabajo, con los alumnos en la sala de clases, con los pares en el colegio o universidad, con las familias en los momentos de encuentro. La pasión que cada profesor, es capaz de transmitir a través de su trabajo al interior de una sala de clases, impactará positivamente dejando una huella indeleble, no sólo en los estudiantes, sino en todos quienes les rodean.

Finalmente, me sumo a la invitación que realiza el apóstol Pablo a los Corintios, hacer todas las cosas con amor, de esta manera generaremos ambientes de felicidad, e inspiraremos a otros a seguir este camino, para así lograr que los estudiantes, quienes son nuestro principal interés, se sienten inmersos en un entorno positivo con profesores que sean verdaderos líderes y referentes para sus vidas.



## PARTE I

### EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS: RECURSOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

#### APRESENTAÇÃO DA PARTE I

A primeira parte da presente obra dedica-se especialmente à socialização de pesquisas cujo tema foi a Educação Infantil e os Anos Iniciais. Neste sentido, recursos e práticas pedagógicas foram o mote principal dos trabalhos, em um movimento interdisciplinar.

Sob o título *Consciência fonológica: um estímulo à alfabetização*, o Capítulo 1, de autoria de Bárbara Fettuccia e Hildegard Susana Jung, aborda a questão da consciência fonológica na alfabetização. O objetivo consiste em discutir sobre a estimulação da consciência fonológica em crianças com frágil experiência em educação infantil. Segundo as autoras, os resultados apontados apontam para: a) a utilização do brincar no processo de alfabetização facilita o desenvolvimento da criança nesta fase; b) o desenvolvimento da consciência fonológica em sala estimula a alfabetização; c) O professor tem papel fundamental como mediador na alfabetização. Assim, este estímulo desde cedo auxilia o desenvolvendo e auxilia no processo de alfabetização, que é realizado através de brincadeiras pedagógicas, que são dirigidas pelo professor mediador. Este deverá ter uma formação adequada sobre o tema, para realizá-lo com eficiência, utilizando a teoria e a prática para tais atividades.

O Capítulo 2, de autoria de Tuellen da Silva de Lima e Hildegard Susana Jung, tem como título *A literatura como recurso didático na Educação Infantil*. O objetivo da pesquisa consiste em refletir sobre o uso da literatura como recurso didático para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de alunos da educação infantil. As autoras sinalizam que resultados apontam para: a) a literatura estimula a imaginação e a criatividade das crianças; b) a literatura facilita o trabalho do professor na educação infantil. Assim, concluem que os benefícios associados à literatura infantil e o estímulo do hábito da leitura desde a primeira infância são de extrema importância para o desenvolvimento integral da criança, bem como auxiliam de forma significativa na compreensão dos conteúdos abordados durante as aulas e no processo de ensino e aprendizagem como um todo.

O Capítulo 3, sob o título *A música no processo de aprendizagem na Educação Infantil* é de autoria de Daniela Crespani Fernandes e Hildegard Susana Jung. O objetivo consiste em pesquisar as contribuições da música no processo de aprendizagem na Educação Infantil. As autoras relatam como achados do estudo: A) a música como uma estratégia que desenvolve a coordenação, a memória, e a criatividade; B) a música mobiliza sentimentos e emoções, desenvolvendo na criança a socializarão, a comunicação, concentração e atenção, estabelecendo assim uma relação com o ambiente em que vive; C) a formação lúdica, qual se insere a música, permite ao educador conhecer-se como pessoa, como profissional e também saber suas possibilidades e suas limitações. Desta maneira, as pesquisadoras averiguaram que metodologias lúdicas promovem o desenvolvimento humano em ambientes de educação formal e não formal, além de favorecerem o desenvolvimento linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança.

O Capítulo 4 tem a autoria de Isadora Gobi Pinto e Jairo Luís Cândido. Intitulado como *O ensino de Ciências na Educação Infantil*, os autores abordam o ensino de ciências na educação infantil por meio de um relato de experiência da prática pedagógica, no Projeto Pequenos Cientistas. Assim, o objetivo do trabalho consistiu em demonstrar a importância que o ensino de ciências tem na aprendizagem infantil e o quanto ele influencia para a construção de cidadãos críticos e conscientes. O projeto de pesquisa foi um estudo de caso realizado durante todo o ano de 2018, com práticas pedagógicas voltadas para a compreensão do ensino de ciências na educação infantil. Os resultados apontam que as escolas têm grande dificuldade em abordar os conhecimentos desta área de forma

efetiva com as crianças menores, por isso, a ciência que contribui de forma significativa na educação infantil, passa a ser um conteúdo raso e com abordagens falhas, não atingindo as perspectivas necessárias, conforme os Parâmetros Curriculares de Ciências Naturais. Desta forma, os autores concluíram que é necessário reformular a abordagem do ensino com as crianças, tornando a aprendizagem efetiva e significativa.

O Capítulo 5, escrito por Bárbara de Brito Barbosa e Elaine Conte tem como título *A educação financeira na Educação Básica: limites e possibilidades*. O objetivo consistiu em suscitar o debate sobre os limites e possibilidades da educação financeira desde a educação infantil, bem como o papel da família e da escola nessa experiência formativa. Segundo as autoras, os resultados apontam para: a) a importância da introdução da educação financeira desde a educação infantil; b) a família desempenha papel relevante na formação da pessoa em termos financeiros; c) os dispositivos legais analisados não são claros com relação à abordagem da educação financeira na educação básica. Assim, concluíram que o debate sobre a educação financeira na literatura ainda é muito escasso, porém de extrema relevância, pois a educação financeira está voltada à formação de comportamentos das pessoas em relação às suas finanças. Com o entendimento desses conceitos básicos, a população estaria mais capacitada para ter uma vida financeira saudável.

## CAPÍTULO 1

### CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: UM ESTÍMULO À ALFABETIZAÇÃO

*Bárbara de Paula Fettuccia*

*Hildegard Susana Jung*

#### 1 INTRODUÇÃO

Crianças com frágil formação em Educação Infantil têm dificuldades no processo de alfabetização. Como alternativa para o desenvolvimento desses educandos, autores como Zorzi (2017), Costa (2001), Freire (2014a; 2014b) e outros sugerem o estímulo por meio do desenvolvimento da consciência fonológica.

O processo de alfabetização, de acordo com Zorzi (2017) consiste em um desafio para as crianças e para os docentes. Para o autor, é necessário aproximar os aprendizes das letras, mesmo que ainda não estejam alfabetizados. Trata-se do processo identificado como letramento, o qual traz familiaridade com a escrita e oferece ao educando um papel de protagonista, pois a criança tenta ler as ilustrações. Neste sentido, Freire (2014a) explica que o educando, mais do que aprender a ler as letras, precisa aprender a ler o mundo, numa atitude crítica. Ou seja, mais do que ler, importa o entendimento do texto lido, a sua interpretação e compreensão.

A consciência fonológica pode ser definida de acordo com Maluf e Barrera (1997, p. 3) como um conjunto complexo e diversificado de habilidades, as quais são de “[...] simples percepção global do tamanho das palavras e/ou de semelhanças fonológicas entre elas, até a efetiva segmentação e manipulação de sílabas e fonemas”. De acordo com Adams (2006) a consciência fonológica é mais ampla, porque esta abrange todos os tipos de consciência dos sons que compõem o sistema de uma certa língua. O mesmo autor acrescenta:

Consciência fonológica é, atualmente, um assunto de grande importância. Crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativas. As que não têm consciência dos fonemas correm sérios riscos de não conseguirem aprender a ler (ADAMS, 2006, p. 17).

Dito isso, o objetivo deste trabalho consiste em discutir sobre a estimulação da consciência fonológica em crianças com frágil experiência em Educação Infantil. Desta forma, nos empenhamos em propor algumas reflexões em torno da temática, tais, como: Podemos melhorar o ensino aprendizagem com atividades relacionadas à consciência fonológica na pré-escola? Em que consiste a técnica da consciência fonológica? Que atividades poderiam auxiliar para uma alfabetização de qualidade? E quais estímulos auxiliam nesse processo? Qual o principal papel da pré-escola em relação ao trabalhar consciência fonológica?

A escolha do tema surgiu após outros questionamentos: como pesquisar um assunto em que se tem interesse e pouco conhecimento prévio? O foco seria algo novo como pesquisa pessoal, novos ângulos. Inicialmente, os assuntos relacionados focaram na Educação Infantil, aprendizagem cognitiva, motricidade, autonomia, alfabetização, que estímulo a pré-escola poderia fazer para uma alfabetização de qualidade. Então, ao compartilhar as inquietações relacionadas à educação de qualidade na Educação Infantil, surgiu o questionamento: Por que não pesquisar sobre a consciência fonológica na Educação Infantil, e a sua importância nesse processo de ensino aprendizagem?

Desta forma, o presente artigo se estrutura da seguinte forma: após esta breve introdução descrevemos o percurso metodológico empregado. Na sequência, o referencial teórico fundamenta as reflexões e, em seguida, figuram as inferências que compõem a análise e discussão dos dados. Fechamos o estudo com as considerações finais.

## 2 METODOLOGIA

Este estudo tem como cunho científico a pesquisa qualitativa, que segundo Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 26) “[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Do tipo bibliográfica, a qual de acordo com Gil (2008) é baseada em materiais já elaborados, como livros e artigos científicos, esta pesquisa teve como consulta: EBSC, Google Acadêmico, Scielo. Segundo este autor, esse tipo de estudo “[...] depende de muitos fatores, tais como a natureza do problema, o nível de conhecimentos que o pesquisador dispõe sobre o assunto, o grau de precisão que se pretende conferir à pesquisa etc.” (GIL, 2008, p. 59).

Para as etapas da pesquisa, Gil (2008) explica que primeira que é a escolha de um tema que segundo ele, é necessário ser coerência com o interesse do pesquisador. Portanto, esta pesquisa tem como tema a consciência fonológica na Educação Infantil, pela necessidade atual de este nível de ensino desenvolver um estímulo à alfabetização significativo e de qualidade. Seguido do levantamento bibliográfico preliminar que pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação (GIL, 2008). Segundo o autor, esse levantamento possibilitará delimitarmos os assuntos a serem discutidos nesta pesquisa, como foi feito: história da Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, consciência fonológica na Educação Infantil, práticas para um estímulo à alfabetização.

Para a formulação do problema, segundo Gil (2008), não existem regras claras que possam ser aplicadas invariavelmente nesse processo de formulação do problema. O autor explica que, neste processo, a formulação de perguntas poderá ser útil para entendermos a problemática. Depois de delimitado o problema do artigo, ainda segundo Gil (2008) é feito um plano provisório sendo a primeiro nesta fase, mas que provavelmente passará por diversas reformulações ao longo do processo de pesquisa. Ele organiza-se em forma de itens e subitens em ordem nas seções que correspondem ao desenvolvimento que será feito na pesquisa ao longo do processo.

A identificação das fontes, de acordo com Gil (2008) são os meios em que o pesquisador pode encontrar respostas adequadas referentes ao problema proposto, e não é considerada definitiva. Esses meios foram encontrados em: dissertações, anais de encontros acadêmicos e periódicos científicos. Já a leitura do material que se faz na pesquisa bibliográfica segue três objetivos segundo Gil (2008): a) identificar as informações e os dados constantes do material impresso; b) estabelecer relações entre as informações e os dados obtidos com o problema proposto; c) analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores.

Para coletar os seguintes tipos, a leitura é ordenada em algumas etapas: a leitura exploratória, leitura seletiva, leitura analítica e leitura interpretativa. A leitura exploratória é realizada a partir da exploração de um determinado número de índices bibliográficos, sites de pesquisa e documentos. Sendo esta leitura, o estudo do resumo, da introdução, do prefácio caso tenha, das conclusões. Com esses elementos, se tem uma visão abrangente da obra e de utilidade para a pesquisa. Após, é necessário selecionar as leituras dos materiais que poderão ser utilizados na pesquisa, considerando os objetivos do estudo e descartando textos que não contribuirão para solucionar as perguntas do pesquisador. Esta leitura é mais profunda que a exploratória, porém, não é definitiva Gil (2008).

Já a leitura analítica é realizada, seguindo as orientações deste autor com o uso dos textos selecionados. Pode ocorrer de surgirem novos textos, porém, os mesmos devem ser analisados como os anteriores. O foco da leitura analítica é ordenar e resumir os dados das fontes, para que possibilitem a aquisição de respostas referentes ao problema da pesquisa. Na última etapa do processo, a leitura interpretativa é a mais complexa, porque segundo Gil (2008) o pesquisador consegue compreender o que o autor diz referente ao problema da pesquisa, tendo uma suposta solução. É nesta leitura que se tem o significado amplo aos resultados feitos na leitura analítica, anterior. O pesquisador avalia os dados, feitos nesta leitura interpretativa, que vão além dos conhecimentos já obtidos.

Na organização lógica do assunto, segundo Gil (2008, p. 84) “[...] a documentação selecionada ao longo do processo de pesquisa precisa estar disponível neste momento: recortes de jornais e revistas, cópias de textos consultados, folhetos, anotações etc.”. Nesta pesquisa foi utilizado o Software Mendeley e o programa Word, que auxiliam a organizar e ordenar os assuntos a serem discutidos no artigo.

A etapa final do processo da pesquisa bibliográfica é a redação do relatório, que segundo Gil (2008) cuja forma de como será escrita, dependerá do procedimento a ser seguido nesta etapa, nesse caso, dependendo do estilo, que o autor escolhido utiliza. É crucial destacar os aspectos a serem cuidados na estruturação do texto, estilo e aspectos gráficos.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Infantil é reconhecida como a primeira das três etapas da educação básica no Brasil. Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a faixa etária obrigatória dessa etapa é de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Em suas competências para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) selecionou alguns objetivos a serem cumpridos nesta fase: estímulos para formar um cidadão crítico, participativo, que conheça diferentes formas de linguagem, etc. Dentre essas competências, abordaremos aspectos da linguagem, sendo elas: escuta, fala e imaginação.

Após análises literárias, as mesmas apontam, como ferramenta nesta faixa etária, atividades que facilitem e estimulem a consciência fonológica, que de acordo com Adams (2006) consistem em acelerar a posterior aquisição da leitura e da escrita, sendo assim um estímulo na pré-escola, que poderá facilitar a alfabetização no ensino fundamental. A mesma tem a capacidade de manipular segmentos da fala e o discernimento desta, sendo assim, a criança desenvolve e problematiza esse estímulo.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, damos início a uma breve contextualização da palavra infância que, segundo o dicionário de língua portuguesa Aulete (2008, p. 570), tem a seguinte definição: Período da vida humana que vai do nascimento à adolescência. De acordo Nogaró, Jung e Conte (2018), a infância é a fase em que o ser humano passa por diversos desafios, experiências, curiosidades, conhecimento através do mundo em que o cerca, fase de contato com novas pessoas, socializar, brincar e divertir-se. Sobre o tema, Maia (2012) complementa dizendo que a infância é um momento indispensável, é um ponto de partida e um elemento constante no qual a criança possui toda a potencialidade para aprender.

Porém, a infância nem sempre foi vista desta forma. Neste sentido, Ariès (1981) descreve a infância na época medieval como inexistente. A criança era vista como um mini adulto, pois o adulto não tinha consciência de criança nesta época. O termo infância é descrito pelo autor como sendo moderno, já que a criança não tinha “[...] condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama” (ARIÈS, 1981, p. 156). A criança entrava diretamente na classificação adulto. Nessa construção social, a família tem um papel fundamental. De acordo com Andrade (2010, p. 50),

Até o século XVII, a família vivida em público, ou seja, não havia privacidade de seus membros, até mesmo no tocante à educação das crianças. Tudo ocorria no movimento de uma vida coletiva e as famílias conjugais se diluíram nesse meio. O grupo familiar era eminentemente societário. As funções educativas nesses grupos ficavam a cargo do grupo como um todo e se estendiam desde o processo de socialização das crianças até o ensino formal.

Segundo Moreira e Vasconcelos (2003), quando as famílias começaram a se distanciar da sociedade de modo defensivo, por questões de intimidade, discrição, isolamento, ao se separar a vida em sociedade, a vida material e a vida privada, cada uma restrita a espaços distintos, começou um novo sentimento familiar. Andrade (2010) diz que, com respeito à família e a esse sentimento, ela começou a criar seus próprios laços e valores principalmente

voltados às crianças. A partir deste acontecimento, as crianças passaram a ser o centro da família e seus papéis, de acordo com o núcleo familiar burguês, eram: o homem como provedor do mundo público e a mulher como dona de casa cuidadora dos filhos, os quais eram propriedade do casal. Assim era constituído o modelo burguês, moderno, capitalista e exemplar de família.

A partir do momento em que se tem este núcleo familiar, a criança é vista como diferente dos adultos, a mesma começa a ter o seu espaço em sociedade e passa a ser vista pelos olhos do adulto. Ariès (1981, p. 158) descreve esse momento como aquele em que “[...] um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de paparicação”. Porém, Andrade (2010) destaca que, nesse período, a criança foi tendo o seu papel social definido como dependente, frágil, ignorante e vazio. A família e, principalmente a mãe, teriam a tarefa de ensinar a criança a ser um cidadão, o adulto do amanhã.

A partir de então surge, segundo Nogaro, Jung e Conte (2018, p. 5) “[...] um sentimento moralista em relação à infância que é separada de outros segmentos e torna-se objeto de estudo, instrução e escolarização”. Segundo os autores, para compreender e ter como propósito auxiliar as crianças para afirmação de seus direitos à educação, cultura e sociedade, foi inaugurada a escola para desempenhar tal papel. Assim começou o interesse pela infância, de tornar a criança um futuro adulto e cidadão.

O papel da criança em sociedade como futuro adulto e a forma como a educação pode completá-la como cidadão vem se modificando ao longo dos anos. No Brasil, atualmente, a criança ocupa um lugar importante no meio educacional. Segundo Kuhlmann (2000, p. 6),

Em 1922, na inauguração da exposição internacional da Independência, no Rio de Janeiro, o presidente da República Epitácio Pessoa também aguardava nossa entrada no progresso, ao arrolar vários dados estatísticos como prova de nossa integração à sociedade civilizada, em que incluía as iniciativas no campo educacional, cultural e sanitário, sempre com um enfoque evolutivo.

Uma fase que ajudou a valorizar a criança e a infância, de modo geral, foi o Movimento da Escola Nova, com ênfase curricular no sujeito, ocorrido na Idade Contemporânea. No Brasil, a época foi marcada por dois momentos: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e o Manifesto dos Educadores (1959), com ênfase nas maneiras como cada criança aprende. Neste período, buscou-se uma educação que superasse o conteudismo e a memorização, trazendo o protagonismo da ação educativa para o educando. Até então, toda a centralidade da prática pedagógica estava na figura do professor, detentor do saber e autoridade máxima da sala de aula (JUNG; MIRA; FOSSATTI, 2017).

Kuhlmann (2000) complementa que estes fatos ocorreram concomitantemente ao nascimento de uma nação independente. Dessa forma, pensando no futuro do Brasil, as intervenções pensavam em facilitar esse processo. Neste cenário, surgem projetos como a Educação Infantil. Porém, de acordo com o autor, essas mudanças começaram a ser planejadas na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Segundo o autor, nesse ponto a legislação nacional começa a validar creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos como parte do sistema educacional, que é a primeira de três etapas da educação básica. Porém, somente em 1990, quando foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é que se deu a validação dos direitos de liberdade e direitos como cidadão da criança. Segundo o ECA,

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

A criança passa a ter direitos, mas é a partir de 2013 que a mesma tem a obrigatoriedade em frequentar a Educação Infantil, a partir do decreto que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tornando-a obrigatória

a crianças de 4 a 17 anos (BRASIL, 2013). Neste cenário, a Educação Infantil passa a ser obrigatória dos 4 aos 5 anos, cabendo aos municípios ofertarem à comunidade escolas públicas e gratuitas para tal faixa etária.

Segundo Corrêa (2005, p. 18), a Educação Infantil é “[...] a própria escola que fixa o tempo da infância, criando um tempo social”, sendo o tempo da infância o mesmo da escola e com a composição de educação, criança e a aprendizagem. Moyles (2006) considera o brincar na Educação Infantil como de extrema importância em seu desenvolvimento, pois é na brincadeira que a criança constrói conceitos e habilidades, ou seja, ela aprende ao brincar. Nas palavras da autora:

O conceito de que o brincar em ambientes educacionais deveria ter consequências de aprendizagem. É isso o que separa o brincar nesse contexto educativo do brincar recreacional - os educadores precisam mostrar claramente que, é o que, as crianças estão aprendendo por meio do brincar. Isso precisa ocorrer no ambiente educacional (CORRÊA, 2015, p. 14)

No parágrafo acima, há uma valorização do ato do brincar como “[...] uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentais - sociais, intelectuais, criativas e físicas” e “[...] grande parte do brincar é social” (CORRÊA, 2015, p. 26). Neste cenário, a criança aprende e se desenvolve por meio do brincar. A autora julga a necessidade de a mesma ser educada para tornar-se em um futuro cidadão, por isso, deve ter o direito de frequentar a escola, aprender e desenvolver-se com as brincadeiras. Sendo a Educação Infantil a primeira de três etapas da educação básica, a mesma torna-se facilitadora no processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais.

De acordo com Munari (2010, p. 29) estudioso de Piaget, a inteligência da criança passa por processos. Assim, “[...] a inteligência é uma adaptação. Para apreender as suas relações com a vida em geral é necessário determinar quais as relações que existem entre o organismo e o meio ambiente”. O autor complementa que o ambiente em que a criança está inserida irá proporcionar estímulos ou não para o seu desenvolvimento.

Sendo assim, nos primeiros anos de escolarização, a consciência fonológica atua como facilitadora neste processo, pois auxilia a alfabetização com experiências proporcionadas a esses estímulos. De acordo com Moyles (2006, p. 15) “[...] há muitas evidências indicando que experiências curriculares infantis baseadas no brincar geram e estimulam a elevação dos padrões na Educação Infantil e posterior”. Segundo Adams (2006), que une o brincar e a consciência fonológica, as crianças que estão na Educação Infantil e recebem tal estímulo avançam com maior facilidade e destreza nos segmentos da fala, e as que não têm esse estímulo correm o risco de não aprender a ler.

Na Educação Infantil tais atividades são voltadas, segundo Adams, (2006) à rima, ao ritmo, à escuta e aos sons. Para um processo de qualidade na alfabetização, as crianças precisam entender que as letras têm o mesmo som da língua materna falada. Conforme o autor, “[...] as pesquisas mostram claramente que a consciência fonológica pode ser desenvolvida por meio da instrução e, mais do que isso, que fazê-lo significa acelerar a posterior aquisição da linguagem e da escrita por parte da criança” (ADAMS, 2006, p. 21).

Contudo, para avaliar a consciência fonológica destaca-se que, para ter uma comunicação de sucesso, são necessários alguns pré-requisitos referentes ao atendimento à criança. Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015, p.15) complementa que é preciso “[...] um funcionamento físico adequado do cérebro, dos pulmões, da laringe, do ouvido, dentre outros órgãos, responsáveis pela produção e audição (percepção) dos sons da fala”. É importante, portanto, averiguar se a criança tem alguma dificuldade nos pré-requisitos citados, para que a mesma possa construir suas hipóteses sobre os segmentos dos sons e a língua falada.

De acordo com Zorzi (2017, p. 11) “[...] especificamente, em relação à descoberta ou compreensão das características sonoras das palavras (sílabas e fonemas), o termo empregado é consciência fonológica”. No mesmo sentido versa o entendimento de Maluf e Barrera (1997, p. 2), os quais explicam que o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças pequenas está “[...] relacionado ao próprio desenvolvimento simbólico da criança”. De acordo com os autores, é a forma como a criança se atenta para o aspecto sonoro das palavras

(significante) em detrimento do seu aspecto semântico (significado).

Zorzi (2017), como forma de consulta, disponibiliza o quadro do alfabeto fonético internacional para uso coletivo, com o qual poderão ser realizadas atividades a respeito em sala, com as letras P e seus respectivos fonemas (sons) /p/, como apresenta o quadro 1.

**Quadro 1:** Alfabeto fonético

Fonemas	Letras correspondentes	Exemplos
/p/	p	parede
/t/	t	telefone
/k/	c, qu, k	casa / querida / Kiwi
/b/	b	bar
/d/	d	andava
/g/	g, gu	agora / água
/m/	m	amora
/n/	n	nadar
/nh/	nh	banho
/f/	f	famosa
/ʃ/	s, ss, sc, c, ç, xc, sc, x	somar / passado / piscina / cidade / moça / exceto / cresça / extrair
/ch/	x, ch, z	errore / chamar / feliz
/v/	v, w	viagem, Wagner
/z/	z, x, s	zero / exame / casa
/j/	j, g	japonês / gelado
/l/	l	loteria
/lh/	lh	telhado
/r/	r	parede
/R/	r, rr	roupa / ferro

**Fonte:** Zorzi (2017, p. 13)

Avaliando a consciência fonológica como um estímulo na pré-escola e um facilitador para a alfabetização, o professor tem o papel fundamental de auxiliar a criança neste processo. De acordo com Seara, Nunes e Lazzarotto-Volção (2015, p. 164) “[...] começar a pensar a formação dos profissionais da Educação deve ser o primeiro passo para a transformação do ensino. Por isso, é importante que as áreas das ciências consigam interagir com a sala de aula e com os profissionais que nela atuam”. Segundo a autora, os resultados das pesquisas sobre esse estímulo no Brasil não sempre chegam até os professores e os mesmos não unem a teoria e a prática no ensino. Tendo um papel fundamental para a formação da criança na Educação Infantil, Antunes (1998, p. 12) valoriza o professor como elemento principal deste processo, pois se trata de

Um profissional que assume sua crença no poder de transformação das inteligências, que desenvolve jogos com seriedade, que estuda sempre e se aplica cada vez mais, desenvolvendo uma linha de cientificidade em seu desempenho, mas que essa linha não limita sua sensibilidade, alegria e entusiasmo.

É preferível, segundo o autor, que o professor esteja em constante formação profissional para uma melhor avaliação acerca da sua sala de aula e aluno, justo porque cada criança tem uma aprendizagem diferente. Este profissional que busca e avalia suas práticas e objetivos a serem alcançados perante os educandos, abrange a todos. Para Teberosky e Ferreiro (1999, p. 290) a pré-escola é fundamental para uma alfabetização de qualidade nas séries iniciais já que “[...] toda essa evolução é pré-escolar, no sentido de que entramos crianças situadas nos últimos momentos da evolução ao ingressar na escola de ensino fundamental”. Porém, os autores avaliam o ensino pensando no pedagógico, de forma qualificada e tendo o cuidado de oferecer às crianças o que elas realmente necessitam.

Seara, Nunes e Lazzarotto-Volção (2015, p. 166) complementa que o professor precisa dominar o que trabalha em aula e que pense de forma crítica, “[...] reflita sobre como o aluno decodifica o código, isto é, como se dá esse processo de aprendizagem, e depois investigue e teste a capacidade do aluno de elaborar hipóteses sobre o que está decodificado e quais estratégias estimulam essas descobertas”. Neste sentido, o professor deve



assumir uma postura analítica, de olhar crítico, pesquisador e qualificado para o desenvolvimento da criança. Freire (2014b) complementa com relação às atitudes do professor pensadas em sala:

A maior parte dos que trabalham em salas de aula sabe que a docência exige muito de nós. É, também, uma atividade muito prática, embora tudo que ocorre em classe seja a ponta de um iceberg teórico. Mas os professores se interessam mais pela prática do que pela teoria.

O autor enfatiza que o professor deve buscar fundamento teórico para uma avaliação e prática pedagógica na sala de aula de forma analítica, tornando o seu trabalho rico em pesquisa sobre determinado tema. De acordo com Röhrs (2010, p. 82) a qual cita o método de Montessori na Educação Infantil,

O primeiro passo da educação é prover a criança de um meio que lhe permita desenvolver as funções que lhes foram designadas pela natureza. Isso não significa que devemos contentá-la e deixá-la fazer tudo o que lhe agrada, mas nos dispôr a colaborar com a ordem da natureza, com uma de suas leis, que quer que esse desenvolvimento se efetue por experiências próprias da criança.

Segundo o método montessoriano citado por Röhrs (2010), o ambiente onde a criança se encontra precisa ser adequado para ela se desenvolver e viver, portanto, o meio em que ela se expõe é de extrema importância, cabendo ao professor mediar e estimular esse ambiente para que a mesma possa aprender através da brincadeira e das experiências que vivencia. Além disso, é necessário tomar cuidado com o delicado fenômeno da abstração, que segundo o autor é quando a criança começa a compreender conceitos, deixando o entendimento abstrato. De acordo com Zorzi (2017, p. 16),

Na sequência de descobertas sobre o mundo da linguagem e, em especial da fala, a criança poderá descobrir que as palavras se dividem em partes menores, ou sílabas, e isto porque as sílabas se destacam uma das outras por um processo de segmentação que segue o padrão natural de articulação da fala, bastando lentificar a velocidade da pronúncia. Uma série de acontecimentos do dia a dia pode levar a descobertas desta natureza

Essas experiências a criança vivenciam no decorrer de sua vida, fazendo parte do seu desenvolvimento como ser humano. Portanto, Freire (2014, p. 106) destaca que “[...] a natureza da ação corresponde à natureza da compreensão”, ou seja, para propor tais atividades lúdicas em sala de aula, o professor deve investigar, planejar, compreender sobre o que é consciência fonológica sendo ela a palavra em questão, tornando-se sujeito das práxis. Sobre este entendimento, Zorzi (2017) complementa que o professor pesquisa o conteúdo da consciência fonológica e estimula seus alunos de forma lúdica através de jogos voltados à rima, ritmo, escuta e sons, como já abordado. Dessa forma poderá proporcionar às crianças que estas formulem suas noções destas habilidades que, sendo bem trabalhadas com a estrutura sonora das palavras na Educação Infantil, permitem que se dê o início do processo de alfabetização.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este tópico está destinado a trazer a análise dos dados da pesquisa, os quais são discutidos à luz da teoria, com as inferências da autora pesquisadora.

##### 4.1 Alfabetização e brincadeira: o lúdico que facilita o desenvolvimento

Na Educação Infantil o uso do lúdico e do brincar andam constantemente juntos na construção do desenvolvimento da criança e, segundo Moyles (2006), o brincar na Educação Infantil é fundamental, porque ao brincar são construídos conceitos e habilidades que fazem parte do cotidiano, do meio e da vida. Seguindo Röhrs (2010), autora que segue o método Montessoriano, o ambiente onde a criança se encontra precisa ser adequado

para ela se desenvolver e viver. Pensando nessas atividades que, de acordo com o tema consciência fonológica deve englobar segundo Adams (2006) rima, ritmo, escuta e sons, podemos sugerir situações pedagógicas individuais ou em grupo, como: jogos de escuta, gato mia, telefone sem fio, rima de palavras, ou o jogo quem é?

Os jogos de escuta podem ser relacionados diretamente aos sons que a criança ouve ou identifica no seu cotidiano, enfatizando as experiências sonoras em que ela está inserida. Segundo Röhrs (2010), o método montessoriano delega importância ao ambiente para a aprendizagem da criança. Os sons poderão ser de: bichos, carros, risadas, choros, trovão, chuva, letra de música ou música, ambulância, construção, longe ou perto, atividades relacionadas ao fonema: Que animal que tem esse som /s/?. Através destas atividades, se exercita a percepção sonora e, segundo Maluf e Barrera (1997), a criança relaciona o som ao simbolismo construindo o seu significado.

O jogo gato mia é normalmente realizado em rodas e com a turma, sendo que uma criança é vendada; logo, a professora escolhe um outro aluno para ser o gato, a qual irá miar. Selecionados ambos, o gato deverá miar para a criança que está vendada, e esta terá três chances para acertar qual de seus colegas é o gato. Neste contexto, quando a criança vendada relaciona o som do miado à criança certa, esta conseguiu dar significado ao som ou a sua origem “[...] para o aspecto sonoro das palavras (significante) em detrimento do seu aspecto semântico (significado)” (MALUF, BARRERA, 1997, p. 2).

O telefone-sem-fio é um jogo realizado em um grupo de cinco a 22 crianças. Pode-se iniciar com um fonema (som) de uma letra e ir avançando até uma frase. Este jogo consiste em uma forma de refletir como cada criança escuta e como a palavra ou frase se modifica ao longo do jogo. Ao realizarem a atividade, o professor deve prestar atenção nos alunos, pois conforme Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015, p. 15), é interessante que se “[...] investigue e teste a capacidade do aluno de elaborar hipóteses”. Nesta atividade o professor terá que ter o cuidado de não realizá-la se, em sua turma, houver um aluno com dificuldade na fala ou na escuta, já que para tal atividade ser efetuada corretamente é necessário, segundo o autor, “[...] um funcionamento físico adequado do cérebro, dos pulmões, da laringe, do ouvido, dentre outros órgãos, responsáveis pela produção e audição (percepção) dos sons da fala” (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015, p.15). Neste caso é necessário que o professor planeje e investigue seus alunos antes de efetuar-la para melhores resultados.

O jogo rima de palavras pode ser realizado em grupo, preferencialmente em roda. Em uma caixa de tamanho razoável, a professora pode colocar brinquedos, sons e figuras. A caixa vai passando de aluno a aluno; a professora pode ter o controle de quem pegará a caixa por meio de uma música. Quando a música termina ou é pausada, a criança retira um elemento de dentro da caixa, tentando fazer rima com ele. É esse o momento em que vemos o que a criança, segundo Zorzi (2017, p. 11) relaciona com “[...] a descoberta ou compreensão das características sonoras das palavras (sílabas e fonemas)”.

Através destas habilidades, ainda de acordo com Zorzi (2017, p. 16), a criança faz as suas descobertas a partir da própria linguagem, e assim “[...] poderá descobrir que as palavras se dividem em partes menores, ou sílabas”. Dessa maneira, estas atividades baseadas na percepção das crianças ao som podem ser realizadas com um exercício simples e descontraído em uma vivência que se desenvolve, de acordo com Röhrs (2010), no ambiente onde a criança se encontra e que faz parte da sua rotina na escolar.

Iluminados pela teoria estudada, podemos perceber que a brincadeira e outras atividades lúdicas facilitam o desenvolvimento da criança e, em nosso entendimento, para a alfabetização são elementos preciosos de protagonismo estudantil. Outro ponto a ser ressaltado é que não necessitamos de muitos recursos, tampouco de espaços especiais para a realização das atividades, pois todas podem ser executadas na própria sala de aula.

#### 4.2 A consciência fonológica como estímulo à alfabetização

Como já vimos anteriormente, as crianças, principalmente as que frequentam a Educação Infantil, se desenvolvem e aprendem através do brincar. Para Teberosky e Ferreiro (1999, p. 290) a pré-escola é fundamental para uma alfabetização de qualidade nas séries iniciais já que “[...] toda essa evolução é pré-escolar, no sentido de que encontramos crianças situadas nos últimos momentos da evolução ao ingressar na escola de ensino fundamental”. A escola, para essa idade, na maioria das vezes é o segundo meio de experiência após a família, mostrando o valor da Educação Infantil como a primeira das três etapas da Educação Básica. Neste sentido, Moyles (2006, p. 15) explica que “[...] há muitas evidências indicando que experiências curriculares infantis baseadas no brincar geram e estimulam a elevação dos padrões na Educação Infantil e posterior”, sendo que para esta faixa etária a consciência fonológica se baseia na percepção que a criança tem referente ao som.

De acordo com Adams (2006, p. 23), ao unirmos este estímulo e o brincar em sala de aula, as crianças avançam com maior facilidade e destreza nos segmentos da fala, e as que não têm esse estímulo podem não aprender a ler. Destacamos que a primeira forma de comunicação ao nascer é através do choro do bebê, ou seja, pelo som aprendemos antes de ler e escrever, a falar. De acordo com Zorzi (2017, p. 16)

Não nos damos conta, por norma, de como produzimos a nossa linguagem. Nem paramos para pensar a respeito disso. Isto porque muitos destes mecanismos estão automatizados, razão pela qual não nos tornamos conscientes do funcionamento que lhes é peculiar. Temos um domínio prático da linguagem: sabemos usá-la, sem que necessariamente compreendamos tudo o que acontece para que tal facto se torne possível.

Em sala de aula, estes estímulos aos quais a criança faz referência são, portanto, indispensáveis. Ainda neste sentido, também Maluf e Barrera (1997) argumentam que, quanto mais souber relacionar simbolismos aos significados dos sons, maiores serão as chances da criança, ao ingressar o Ensino Fundamental, de aprender a ler e escrever com facilidade.

Com este estímulo, a criança tem a capacidade consciente de perceber as palavras, tendo o fone relacionado à pronúncia do som. Adams (2006, p. 16) explica que o “[...] concreto, é efetivamente realizado por um falante em um momento real” e o fonema de forma ampla. Como podemos perceber, a consciência fonológica está voltada ao som e não à grafia propriamente dita, mas a mesma no Ensino Fundamental tem essa relação no momento da leitura e somente será organizada pela criança, se a mesma receber do meio em que vive tal estímulo consciente. Ou então, como já vimos, ela terá maior dificuldade em perceber que o F tem som /f/ e não /v/ ou que o P tem som de /p/ e não /b/.

#### 4.3 O professor como mediador da aprendizagem na alfabetização

Para ofertar um estímulo adequado a ser realizado em sala de aula, é fundamental segundo Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015, p. 164) partir da formação do educador e “[...] começar a pensar que a formação dos profissionais da Educação deve ser o primeiro passo para a transformação do ensino. Por isso, é importante que as áreas das ciências consigam interagir com a sala de aula e com os profissionais que nela atuam”. E se referindo à consciência fonológica no Brasil, os resultados relatados pela autora mostram que a importância e os estudos sobre este estímulo nem sempre chegam até os professores, dificultando a união entre teoria e a prática no ensino. Este fato mostra o quanto é importante a formação continuada do professor.

Segundo Adams (2006, p. 21) existem pesquisas referentes à consciência fonológica que mostram que esse estímulo em sala pode acelerar a “[...] posterior aquisição da linguagem e da escrita por parte da criança”. Freire (2014b, p. 10), com relação às atitudes do professor, fala da complexidade dessa tarefa: “A maior parte dos

que trabalham em salas de aula sabe que a docência exige muito de nós. É, também, uma atividade muito prática, embora tudo que ocorre em classe seja a ponta de um iceberg teórico. Mas os professores se interessam mais pela prática do que pela teoria”. Neste caso, compreendemos que o professor na Educação Infantil, apesar de não estar tão fortemente envolvido com os fundamentos teóricos para uma avaliação e prática pedagógica na sala de aula de forma analítica, utiliza a consciência fonológica em sala e não sabe. E mais importante do que isso, muitos desses docentes ignoram o seu real significado na formação da linguagem e no processo de alfabetização da criança.

Portanto, Freire (2014, p. 106) destaca que “[...] a natureza da ação corresponde à natureza da compreensão”. Dessa forma, para propor tais atividades lúdicas em sala de aula, o professor deve investigar, planejar, compreender sobre o que é consciência fonológica, tornando-se sujeito das práxis. Tal estímulo requer pesquisa, tempo e planejamento. Segundo Röhrs (2010, p. 82), a qual baseia-se no método Montessoriano, “[...] o primeiro passo da educação é prover a criança de um meio que lhe permita desenvolver as funções que lhes foram designadas pela natureza [...]” e “[...] dispor a colaborar com a ordem da natureza, com uma de suas leis, que quer que esse desenvolvimento se efetue por experiências próprias da criança” (Idem). Ou seja, o ambiente onde a criança se encontra precisa ser adequado para ela se desenvolver e viver, portanto, o meio em que ela se expõe é de extrema importância, cabendo ao professor mediar e estimular esse ambiente através do lúdico em sala com atividades relacionadas ao som e à percepção. Esta prática requer dedicação e proposição de experiências para tais estímulos, e isso requer pesquisa e boa vontade.

Desta forma, estamos de acordo com Zorzi (2017), o qual alude às descobertas do mundo da linguagem relatando que a criança pode descobrir que existem fonemas, sílabas, palavras, frases, etc, por meio de atividades lúdicas e orais em sala de aula. E que estas experiências podem ocorrer no dia-a-dia da escola, porém, para tal processo é necessário que o professor busque formação continuada e pesquise sobre métodos que auxiliem o processo de alfabetização, mesmo trabalhando na Educação Infantil. Ao fazer isso, encontrará o estímulo da consciência fonológica como um aliado pedagógico nesta fase.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo discutiu sobre a importância da estimulação da consciência fonológica no processo de alfabetização na Educação Infantil. Desta forma, podemos observar que as inquietações a respeito do tema nos levaram a entender que é possível melhorar o processo de ensino aprendizagem com atividades lúdicas. Estas podem fazer parte do dia a dia da criança na pré-escola, dando destaque ao papel do professor em sala como pesquisador, mediador e facilitador deste processo.

Nesse contexto, entendemos a consciência fonológica como a compreensão que a criança e o professor têm das características do som das palavras, desde o menor ao mais amplo fonema. Esta técnica tem o intuito de auxiliar as crianças na Educação Infantil a identificarem de forma analítica os diferentes tipos de som. Este estímulo desde cedo auxilia o desenvolvendo e auxilia no processo de alfabetização, que é realizado através de brincadeiras pedagógicas, que são dirigidas pelo professor mediador. Este deverá ter uma formação adequada sobre o tema, para realizá-lo com eficiência, utilizando a teoria e a prática para tais atividades.

Apesar do tema deste estudo responder às inquietações desta pesquisa, encontramos pouco material relacionado à consciência fonológica na Educação Infantil, pois em sua maioria os artigos relacionam-se ao Ensino Fundamental. Isso mostra que, apesar de falarmos do papel do professor como pesquisador, mediador, que planeja e faz formação continuada sobre o tema em questão, a consciência fonológica ainda é pouco publicada no Brasil. A partir disto, a presente pesquisa não pretende concluir as considerações a respeito do tema, ao contrário, busca suscitar pesquisas futuras na área, talvez com componentes empíricos que poderiam trazer a perspectiva docente ou dos próprios estudantes a respeito da temática.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. J. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Artmed Editora, 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/iVvfG2>>. Acessado em: 30 jan. 2019.
- ANDRADE, L. B. P. de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>>. Acessado em: 02 jan. 2019.
- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- ARIËS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AULETE, C. **Dicionário da língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Leixikon Editora Digital. 2008. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/>>. Acessado em: 01 jan. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, **Lei no 8.069**, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <[http://compassion.com.br/v2/wp-content/uploads/2017/09/Compassion\\_ECA.pdf](http://compassion.com.br/v2/wp-content/uploads/2017/09/Compassion_ECA.pdf)>. Acessado em: 26 jan. 2019.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.
- 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, 2013.
- COSTA, M. S. P. Maria Montessori e seu método. **Linhas Críticas**, v. 7, n. 13, p. 305-320, 2001.
- CORRÊA, R. R. **Educação infantil no século XXI: a criança em período integral na escola**. 120 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2005.
- TEBEROSKY, A.; FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014a.
- FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Editora Paz e Terra, 2014b.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. xvi, 200 p.
- KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna, Bahia: Via Litterarum, 2010.
- JUNG, H. S.; MIRA, A. P.; FOSSATTI, P. A contribuição de Anísio Teixeira para a promoção do bem-estar docente. **REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, vol. 15, n. 3, p. 151-167, 2017.
- KUHLMANN, M. Jr. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago, nº 14, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acessado em: 16 jan. 2019.
- MAIA, J. N. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil**. 135 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2012.
- MALUF, M. R.; BARRERA DOMINGOS, S. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 10, n. 1, 1997. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18810109>>. Acessado em: 26 jan. 2019.
- MOREIRA, E. M.; VASCONCELOS, K. Infância, infâncias: o ser criança em espaço socialmente distintos. **Serviço Social e Sociedade**, ano 24, n. 76, p. 165-180, 2003.
- MOYLES, J. R. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MUNARI, A. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 156 p. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me4676.pdf>> Acessado em: 11 jan. 2019.

NOGARO, A.; JUNG, H. S.; CONTE, E. Infância: desaparecimento ou metamorfose?. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 3, p. 745-765, 2018.

RÖHRS, H. **Maria Montessori**. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4679.pdf>> Acessado em: 23 jan. 2019.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

ZORZI, J. L. **As letras falam**: Metodologia para alfabetização. 2. Ed. São Paulo: Phonics, 2017.

## CAPÍTULO 2

### A LITERATURA COMO RECURSO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Tuélen da Silva de Lima*

*Hildegard Susana Jung*

#### 1 INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma etapa extremamente importante para o desenvolvimento das crianças. Nesta fase, o aprendizado é constante e a criança está sempre em contato com um mundo cheio de descobertas, encantos e magia, mas que também é repleto de regras e deveres, começando a se descobrir como indivíduo pertencente a uma sociedade. Todo o aprendizado construído nesta fase escolar se reflete ao longo da vida e cabe aos professores a missão de fazer com que este processo seja prazeroso, divertido e significativo para os pequenos, de modo que seus reflexos futuros sejam positivos e contribuam para a vida destes indivíduos.

Segundo estudos realizados pela Organização Pan-Americana da Saúde (2005, p. 11), com abrangência internacional, o desenvolvimento infantil “é um processo que vai desde a concepção, envolvendo vários 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 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 intenso. Em relação a isso, Evânia Reichert (2011, p. 35) destaca que os neurocientistas descobriram que “durante os três primeiros anos de vida ocorre um extraordinário aumento na produção de sinapses. Em consequência disso, o cérebro infantil se torna superdenso, com o dobro de sinapses de que vai precisar no futuro”. Como sabemos, as sinapses são as conexões entre os neurônios.

Com relação a este mesmo tema, a Oficina de Educação e Cultura da Organização dos Estados Americanos (OEA), por meio do estudo *Primeira Infância: um olhar desde a neuroeducação*, 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” (OEA, 2010, p. 07).

Diante de todas estas possibilidades de aprendizado, uma das estratégias mais utilizadas pelos professores de educação infantil é o uso da literatura como um recurso didático, desenvolvendo atividades lúdicas que surgem através da leitura de livros. No entendimento de Rocha (1987, p. 40), este método de ensino auxilia no processo de construção de conhecimento por parte das crianças, pois, segundo o autor, “a leitura pelo seu próprio mecanismo de reflexão e percepção influencia na formação do indivíduo. Como possibilidade reflexiva, age na ativação da memória e da criatividade, na expressão oral e escrita”. Na opinião do autor, a leitura se torna cada vez melhor em qualidade e quantidade com a prática diária.

Os livros, portanto, são aliados em uma dimensão ampla do processo de ensino e de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a literatura surge como recurso para tratar de assuntos que por vezes são mais complicados de serem abordados, como, por exemplo, o preconceito, o medo, a separação dos pais e até mesmo a morte. Dessa forma, quanto mais cedo acontecerem os primeiros contatos com o mundo da literatura e o hábito de ler, maiores serão as contribuições para que aquela criança se torne um leitor no futuro (ROCHA, 1987).

Muitas crianças não possuem o incentivo à leitura dentro de seu ambiente familiar, sendo assim, cabe ao professor apresentar o fantástico mundo dos livros aos pequenos, fazendo com que a literatura infantil auxilie no

processo de formação do leitor. De acordo com Ferreira e Dias (2002), a própria sociedade espera essa postura da escola enquanto introdutora da criança no mundo da literatura. Entretanto, as mesmas autoras alertam que “o adulto tem o papel de orientar a criança, servindo-lhe de guia e suporte para a sua aprendizagem; suporte este que deve ser retirado paulatinamente, à medida que a criança conquista a sua independência enquanto usuária da língua escrita” (FERREIRA e DIAS, 2002, p. 40). Em outras palavras, a escola deve também guiar os futuros leitores para a autonomia, de maneira que consigam eles mesmos ler suas histórias.

É sabido que todos os professores de educação infantil, em algum momento, utilizam da leitura como recurso didático em suas aulas, seja pelo encantamento que este momento gera nas crianças ou seja pelo amplo leque de possibilidades que surgem a partir de momentos de leitura. Dessa forma, o presente artigo busca refletir sobre o uso da literatura como recurso didático para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de alunos da educação infantil.

A arquitetura do artigo segue a seguinte trajetória: após esta breve introdução, apresentamos a metodologia do trabalho, seguida da sua fundamentação teórica. Na sequência, figuram os resultados e discussões, e fecham o trabalho as considerações finais e as referências que embasaram as reflexões.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa tem abordagem qualitativa, a qual Gil (2008) define como aquela que não faz uso de recursos matemáticos na análise de seus dados. Bardin (2006) caracteriza a pesquisa qualitativa como aquela que lança mão de temas subjetivos, como é o caso do presente estudo, que busca refletir sobre a literatura enquanto recurso didático para a facilitação da aprendizagem na educação infantil.

A coleta de dados foi realizada através do método bibliográfico, discorrendo sobre o que os autores conceituados na área de educação falam sobre o tema e analisando o que diz a legislação vigente. Para tanto, seguindo as orientações de Bardin (2006) e Gil (2008), realizamos uma busca em plataformas de periódicos científicos como Scielo, Capes Periódicos e Google Acadêmico. Além disso, tivemos acesso à biblioteca da Universidade na qual se desenvolveu a pesquisa, bem como utilizamos obras do acervo particular da autora e de sua orientadora.

Seguindo os passos de Gil (2008, p. 133), concordamos com o autor quando este explica que a pesquisa pode ser caracterizada como “uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” (GIL, 2008, p. 133). Dessa maneira, após a redução dos dados, realizada pela leitura flutuante (BARDIN, 2006), passamos à sua categorização, a qual constou em leitura minuciosa e atenta, buscando os pontos em comum entre os autores, de onde emergiram as categorias, as quais Bardin (2006, p. 37) identifica como uma “espécie de gavetas ou rubricas, significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”.

No caso desta pesquisa, emergiram duas categorias principais: a imaginação e a criatividade desenvolvidas pela literatura e a facilitação do trabalho docente por meio da contação de histórias. A fase seguinte foi a interpretação desses dados e a redação do artigo, segundo orientações de Gil (2008).

## 3 REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil o acesso à educação infantil é um direito de toda criança. 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>2</sup> que estabeleceu que todas crianças com idade a partir de quatro anos devem ser, obrigatoriamente, matriculadas no nível da pré-escola.



Lembramos aqui que antes da norma mencionada acima tornar-se obrigatória, apesar de o Estado possuir o dever de oferecer Educação Básica, o preceito de matricular a criança em uma escola de educação infantil não era corriqueiro. Seja por escolha pessoal dos pais ou pela ausência de vagas na rede pública de ensino, geralmente as crianças iam à escola mais tarde, por volta dos cinco ou seis anos de idade. A falta de vagas na escola pública também dificultava este processo, possibilitando apenas a opção de realizar a matrícula na rede privada, à qual a maior parte da população não tem acesso.

No entanto, esta obrigação de inserir a criança na educação infantil também passa a se estender para a família. Os pais ou responsáveis legais de crianças que tenham de quatro a seis anos de idade serão obrigados a matricular seus filhos na pré-escola, fazendo com que a lei não se restrinja mais apenas ao Estado, como estabelece a Constituição Federal de 1988 em seu art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Esta 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 (BRASIL, 1996).

Sabemos que os conhecimentos adquiridos durante a educação infantil serão a base para o adulto que essa criança se tornará no futuro, sendo assim, introduzir o prazer pela leitura desde cedo poderá ser uma brilhante estratégia para que no futuro ela continue apreciando os livros. Este hábito deve ser criado aos poucos, de uma forma divertida, mostrando todas as possibilidades que a literatura pode trazer para a nossa vida

Regina Zilberman (2003, p. 41) destaca que “nós temos que discutir o que é literatura, pois ela é um fenômeno cultural e histórico e, portanto, passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais”. A autora menciona a importância de esclarecer o conceito de literatura e de contextualizá-lo de acordo com a época e o ambiente social em que o leitor está inserido, tornando o professor um mediador deste processo.

Sobre o conceito de literatura infantil a autora cita que:

A literatura infantil [...] é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. [...] Aproveitada em sala de aula na sua natureza ficcional que aponta a um conhecimento de mundo, e não enquanto súdita do ensino de boas maneiras (de se comportar e ser ou de falar e escrever) ela se apresenta como elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

De acordo com André (2004), o gosto pelos livros deve ser despertado aos poucos, contando histórias que condizem com a faixa etária e o desenvolvimento cognitivo das crianças. Precisa ser um momento de diversão e não deve surgir como algo obrigatório dentro das aulas, pois mesmo na educação infantil, pode gerar uma reação contrária daquela que foi planejada e esperada pelos professores. Tudo deve ser feito no tempo de cada criança, fazendo com que ela queira participar dos momentos de leitura e sinta interesse pelos livros, como explica a autora:

A relação com o livro antes de aprender a ler auxilia a criança a torná-lo significativo como um objeto que proporciona satisfação. Isto ocorre porque, ao tocar, manusear, olhar, alisar o livro e brincar com suas folhas e gravuras, a criança sente um prazer similar ao proporcionado por um brinquedo (ANDRÉ, 2004, p. 18).

De acordo com Paulo Freire (1989), a criança já está em contato com a leitura do mundo e a escrita antes

mesmo de entrar para a escola e começar o processo de alfabetização. Pois, na verdade, o mundo está repleto de letras e palavras e desde muito cedo as crianças são colocadas em contato com estes símbolos que as ajudam a identificar o que está acontecendo a sua volta.

Desta forma, os pequenos necessitam apenas ser apresentados ao mundo da literatura para conhecer e decifrar os códigos da língua escrita. Na escola, esse processo deve acontecer de uma forma lúdica, sem parecer uma obrigação a ser cumprida, para que a criança perceba este contato com o mundo letrado como algo positivo e se torne naturalmente construtivo e motivador para a continuação de sua construção como leitor.

Nas palavras do próprio Freire (1989, p. 13),

[...] Refiro-me que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Na maioria das escolas, a tradicional “hora do conto” é um momento muito aguardado pelas crianças, pois, além de ser divertido, desperta a imaginação e a criatividade dos pequenos, apresentando um mundo repleto de magia e possibilidades, com histórias que permitem a construção do aprendizado de forma lúdica.

O contato com o mundo da literatura desde cedo é de suma importância para que as crianças aprendam, inclusive, a manusear os livros, sendo que muitos chegam à escola sem ter tido um contato de qualidade com a literatura através de sua educação familiar, fazendo com que toda a responsabilidade de formar um leitor recaia sobre os professores, que por sua vez precisam tornar esta relação agradável e interessante para o pequeno leitor que está se formando.

Sobre este aspecto, Canto, Nunes e Smaniotto (2015, p. 2) discorrem que:

A orientação e o acompanhamento do educador, com a finalidade de incentivar o interesse do aluno pela leitura, não deve ser de forma “obrigatória”, pois o leitor necessita de liberdade. Quando imposta, cobrada e avaliada por meio de provas ou fichas de leitura, com certeza, este tipo de avaliação afastará o educando da leitura. O professor deve escolher livros que tenham identificação, diretamente relacionada com a vida de seus alunos, para aproximar e resgatar o interesse, a magia, que há nos livros e suas histórias.

De acordo com Almeida (2008) a ausência do gosto pela leitura nos adultos pode ser explicada através da falta de incentivo à leitura durante a infância e a tendência é que esse ciclo se repita. Ou seja, essa pessoa provavelmente não dará importância para o cultivo do hábito da leitura em seus filhos e sem o exemplo de um leitor dentro de casa é difícil que a criança venha a romper com este paradigma no futuro. Como relata Almeida (2008, p. 33), “A criança não aprende através da instrução, ela aprende através do exemplo”.

Sem a intervenção de um professor ou algum outro personagem, esta família seguirá por gerações sem conhecer o brilho e a magia do mundo da literatura. Quanto à leitura é realizada em casa, pela família, a criança cria uma relação de afeto com os livros e as histórias, pois remetem a lembranças de uma época alegre de suas vidas, gerando uma memória afetiva que fará com que ela queira passar isso adiante, para seus filhos e netos.

A este propósito, Almeida (2008, p. 32) também destaca que:

A escola e a família são elementos básicos para a orientação de leitores críticos. Ao estabelecermos uma relação entre a família, a escola e a sociedade, onde todos falam a mesma língua sobre a leitura, isto é, fazem da leitura uma atividade cotidiana, fazem do livro um objeto da casa, da rotina da família, dando exemplo, lendo junto, onde o prazer de ler vire um instrumento de estudo e pesquisa e os pais e professores funcionem como faróis que iluminem a leitura de qualidade para conseguirmos resultados positivos, “pessoas leitoras”.

Através do contato com a literatura as crianças se tornam íntimas das letras, descobrindo suas formas e aos pouquinhos reconhecendo as palavras, todo este processo que ocorre na educação infantil terá um reflexo muito positivo no processo de alfabetização que ocorrerá no ensino fundamental, facilitando o aprendizado e tornando-o prazeroso. Levando em consideração o que disse Alexander Romanovich Luria, podemos acrescer e confirmar o fato de que na educação, o processo de alfabetização deve ser oferecido para a criança de maneira interessante, lúdica e prazerosa, trazendo significados e fazendo uma relação com a realidade em que ela se encontra.

Para facilitar a compreensão da criança tudo deve ser apresentado de uma forma funcional, facilitando assim o controle de seu próprio comportamento e auxiliando o seu desenvolvimento. Segundo o autor,

Para uma criança ser capaz de escrever ou anotar alguma coisa, duas condições devem ser preenchidas. Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas ao seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só tem sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e, por isso, possuem apenas um significado funcional para ela (LURIA, 1988, p. 145).

Assim, os momentos de contação de histórias permitem aos alunos o contato com a linguagem escrita padrão, que é diferente da linguagem oral com a qual eles estão habituados, bem como auxiliam na ampliação do vocabulário das crianças, apresentando palavras novas, que só serão descobertas a partir das leituras realizadas pelas professoras durante o período de permanência na educação infantil. Deste modo, os momentos de leitura devem ser planejados com cuidado pelos professores, tanto na escolha dos livros quanto na criação das atividades que serão realizadas após a roda de leitura.

O professor pode buscar histórias que visem solucionar problemas que tenham surgido na turma, ou simplesmente para abordar questões mais amplas, como o cuidado com o meio ambiente ou lendas folclóricas, por exemplo. Quanto a isso, afirma o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil que:

Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida (BRASIL, 1998, p. 143).

Revistas e gibis também devem ser oferecidos aos pequenos e não somente os livros, pois ao aumentarmos a oferta de materiais de leitura, maiores serão as chances de a criança descobrir qual o gênero literário que mais chama a sua atenção. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 135) dispõe que, “o ato de leitura é um ato cultural e social”. Sendo assim, todas as escolhas feitas pelos professores devem ser cuidadosas, buscando contribuir ao máximo com a formação social das crianças.

O hábito de ler histórias auxilia no desenvolvimento emocional e na capacidade expressiva das crianças, fazendo com que elas se tornem adultos mais criativos, com maior capacidade de imaginação, auxiliando, inclusive, na formação de um leitor mais crítico e consciente das leituras que escolhe. Um fator que é de extrema relevância é proporcionar que as crianças tenham contato direto com livros, manuseados por elas mesmas, na maioria das escolas os livros apenas são lidos pelos professores e poucas vezes o contato com o papel é permitido aos pequenos, por medo que eles acabem estragando o material.

Mas como as crianças aprenderão a manusear os livros se não tiverem a oportunidade de realizar este contato? Por isso, como explica Carvalho (2008), é necessário que existam minibibliotecas à disposição dos pequenos nas salas de aula, ou que exista na rotina da escola um momento em que os alunos possam visitar a biblioteca, para usufruir deste contato direto e particular com os livros. Permitindo o manuseio, a criança aprenderá

a cuidar dos livros que está utilizando, como esclarece a autora:

A criança pode até divertir-se por algum tempo com a leitura e jogos em torno dela, mas, sem um quadro de referências culturais compartilhadas, o ato de ler dificilmente significará alguma coisa essencial em sua vida. A biblioteca escolar pode, sim, ser o local onde se forma o leitor crítico, aquele que seguirá vida afora buscando ampliar suas experiências existenciais através da leitura (CARVALHO, 2008, p. 22).

Segundo Abramovich (1999), quando a criança ouve histórias, ela passa a refletir e valorizar de forma mais significativa os sentimentos que têm em relação ao mundo que está à sua volta. A literatura infantil permite o despertar de diferentes emoções, fazendo com que ela se descubra, se conheça melhor e amplie suas visões de mundo. Este contato com o mundo da fantasia permite que a criança também compreenda melhor as suas emoções, bem como as emoções das pessoas que estão a sua volta, como a raiva, o medo, a alegria, o amor. Esse mergulho no mundo dos sentimentos faz com que ela se torne um ser humano mais sensível aos sentimentos alheios.

É ouvindo histórias que se pode sentir emoções importantes como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantos outros mais, é viver profundamente tudo que as narrativas provocam [...] Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário (ABRAMOVICH, 1999, p. 17).

Nesse sentido, para gostar de ler a criança precisa, inicialmente, aprender a gostar de ouvir as histórias que lhe são contadas, neste sentido o professor faz o papel de mediador do processo de leitura e precisa fazer isso com destreza e empenho, para fazer com que as crianças se interessem pelas histórias. Quanto a isso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil estabelece que: “A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura” (BRASIL, 1998, p. 141).

Dessa forma, as crianças precisam ser incentivadas a fazer esta passagem de ouvinte para locutor, para que, ao crescerem, possam dar continuidade na imersão ao mundo dos livros com autonomia e assim, ao chegarem na vida adulta, poderão se tornar leitores avidos e críticos.

Outro fator que relevante para garantir a atenção dos alunos e assim garantir que o momento seja um sucesso é a forma que o professor irá contar a história. Sabemos que as crianças se distraem com facilidade, qualquer coisa que esteja ou aconteça ao seu redor faz com a atenção seja perdida. O professor precisa ser criativo e utilizar métodos que sejam atraentes aos olhos dos pequenos, a leitura oral pode contar com a imitação das vozes dos personagens, como, por exemplo, o som dos animais.

Também é necessário explorar ao máximo todas as possibilidades de recursos, sejam eles sonoros e/ou visuais, utilizando gravuras, fantoches, bonecos e o que mais estiver ao seu alcance, tudo para fazer com que este momento seja encantador para os pequenos ouvintes. Sobre a riqueza de benefícios que o uso da literatura na educação infantil pode trazer ao processo de ensino e aprendizagem, Souza e Bernardino (2011, p. 237) concluem que:

A contação de histórias é uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil. A ludicidade com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem a responsabilidade e a auto expressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo. Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem.

Mas, como explica Àries (1978), toda essa preocupação com uma literatura adequadamente voltada para o público infantil é algo muito recente em nossa sociedade. No passado não havia essa definição de infância que

existe hoje, as crianças eram vistas como mini adultos, que tinham as mesmas percepções de mundo e necessidades que os mais velhos, e participavam de todos os momentos da vida em sociedade, presenciando inclusive, guerras e mortes. As primeiras literaturas voltadas para o público infantil foram as fábulas religiosas que surgiram na Idade Média, elas tinham o objetivo de educar as crianças para o mundo da religiosidade.

Dessa forma, a partir do século XVII começaram a surgir escritores preocupados em produzir histórias voltadas para o público infantil, entre eles o que mais se destaca é o escritor e poeta francês Charles Perrault, autor do clássico, *Os contos da Mamãe Ganso*, publicado em 1697, a coletânea contava com histórias como *A Bela Adormecida*, *Gato de Botas* e *Chapeuzinho Vermelho*, clássicos dos contos de fadas que ainda hoje fazem um enorme sucesso entre as crianças. De lá pra cá a visão sobre infância vai se tornando cada vez mais minuciosa e fazendo com que a atenção aos pequenos se torne cada vez maior, inclui-se a isso as preocupações pedagógicas, trazidas pelo surgimento da escola como instituição voltada para a formação da burguesia. A partir do século XIX, além das concepções de criança mudarem, mudaram também as relações familiares, que antes não eram tão íntimas e significantes, neste cenário surgem os Irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm) autores da obra *Contos de Fadas para Crianças e Adultos*, que, como já dizia o nome, agradava a todas as idades e trazia histórias clássicas como *Branca de Neve e os Sete Anões*, *João e Maria* e *Os Músicos de Bremen* (AIRES, 1978).

Segundo sugere Zilberman (2015), durante o século XX e já no século XXI as preocupações dos autores de literatura infantil estão voltadas para questões complexas como o bem-estar social, meio ambiente e até mesmo assuntos mais delicados de serem abordados, como a morte, o divórcio dos pais, e os preconceitos, que estão cada vez mais enraizados em nossa sociedade. Em relação ao tema, a autora esclarece que:

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros.

Dessa maneira, o cenário da produção de literatura infantil passou a mudar, atualmente os escritores produzem materiais cada vez mais diversificados, o que tem ampliado as possibilidades para os professores desenvolverem projetos que abordem temas transversais, contribuindo para a construção integral das crianças, de forma lúdica, divertida e encantadora.

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste tópico, apresentamos a análise e discussão dos dados à luz da teoria, a partir da qual emergiram as inferências da autora-pesquisadora.

##### 4.1 A literatura como potencializadora da imaginação e criatividade

Como vimos, a literatura tem a potencialidade de despertar a imaginação e a criatividade das crianças, contribuindo no processo de aquisição de conhecimentos. É através do imaginário que a criança vai experimentando novas possibilidades, vivenciando as situações mais diversas possíveis, as quais talvez a criança não tivesse a oportunidade de vivenciar a não ser através do mundo fantástico da literatura. Sendo assim, anuindo com os argumentos de Coelho (1986, p. 27) podemos dizer que 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 real, os ideais, e sua possível/impossível realização”.

Através das palavras do autor é possível observar o quanto a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade nas crianças, permitindo que elas se conectem com as histórias vivenciadas pelos personagens. Algumas destas histórias apresentam situações de transformação e de superação por parte dos personagens. Tais transformações fazem parte da vida em sociedade e do processo de transição da infância à adolescência e depois para a fase adulta. A literatura, portanto, pode contribuir muito para este momento de evolução.

Mais do que ensinamentos, a leitura começa a trazer prazer às crianças e assim se formam os futuros leitores. Este tipo de leitura é denominado por Oliveira (1996, p. 28) de leitura-prazer, a qual a autora caracteriza como

[...] aquela capaz de provocar riso, emoção e empatia com a história, fazendo o leitor voltar mais vezes ao texto para sentir as mesmas emoções. É aquela leitura que permite ao leitor viajar no mundo do sonho, da fantasia e da imaginação e até propiciar a experiência do desgosto, uma vez que esta é também um envolvimento afetivo provocador de busca de superação.

O mundo mágico da literatura envolve tanto as crianças que elas passam a se imaginar como seus personagens favoritos dos livros. Assim, de repente, os pequenos se tornam príncipes defendendo o seu reino, princesas corajosas em busca de liberdade, ou até mesmo um super-herói com poderes incríveis. Todo esse processo de imaginação contribui para o desenvolvimento pedagógico das crianças, pois ao se tornarem mais criativas agregam essa capacidade a todo o seu desenvolvimento educacional, emocional e social. Diante disso, estamos de acordo com Oliveira (1996, p. 27) quando a autora afirma que

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico e o outro, para o desenvolvimento psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais.

A literatura infantil tem a capacidade de encantar o leitor através do potencial criativo que desenvolve. Ao entrar em contato com as produções literárias criadas especificamente para a sua faixa etária, as crianças identificam os seus anseios, facilitando a ampliação de seus horizontes, despertando alegria, diversão e, claro, muito aprendizado.

#### 4.2 O trabalho do professor na educação infantil é facilitado pela literatura

A literatura quando utilizada como recurso didático na educação infantil auxilia o professor a abordar temas de nível mais complexo e delicado, como a morte, possível separação dos pais e até mesmo questões ligadas a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais. Entretanto, para que estas situações sejam possíveis, o professor precisa estar devidamente preparado para utilizar a literatura da melhor maneira durante as aulas, atrelando os livros aos conteúdos programados e às necessidades de intervenções que possam vir a surgir no dia a dia da turma.

Quanto a isso, vale salientar a importância de uma formação de qualidade para os nossos professores, para que eles tenham conhecimento da importância de utilizar a literatura como mediadora do processo de aprendizagem e que saibam os meios para fazer isso da maneira mais eficiente possível. A LDB nº 9.394/96 destacou a importância da formação de educadores competentes e comprometidos com sua prática cotidiana para atuar na Educação Básica, considerando-a como a única forma de garantir a todos os alunos em idade escolar o acesso a uma escola de qualidade.

Quanto à importância da formação de professores capazes de se tornarem mediadores de leitura para seus alunos podemos destacar que:

Em primeiro lugar, é necessário que o professor esteja munido de conhecimentos teóricos sobre a importância e a função da literatura infantil na formação da criança. É preciso, também, que ele tenha estabelecido objetivos claros para o trabalho que irá desenvolver. De posse desses requisitos, pode, então, partir para a análise das obras que pretende selecionar (SARAIVA, 2001, p. 75).

Mas existe um fator que pode ser determinante para que todo esse processo de desenvolvimento seja possível. Trata-se do perfil do professor, que precisa ser um leitor crítico, e isso vai muito além de dominar os conhecimentos pedagógicos que estudou durante a graduação. O professor precisa ter esse brilho no olhar, que busca encontrar em seus alunos, afinal, as crianças aprendem pelo exemplo (ALMEIDA, 2008), e se o professor não acreditar naquilo que está fazendo, as crianças também não irão acreditar.

É preciso que esse mundo do “faz de conta” seja vivido pelos dois lados, o de quem lê e o de quem escuta a história, oportunizando assim, momentos de contato prazeroso com a literatura e contribuindo para que tais momentos se tornem cada vez mais apaixonantes e importantes para as crianças.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa teve como objetivo analisar os benefícios que a inserção da literatura desde os primeiros anos de vida traz para o desenvolvimento escolar das crianças, bem como o auxílio no desenvolvimento integral e social dos pequenos. É notável o fato de que o uso da literatura como recurso didático desde a educação infantil contribui para o processo de ensino e aprendizagem das crianças em todos os aspectos, sejam eles pedagógicos, facilitando a compreensão dos conteúdos curriculares apresentados durante as aulas, auxiliando no processo de alfabetização e letramento, bem como para a abordagem de assuntos de cunho social, os quais acabam sendo mais difíceis de trabalhar na escola.

Cabe ressaltar também a importância de formar professores capacitados para utilizar a literatura de forma eficiente durante as aulas, sendo capazes de fazer isso de forma criativa, lúdica e divertida, que atraia o interesse das crianças. Somente professores leitores serão capazes de inspirar os seus alunos a desvendarem o mundo mágico, repleto de diversão e aprendizado que existe entre as páginas dos livros.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5 ed. São Paulo: Scipione, 1999.
- ALMEIDA, M. G. Q. **A construção do gosto pela leitura**: uma contribuição pedagógica para a formação de leitores. 2008. 61 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2008.
- ÀRIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1978.
- ANDRÉ, T. C. Literatura Infantil - Práticas adequadas ajudam a despertar o gosto pela literatura. **Revista do Professor**, Porto Alegre, n.78, p. 18-21, abr/jun. 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 2006.
- 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)>. Acesso em: 22/11/2018.
- 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/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 22/11/2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

- CANTO, F. S. G. Y.; NUNES, J. C.; SMANIOTTO, J. K. M. A importância da leitura nos anos iniciais para a formação do leitor crítico. **Revista Uniesp**, p. 1-9, 2015.
- CARVALHO, M. C. **A Biblioteca Escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: Dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.
- COELHO, B. **Contar Histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1986.
- COSTA, M. M. **Metodologia no ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2013.
- FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A escola e o ensino da leitura. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 1, p. 39-49, 2002.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.
- CEREBRUM. Centro Iberoamericano de Neurociencias, Educación y Desarrollo Humano. **Primeira Infância: Um Olhar da Neuroeducação**. Oficina de educação e cultura da organização dos estados unidos da américa. Santiago de Surco, Perú, 2010.
- OLIVEIRA, M. A. **Leitura Prazer: Interação participativa da criança com a Literatura Infantil na escola**. São Paulo: Paulinas, 1996.
- ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Manual Para Vigilância do Desenvolvimento Infantil no Contexto da AIDPI**. Washington, 2005.
- REICHERT, E. **Infância, a idade sagrada**. São Paulo: Edições Vale do Ser, 2011.
- ROCHA, J. C. **Políticas Editoriais e Hábito de Leitura**. 2. ed. São Paulo: Com Arte, 1987.
- SARAIVA, J. A. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SOUZA, L. O.; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Revista de Educação: Educere et Educare**, v. 6, n. 12, p. 235-249, 2011.
- VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/ Edusp, 1988.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.



### CAPÍTULO 3

## PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Daniela Crespani Fernandes*

*Hildegard Susana Jung*

### 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo pesquisar as contribuições da música no processo de aprendizagem na Educação Infantil. A música na vida das pessoas é e existem muitas possibilidades de buscar as suas contribuições para o desenvolvimento da criança.

A busca para entender os benefícios que a música pode trazer na educação, provém de uma série de questionamentos como: a música, de fato, pode colaborar? Quais os seus benefícios para o desenvolvimento da criança? Além disso, buscamos entender os aspectos favoráveis, perceber as formas de interação de como a música pode auxiliar e influenciar nas atividades pedagógicas na educação infantil. Sendo assim, o tema nos abre portas para investigar os benefícios que a música pode trazer para a educação. A relação com a música, às vezes, já se inicia no ventre materno e segue no decorrer da infância. Isso pode depender muito do quanto as pessoas que estão à volta da criança inserem a música no seu cotidiano.

Durante muito tempo a música não era considerada como uma fonte de estímulo para o desenvolvimento infantil. Porém, ao longo dos anos foi tomando este espaço. A música faz sonhar, ter alegrias, tristezas, dançar, enfim, de uma ou de outra forma auxilia a expressar sentimentos, pois aprender sobre música significa integrar experiências que envolvam a vivência, a percepção e a reflexão.

A música contribui para formação de seres humanos sensíveis, criativos e reflexivos, e proporciona o conhecimento e a reflexão sobre a ligação entre a fantasia e a realidade. Segundo Agnolon e Masotti (2016, p. 2-3), a “musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, da imaginação”. De acordo com os autores, também é responsável por potencializar a “memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma afetiva consciência corporal e de movimentação” (IDEM).

De acordo com Beyer (1988), a educação infantil teria melhores resultados se nós procurássemos entender o mundo musical das crianças e como elas o compreendem. Desta maneira, faríamos parte deste universo infantil. São diversas as atividades que podem ser trabalhadas com as crianças de educação infantil explorando o seu mundo musical e construindo sua aprendizagem de maneira lúdica e de fácil entendimento. Conforme diz Jeandot (1990, p. 19) “as crianças gostam de acompanhar as músicas com movimentos corporais, como palmas, danças, etc.”. Assim, este recurso facilita a forma como o educador pode utilizar esses movimentos com a música em sala de aula.

A razão de pesquisar a música como processo de desenvolvimento da criança tem como intenção trazer mais prazer e ludicidade à forma de aprendizagem infantil, afastando da sala de aula o mito de que o aprender é um processo chato e cansativo. A metodologia utilizada para esta pesquisa foi bibliográfica, de cunho qualitativo, com foco nas contribuições da música para o desenvolvimento infantil com base nos teóricos que estudam o assunto investigado.

A arquitetura do artigo segue a seguinte lógica: após esta introdução, apresentamos a metodologia, seguida do referencial teórico no terceiro tópico. Na sequência, o item três traz os autores que embasaram o estudo e, logo após temos a análise dos dados, e as considerações finais que fecham o estudo. Por último, trazemos as referências que embasaram a pesquisa.

## 2 METODOLOGIA

Como antes anunciamos, a metodologia utilizada, pesquisa bibliográfica, neste artigo possibilitou estudar, considerar, observar e conhecer a prática pedagógica da musicalidade na Educação Infantil. De abordagem qualitativa, a fundamentação teórica retrata as contribuições da música na prática pedagógica na Educação infantil. A pesquisa qualitativa, segundo Gil (2008) é um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável a índices não previstos, ou a evolução das hipóteses. Com relação à pesquisa bibliográfica, o autor explica que:

[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios pode ser definido como pesquisas bibliográficas (GIL, 2008, p. 50).

Godoy (1995, p. 58) explicita algumas características principais de uma pesquisa qualitativa, o qual embasa também este trabalho: considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados foi realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requereu o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, teve como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados.

Com base nessa concepção, esta pesquisa se fundamenta teoricamente a partir das contribuições de autores e pesquisadores na área da aprendizagem da música. Em outras palavras, o material foi coletado em fontes científicas por meio dos descritores: “Educação infantil”, “Música”, “Música na educação”. As plataformas consultadas foram: Scielo, revistas científicas, Capes periódicos e, além disso, usamos obras da Biblioteca de uma Universidade Comunitária da região metropolitana de Porto Alegre.

## 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Como principal referente teórico, adotamos Teca de Alencar de Brito (2003) para explicar a música na Educação infantil. Para conceituar e explicar a importância da música na escola, a fundamentação foi realizada em Martins Ferreira (2009) e Vera Lúcia Brécia (2003). É importante trazer algumas concepções importantes para o entendimento desta pesquisa que servem de base para sua realização e compreensão: entre o mais relevante está a importância da música na Educação Infantil.

### 3.1 História da música no Brasil

A história da música no Brasil possui a mesma base que a sua colonização, ou seja, a mistura e a integração de diferentes povos e etnias, como por exemplo: o africano, o europeu e o indígena. De modo que, cada um desses povos depositou um pouco de sua cultura no Brasil formando uma mistura de cultura junto com os índios que aqui habitavam (FERREIRA, 2009).

### 3.2 O som e o Silêncio como elementos da música

Todos os sentidos humanos são muito importantes para conhecer e explorar o mundo, mas o que muitas pessoas não sabem é sobre o fato de que a audição é um dos mais importantes para a exploração, precisando ser muito bem exercida. Ao ouvir podemos diferenciar sons, localizar-nos no ambiente entre tantas outras situações, desde a nossa existência. “Contrariamente ao que muitos pensam, a audição permite explorar e conhecer o mundo circundante de modo mais profundo e rico do que os outros sentidos” (MÁRSICO, 1982, p. 42).

Brito (2003) explica que o processo de iniciação musical tem como base fundamental o som e o silêncio. Observar e sentir gestos e movimentos com vibrações sonoras são atos de primeiro contato com o mundo. Quando ouvimos sons ambientes, como o vento soprando, o canto dos pássaros, o simples toque de telefone, o apito da panela de pressão, a buzina, a sirene etc., o mundo vai ampliando e se modificando. O silêncio por si só também faz parte desta construção, porque significa a ausência de som. Em algumas situações pode haver sons, movimentos ou vibrações tão fracas que nossos ouvidos não são aptos a perceber, mas já faz parte dessa situação a chamada ausência de som, pois:

Perceber gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras é parte de nossa integração com o mundo em que vivemos: ouvimos o barulho do mar, o vento soprando, as folhas balançando do coqueiro [...]. Entendemos por silêncio a ausência de som, mas, na verdade, a ele correspondem os sons que já não podemos ouvir, ou seja, as vibrações que o nosso ouvido não percebe como uma onda, seja porque têm um movimento muito lento, seja porque são muito rápidas (BRITO, 2003, p. 17).

Quando chega o momento da iniciação da fala, a criança descobre que não se usa apenas o choro e o grito para pedir as coisas e que existem as variações de expressões, como a compreensão do tom da voz para se expressar quando está brincando, séria, mentindo, chorando, destacando seus novos sons e significados (FERREIRA, 2009). Dessa forma, no momento em que a criança começa a conversar e se expressar melhor, ela inicia o domínio e alternância da voz, falando baixo no ouvido de alguém quando não quer que outra pessoa escute, e bem alto quando quer chamar a atenção de todos que estão ao redor. Inicia-se, então, o momento de maior interação com outras crianças e até com os adultos. Obtendo os conhecimentos e os significados que concluíram para cada ato, as crianças usam o que aprenderam na sua cultura, pois cada família é diferente em suas variações de viver e também de se expressar. Assim,

As crianças aprendem a utilizar os recursos expressivos de sua cultura. Falam alto quando querem chamar atenção, falam baixo para contar um segredo e usam adequadamente o tom de voz para mostrar seriedade ou brincadeira. Elas logo aprendem o significado de “psssiu” e “hum”!!! Também reconhecem quando o “ai” é uma reclamação ou uma expressão de alívio. As crianças são muito receptivas a esses sons, decifrando e criando significados (MAFFIOLETTI apud CRAYDY, 2001, p. 127).

A diferença entre o som e o silêncio e outros elementos da música é o que define os variados tipos e gêneros de estilos musicais que geram essas variações de expressões humanas.

### 3.3 O uso da música na Educação Infantil

Na educação infantil, a música é fortemente usada nas questões de formação de hábitos, atitudes e comportamentos. Contudo, nos dias atuais vem sendo realizadas pesquisas e propostas de mudanças, mas ainda permanece o hábito de cantar as mesmas músicas para a hora do lanche, de andar na fila, e de escovar os dentes. Músicas que se utilizavam há quase trinta anos atrás e que hoje não foram atualizadas (FERREIRA, 2009).

De acordo com Brito (2003), o foco é a mudança de um trabalho de reprodução, para um trabalho que se constrói de uma maneira agradável, despertando o interesse das crianças na participação, construção, reflexão e apreciação. De acordo com o autor, essa mudança propõe que as crianças criem novas músicas, danças, movimentos, ritmos e que cada um tenha sua contribuição, expondo ideias, sentindo-se livres e tendo prazer de apresentar algo que foi criado por eles mesmos.

Neste sentido, o documento que apresenta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) explica que, geralmente, “[...] a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói” (BRASIL, 1998, p. 47). Na mesma normativa compreendemos que a música é muito importante em vários aspectos, principalmente na formação da criança, no desenvolvimento e no processo de educação.

Importante destacar ainda que a música não tem só uma função. Contudo, abrange várias áreas, podendo ser trabalhada também como meio facilitador para formar hábitos e comportamentos, criando atividades importantes na formação do ser humano, ao ensinar valores sobre higiene, respeito, agradecimento a Deus, orações e outros (WEIGEL, 1988).

A música é uma linguagem tão rica em todos os aspectos que desperta libertação na vida do ser humano, na expressão, comunicação, socialização, e criação de algo novo, tornando-se assim um recurso forte na área educativa e no processo de desenvolvimento desde a sua existência, que é a infância. Além disso, a sua relevância se concentra de modo especial na primeira etapa de ensino e socialização: a Pré-Escola. Sobre este tema, Weigel (1988, p. 12) explica que “por seu poder criador e libertador, a música torna-se um poderoso recurso educativo a ser utilizado na Pré-Escola”.

Por isso, é preciso respeitar a maneira de ser de cada pessoa, mas para trabalhar a Música na Educação Infantil, deve-se renovar e buscar o melhor. Além disso, é importante ter muita imaginação para diversificar e não criar rotinas. Neste sentido, não faltam atividades diferenciadas, pois o repertório de brincadeiras é muito grande, como explica Bueno:

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. (BUENO, 2011, p. 231).

Assim, a música contribui para uma formação integral do o aluno desenvolvendo o senso reflexivo, a inteligência, a criatividade, a atenção, a interpretação, a memória, o senso rítmico e a concentração. Diante de tudo o que mencionamos, podemos dizer que a música utilizada como uma estratégia pedagógica é de grande colaboração para os professores no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, portanto, de um recurso motivador e integrador contribuindo para uma aula estimulante, prazerosa, rica e eficaz sem deixar de ser significativa.

### 3.4 O Aprendizado Infantil através da Musicalidade

A temática da musicalidade como instrumento contribuidor no aprendizado das crianças é de suma importância, pois desenvolve a sua criatividade e coordenação quanto ao seu corpo. Dessa forma, as atividades de musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesma desenvolvendo sua noção de esquema corporal, e também permite a comunicação com o outro. Weigel (1988) afirma que a atividade pode contribuir de maneira relevante no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança, da seguinte forma:

a) Desenvolvimento Cognitivo Linguístico: a fonte de conhecimento da criança são as situações que ela tem oportunidade;

b) Desenvolvimento Cognitivo: Ao abordar a importância da música nos processos de ensino da aprendizagem, a inserção favorece o desenvolvimento perceptual e motor. O primeiro é ouvir músicas; e o segundo, o cantar;

c) Desenvolvimento Psicomotor: As atividades musicais oferecem inúmeras oportunidades para que a criança aprimore sua habilidade motora.

d) Desenvolvimento Sócio afetivo: A criança, aos poucos, vai formando sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os outros. Dessa forma, desenvolve o conceito de grupo. Além disso, ela demonstra seus sentimentos, libera suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e auto realização.

Weigel (1988) explica que música contribui para uma formação integral do aluno desenvolvendo o senso reflexivo, a inteligência, a criatividade, a atenção, a interpretação, a memória, senso rítmico e a concentração. Portanto, podemos dizer que a música utilizada como uma estratégia pedagógica é de grande colaboração para os

professores no processo de ensino-aprendizagem por se tratar de um recurso motivador e integrador que contribui para uma aula estimulante, prazerosa e eficaz sem deixar de ser significativa.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 4.1 A prática da música na Educação Infantil: coordenação, memória e criatividade

A prática de utilizar música na Educação Infantil relaciona-se com a cultura e os saberes que os educadores trazem em suas bagagens de experiências. Professores formados em música na Educação Infantil são raros, mas acreditamos que é possível introduzir a música no cotidiano dos alunos independentemente da formação docente.

A música pode ser utilizada no dia a dia de forma significativa, como por exemplo, para cantar melodias nas quais as crianças digam seus nomes e também os de seus colegas, abrindo margem para que interajam e dialoguem com a sua identidade, promovendo a socialização. De acordo com os autores consultados, a música traz um suporte para a aprendizagem, facilitando o processo e favorecendo a ludicidade.

As crianças produzem e criam sons diversificados espontaneamente e é isso que precisamos explorar para criar melodias e músicas, aproveitando a criação natural vinda dos alunos, pois eles são os autores e nós precisamos ter o dom de esculpi-los. Dessa maneira, de acordo com Delalande (1979) há diversas formas de trabalhar a música também materiais didáticos, como jogos musicais, instrumentos infantis e confecção de instrumentos com materiais recicláveis. Neste sentido, Delalande (1979) estudou Jean Piaget e, por meio deste estudioso, propõe três dimensões para a música:

1) Jogo sensório-motor, ligado à exploração de sons e gestos. Jean Piaget diz que o estágio pré-verbal se configura aproximadamente nos primeiros 18 meses da criança. Nesta fase, Delalande (1979) entende que é construída a noção temporal como sucessão, pois aqui as crianças ouvem, percebem o som, e manuseiam instrumentos musicais;

2) Jogo simbólico, ligado ao valor expressivo da linguagem musical. Nesta fase o jogo acompanha a construção do pensamento representativo;

3) O jogo com regras proposto por Piaget está relacionado com à estruturação da linguagem musical.

Em um de seus trabalhos, Delalande (1979) expõe que podemos começar a introduzir e explorar a musicalidade para crianças através do seu próprio corpo, como: estralar os lábios, a língua, os dedos, bater na barriga, nos braços, nas pernas, pois todas essas ações emitem sons grossos e sons finos. O autor ainda traz a noção de ritmo como de suma importância, a qual pode ser trabalhada com instrumentos comprados ou confeccionados com os alunos, proporcionando interação e maior criatividade nas aulas. Podemos destacar como alguns itens: chocalhos, tambores, ocarinas, apitos, pandeiros, violão, entre outros, que podem auxiliar na desenvoltura das crianças a ter uma noção rítmica.

Desse modo, abre-se um leque de possibilidades e nichos a serem explorados. Podemos trabalhar com instrumentos musicais de diferentes estados e regiões trazendo um maior conhecimento interdisciplinar. Os RCNEI sinalizam que “em princípio, todos os instrumentos musicais podem ser utilizados no trabalho com a criança pequena, procurando valorizar aqueles presentes nas diferentes regiões, assim como aqueles construídos pelas crianças” (BRASIL,1998, p. 60).

Por sua vez, as crianças imitam os adultos, principalmente os professores, sendo assim, é importante que o docente mostre bons exemplos do modo de agir, do tom da voz. De acordo com Carvalho (1997, p. 34), “a musicalização infantil desenvolve na criança os campos: físico, mental, cognitivo e emocional. A música como linguagem pode expressar ideias e sentimentos”.

Pode destacar para os alunos que, além dos instrumentos musicais, o nosso corpo deve ser cuidado e respeitado, pois é uma das principais fontes de música e deve ter atenção especial.

#### 4.2 A formação lúdica e o educador: conhecer-se como pessoa, como profissional e saber suas possibilidades e suas limitações

Com relação à prática docente, nos perguntamos: é possível tornar a sala de aula um ambiente harmonioso, alegre e interessante, utilizando a música como recurso pedagógico na Educação infantil? Este questionamento surge de nossa percepção docente, que nos permite perceber que a música pode atrair e envolver as crianças elevando sua autoestima, a criatividade e a imaginação.

Pensamos na música como recurso pedagógico e não como instrumento de entretenimento. Cabe ao professor considerar a música como mediadora no momento da aprendizagem no ambiente escolar. De acordo com Brito (2003), a criança é um ser brilhante e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Cabe refletir, portanto, como a educação infantil pode trazer uso da música em sala de aula.

Compreendemos que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e deve acompanhar as novas formas ver e agir da sociedade com suas características. No mesmo sentido, Ferreira explica que

A música é, por essa razão, um tipo de expressão humana dos mais ricos e universais e também dos mais complexos e intrincados. Portanto, valerá muito ao professor utilizar a música em salas de aula, mas é preciso se dedicar-se ao seu estudo, procurando compreendê-la em sua amplitude, desenvolvendo o prazeroso trabalho de sempre (FERREIRA, 2009, p. 13).

Partindo da ideia de que a criança já traz culturalmente para escola todo conhecimento do seu cotidiano, cabe também ao professor considerar a música como mediadora no momento da alfabetização. Nesta perspectiva, a escola procura mostrar que o trabalho com sons na educação infantil não é para que no futuro se tenha grandes talentos cantores, mas que através da música possa despertar nas crianças o gosto pelo aprendizado diferenciado. Assim, vemos que o ensino não precisa ser somente pelo método tradicional, pois há vários meios de ensino aprendizagem caminhando junto com um espaço prazeroso, alegre e feliz.

Com relação à formação lúdica do professor, é importante que o mesmo se conheça como pessoa, como profissional e que saiba de suas possibilidades e de suas limitações. Neste sentido, para que se possa utilizar a música da forma correta na educação infantil é necessário que se valorize mais essa ferramenta dentro do processo de desenvolvimento da criança, reservando um espaço maior em seu currículo e investir mais em formação musical para os educadores.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo teve intuito de compreender a importância de utilizar a música como metodologia didática na educação infantil, obtendo assim um aprendizado diferenciado e muitas possibilidades de se desenvolver nas áreas cognitivas, psicomotora, linguística, afetiva e social. Apenas de não haver obrigatoriedade no ensino da música, algumas possuem professor especializado no assunto, normalmente as escolas particulares. Todas as escolas de educação infantil e primária deveriam dar importância para a música e o canto. O exercício musical ativo e a participação nessas atividades contribuem para o desenvolvimento da criança, estabelecendo nela bases de uma cultura artística influenciando também, em suas aptidões intelectuais e físicas.

A possibilidade de inserir a música nas aulas e na vida das crianças não está somente nas mãos dos professores

especializados de música. Há possibilidades de construir aulas junto com os alunos, trabalhando canções, cantos e cantigas, visando sempre uma continuidade pedagógica. O aprendizado do aluno é o ponto crucial da escola, e por isso é importante que neste processo os estudantes tenham boas experiências, emoções, prazer e alegria pelo saber.

Concluimos que a música possibilita satisfação e harmonia, auxiliando nas diversas formas de aprendizagem e de conhecimento. Contudo, a música não é um aprendizado concreto, mas um auxílio que caminha lado a lado com as outras disciplinas e diversas áreas do conhecimento. Dá asas à imaginação das crianças e auxilia na socialização e convivência com a arte. Com o término da pesquisa, não se encerram os questionamentos que propomos acerca da temática. Desta maneira, o presente estudo esgota os argumentos a respeito da importância da música na aprendizagem na Educação Infantil. Ao contrário, busca suscitar novas pesquisas na área.

## REFERÊNCIAS

- AGNOLON, R.; MASOTTI, D. R. A musicalização e o desenvolvimento cognitivo de crianças a partir das inteligências múltiplas. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 1, p. 1-20, 2016.
- BEYER, E. S.W. **A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget**. Rio Grande do Sul, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1988
- BRASIL. **Ministério da Educação Referencial curricular nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: 1998. Conhecendo o Mundo, v.3.
- BRÉSCIA, V. P. **Educação musical: Bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas. Átomo, 2003.
- BRITO, T. de A. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- BUENO, R. **Pedagogia da música**. Volume 1. Jundiaí, Keboard, 2011.
- CARVALHO, M. F. **Pré escola da música: musicalização infantil**. Curitiba: Martins Fontes, 1997.
- DELALANDE, F. **Pédagogie musicale d'élève**. Paris: Institut National de l'Audiovisuel, 1979.
- FERREIRA, M. **Como usar a música na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: contexto, 2009.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, abril 1995.
- JEANDOT, N. **Explorando o Universo da Música**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1990.
- MAFFIOLETTI, L. de A. **Práticas Musicais na Escola Infantil**. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- MÁRSICO, L. O. **A criança e a música**. Porto alegre-Rio de Janeiro, Globo, 1982
- WEIGEL, A. M. G. **Brincando de música: Experiências com sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-escola**. Porto alegre: Editora Kuarup, 1988.

## CAPÍTULO 4

### O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Isadora Gobi Pinto*

*Jairo Luís Cândido*

#### 1 INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências Naturais passou por diversas fases ao longo de sua história na escola. Esse processo iniciou através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, onde o ensino de ciências, que antes era limitado apenas às duas últimas séries do ensino médio, passou a tornar-se obrigatório a todas as séries do ensino médio. Essa decisão deu-se através da implementação da LDB e segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais das Ciências da Natureza de 1997, o principal objetivo “do ensino de Ciências passou a ser o de dar condições para o aluno identificar problemas a partir de observações sobre um fato, levantar hipóteses, testá-las, refutá-las e abandoná-las quando fosse o caso, trabalhando de forma a tirar conclusões sozinho” (BRASIL, 1997, p. 19). Ainda de acordo com o documento, espera-se que o estudante redescubra o que já sabe e assim surge o “o método científico: um a sequência rígida de etapas preestabelecidas. É com essa perspectiva que se buscava [...] a democratização do conhecimento científico, reconhecendo-se a importância da vivência científica” (BRASIL, 1997, p. 19).

Por volta de 1970, o mundo passou por uma grave crise econômica, ocasionada por problemas após a Segunda Guerra Mundial. Isso desencadeou um desenvolvimento acelerado das indústrias, custeado pelos norte-americanos. Com o crescimento das indústrias, os problemas ambientais e sociais começaram a aparecer e antes o que era apenas de Primeiro Mundo passou a tornar-se realidade em vários países, inclusive no Brasil. Por essas questões, conteúdos relacionados a saúde e ao meio ambiente foram colocados no currículo de Ciências naturais, de forma obrigatória.

Em meio à crise político-econômica, são fortemente abaladas a crença na neutralidade da Ciência e a visão ingênua do desenvolvimento tecnológico. Faz-se necessária a discussão das implicações políticas e sociais da produção e aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos, tanto em âmbito social como nas salas de aula. No campo do ensino de Ciências Naturais as discussões travadas em torno dessas questões iniciaram a configuração de uma tendência do ensino, conhecida como “Ciência, Tecnologia e Sociedade” (CTS), que tomou vulto nos anos 80 e é importante até os dias de hoje (BRASIL, 1997, p. 20).

O ensino de ciências começou a ser questionado e discutido de forma ampla, envolvendo as relações entre a educação e a sociedade, surgindo no Brasil tendências progressistas, onde iniciaram correntes importantes, como a Educação - Libertadora e a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos. O conceito Educação Libertadora surgiu através de Paulo Freire, intelectual brasileiro do século XX, como se determina no livro Pedagogia do Oprimido. Segundo a obra de Freire o conceito associa-se a práxis à educação, a qual está a serviço da libertação, através da criatividade, no diálogo, reflexão e na conscientização das ações dos homens sobre a realidade visando a sua transformação (CARVALHO, PIO, 2017). A Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos também é conhecida como a Pedagogia Histórica-crítica busca construir uma teoria pedagógica surgindo a partir da compreensão da realidade histórica e social, tornando possível o papel mediador da educação no processo de transformação social (ARANHA, 1996).

O ensino que antes não era obrigatório a todos passou a ser obrigatório e passou também a abranger outras áreas de estudo. Apesar das modificações positivas, a metodologia de ensino não foi verificada, a partir dos anos 70 isso mudou, pois questionou-se tanto a abordagem quanto a organização destes conteúdos.



Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (PCN) foram criados com o intuito de orientar os educadores sobre o ensino de ciências naturais, porém com ênfase a partir do ensino fundamental. Para os Parâmetros Curriculares “a formação de um cidadão crítico exige a sua colocação numa sociedade onde o conhecimento científico é valorizado. Desta forma, o papel das Ciências Naturais é o de colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, colocando o homem como indivíduo participativo e parte do Universo”. Segundo o PCN de Ciências Naturais:

Os conceitos e procedimentos desta área contribuem para a ampliação das explicações sobre os fenômenos da natureza, para o entendimento e o questionamento dos diferentes modos de nela intervir e, ainda, para a compreensão das mais variadas formas de utilizar os recursos naturais. A primeira parte deste documento, voltada para todo o ensino fundamental, apresenta um breve histórico das tendências pedagógicas predominantes na área, debate a importância do ensino de Ciências Naturais para a formação da cidadania, caracteriza o conhecimento científico e tecnológico como atividades humanas, de caráter histórico e, portanto, não-neutras. Também expõe a compreensão de ensino, de aprendizagem, de avaliação e de conteúdos que norteia estes parâmetros e apresenta os objetivos gerais da área. A segunda parte contempla o ensino de Ciências Naturais, direcionada às quatro primeiras séries do ensino fundamental, fornecendo subsídios para seu planejamento, apresenta objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas (BRASIL, 1997, p. 15).

A trajetória da regulamentação do Ensino de Ciências para todos traz questionamentos e também reflexões importantes, como: a ciência contribui para a formação do cidadão crítico e questionador, porém só deve ser abordada a partir do ensino fundamental? Atualmente encontramos escolas que abordam o ensino de ciências na educação infantil?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (BRASIL,1996) estabelece que a Educação Infantil também faz parte da Educação Básica. A escola é o primeiro contato da criança pequena com a sociedade, além dos seus pais. O desenvolvimento das crianças se dá a partir de fases de acordo com a sua faixa etária, porém todas elas são movidas pela curiosidade, pela exploração do novo mundo e das descobertas. A escola precisa influenciar essas descobertas desde cedo, para que as crianças estabeleçam uma relação efetiva com o meio em que vivem e com a sociedade que a cercam

O Ensino de Ciências Naturais passou por diversas modificações ao longo dos anos e fortaleceu a sua importância no desenvolvimento social, porém ainda existem modificações que precisam ser realizadas acerca das metodologias e conteúdos trabalhados em sala de aula, principalmente com crianças pequenas.

Desta forma, o presente artigo tem o objetivo de refletir referente as metodologias utilizadas para abordar o ensino de ciências no contexto da educação infantil, bem como se essas metodologias são suficientes para favorecer uma aprendizagem significativa aos alunos. A metodologia utilizada neste projeto de pesquisa foi o estudo de caso, através das experiências pedagógicas da autora, unindo a prática e teoria.

## 2 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada a partir de um estudo de caso acerca da temática escolhida. Com base no trabalho de Yin (1984) e Stake (2000) tornou-se possível definir etapas para as pesquisas definidas como estudo de caso: formulação do problema; definição da unidade – caso; determinação do número de casos; elaboração do protocolo; coleta de dados; avaliação e análise dos dados e preparação do relatório.

O tema foi escolhido visando abordar a importância do ensino de ciências na educação infantil. Através de pesquisas bibliográficas os questionamentos surgiram, formulando assim um problema de pesquisa, que é compreender o ensino de ciências no contexto infantil, suas implicações, falhas e sucessos.

Com o uso de sites como Scielo, leitura de artigos e diferentes materiais sobre o tema proposto, organizaram-se as ideias para a formulação do trabalho de pesquisa. Após as pesquisas, foi criado o Projeto Pequeno Cientista, onde foi colocado em prática os estudos realizados neste artigo. O Projeto aconteceu em uma escola localizada no bairro Niterói em Canoas/RS, local onde trabalho e exerço minha prática pedagógica desde 2017.

Desta forma, a parte empírica da pesquisa apoia-se no relato de experiência que será apresentado e a partir do qual faremos a análise dos dados à luz teoria, a partir da qual emergiram as inferências da autora.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 A história da educação infantil no Brasil

No período da escravidão no Brasil, a criança escrava de 06 a 12 anos era obrigada a fazer pequenas atividades como auxiliar a mãe. A partir dos seus 12 anos ela já era vista como um adulto capaz de desenvolver trabalhos e também para iniciar sua vida sexual. Já a criança branca, aos seus 06 anos, era iniciada com seus primeiros estudos de língua, gramática, matemática e boas maneiras e vestia os mesmos trajes de adultos (BACH, PERANZONI, 2014).

A diferença entre as crianças escravas e as crianças brancas era enorme, porém, as duas eram consideradas adultas a partir dos 12 anos. Por conta dos altos índices de mortalidade infantil, dados pelo relacionamento entre escravas e senhores através de nascimentos ilegítimos, surgiram as primeiras iniciativas voltadas para a criança, com caráter higienista. Através da Abolição e da Proclamação da República, abriram-se portas para uma nova sociedade, onde determinados grupos possuíam a intenção de diminuir a apatia diante dos problemas das crianças.

Os objetivos da época, segundo Krames (1982, p. 23) eram:

[...] Elaborar leis que regulassem a vida e saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância.

As creches no Brasil tinham apenas como objetivo atender as necessidades básicas da criança, como alimentação, higiene e segurança física e eram chamadas de Casa dos Expostos ou roda dos expostos. No ano de 1919, o Departamento da Criança no Brasil surgiu com o objetivo de proteger a infância, dar amparo às mães, às grávidas e às crianças, combater a mortalidade infantil, divulgar conhecimentos, entre outros (BACH, PERANZONI, 2014).

A partir do ano de 1930 a criança passa a ser valorizada como um adulto em potencial, matriz do homem, não tendo vida social ativa (BACH, PERANZONI, 2014). Após 10 anos, em 1940 surgiam vários órgãos de amparo assistencial e jurídico em proteção à infância, como o Departamento Nacional da Criança e o Instituto Nacional de Assistência em 1942. As políticas sociais não conseguiram atingir a todos os públicos, esse problema era um reflexo da desigualdade social existente na sociedade (BACH, PERANZONI, 2014).

Em meados da década de 1960, 1970, as políticas sociais foram renovadas nas áreas de educação, saúde, assistência social e previdência. O nível básico da educação passa a ser gratuito, segundo a Constituição. No ano de 1971, a lei 5.692/91 traz a municipalização do ensino fundamental, porém, na prática alguns municípios iniciam esse processo sem auxílio do Estado e nem da União. A educação segue sua trajetória com pouco auxílio das esferas governamentais (BACH, PERANZONI, 2014).

Por conta dos problemas enfrentados nas escolas e nas famílias, nesta época houve uma grande evasão escolar e muitas repetências, principalmente das crianças das classes pobres. Assim, instituíram a educação pré-escolar, que se dá para crianças de 04 a 06 anos, com o intuito de suprir as carências culturais existentes na

educação familiar. Nesta fase, podemos perceber que a educação não era responsabilidade de apenas um órgão era uma educação fragmentada. Com isso, as creches públicas acabavam prestando um atendimento de caráter assistencialista, com a oferta de alimentação, higiene, segurança física, enquanto as creches de caráter particular eram voltadas aos aspectos emocionais, sociais e cognitivos da criança (BACH, PERANZONI, 2014).

Com a homologação da Constituição Federal de 1988, o Estado que antes era marcado por diversos problemas referentes a educação pré-escolar, como: falta de programas inovadores, falta da participação familiar e social, falta de coordenação entre programas educacionais de saúde, passou a ser visto de forma diferente, onde a educação pré-escolar é vista como necessária e direito de todas as crianças, deixando de ser uma educação fragmentada e torna-se a dever do Estado. A escola que antes tinha um papel assistencialista passa a ser vista através de uma concepção pedagógica, complementando a ação familiar e não mais suprindo apenas as necessidades físicas da criança. A gratuidade no ensino em todos os níveis, a concepção da creche e da pré-escola como direito da criança de 0 a 06 anos foram garantidos como parte do sistema de ensino básico (BACH, PERANZONI, 2014).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, criado em 1990, surgiu para garantir os direitos das crianças e dos jovens e para reafirmar a importância da infância em nossa sociedade. Esses direitos eram garantidos agora pelo Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente (BACH, PERANZONI, 2014).

A escola apesar de ter uma nova concepção teórica pedagógica da educação infantil, ainda seguia tendo como prática o assistencialismo, onde o Estado apoiava o atendimento a infância, mas não realizava ações políticas para resolução dos problemas escolares. Em 1922, através do 1º Congresso de Proteção à Infância, que solicitaram uma iniciativa das autoridades governamentais diante os direitos escolares infantis. Assim, em 19 de novembro de 1930, através do Decreto nº10.402, foi criado o Ministério da Educação e de Saúde Pública (BACH, PERANZONI, 2014).

O art.227, da Constituição Federal de 1988 garante os direitos da infância brasileira:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a sobrevivência familiar comunitária (BRASIL, 1998).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996, apresenta o atendimento às crianças de 0 a seis anos, surgindo assim a Educação Infantil. Portanto, a educação infantil passa a compor a educação básica e atualmente é considerada uma das fases mais importantes para o desenvolvimento humano. A LDB de 1996 garante:

No art.29. A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade. No art. 30 a Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade. No art. 31. Na Educação Infantil a avaliação será feita mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

A partir dessa nova perspectiva de educação para crianças pequenas, surgiram diversas modificações, antes quem ficava com a criança tinha o objetivo apenas de cuidar/assistir, após as mudanças, o responsável pela criança tornou-se um profissional, com curso de magistério e/ou pedagogia, que visa o desenvolvimento emocional, cognitivo e social do educando. O docente da Educação Infantil deve ser observador, questionador, conhecer o seu aluno e ter sensibilidade com e para o educando, com o intuito de criar um laço afetivo saudável que favoreça a aprendizagem infantil.

Para Franco (1995, p. 61):

Trabalhar com a criança não é simplesmente treiná-la para que adquira hábitos sociais, mas possibilitar-lhe estabelecer uma relação sadia e rica com o meio que a cerca, de modo a impulsionar o seu desenvolvimento e a apropriação de conteúdos novos.

A educação infantil foi um grande passo para a educação brasileira e hoje compreendemos que ela é uma das fases mais importantes para o desenvolvimento humano. Segundo a plataforma digital do Ministério da Saúde:

A primeira infância constitui provavelmente o melhor investimento social existente, pois é de 0 a 6 anos de idade que a criança estabelece a arquitetura cerebral que lhe permitirá aprender, sentir, relacionar-se, comportar-se e desenvolver-se ao longo da vida. Porém, este desenvolvimento pode não ocorrer plenamente se as conexões cerebrais da criança não forem utilizadas e estimuladas. Por isso é tão importante que governo e sociedade invistam na formação, educação, saúde e nos diferentes aspectos que cercam a vida das crianças brasileiras. Os cuidados com a criança nos primeiros anos de vida e a estimulação precoce exercem uma função importante no desenvolvimento emocional, cognitivo e social. É parte da avaliação integral da saúde da criança manter o vínculo dela com a família, com os serviços de saúde, propiciando oportunidades de abordagem para a promoção da saúde, amamentação, alimentação complementar, de hábitos de vida saudáveis, vacinação, prevenção de doenças e agravos e provendo o cuidado em tempo oportuno.<sup>2</sup>

Apesar de todas as mudanças da educação brasileira ao longo dos anos, ainda encontramos defasagem no ensino infantil, fundamental e médio. Ainda sofremos com problemas de evasão escolar, falta de docentes e matérias abordadas de maneira defasada. O ensino de ciências é um dos conteúdos que passa por esses problemas, com ênfase na educação infantil. É necessário rever os conteúdos e as metodologias para que o ensino de ciências no contexto da educação infantil seja abordado de acordo com a sua importância (CALDEIRA, BASTOS, 2002).

### 3.2 Educação científica: o ensino de ciências na educação infantil

Compreender a educação brasileira requer um olhar cuidadoso e atento, ao refletir sobre a educação infantil podemos perceber algumas defasagens, em especial no ensino de ciências naturais. Ensinar ciências é um desafio peculiar, tal qual como decidir se os alunos precisam ou não estar tendo contato com objetos e eventos reais e em caso afirmativo em como as aulas deste tipo serão organizadas, por isso debates surgiram a partir do ensino de ciências (CALDEIRA, BASTOS, 2002).

A Educação científica no contexto infantil é uma oportunidade de contribuir para os avanços cognitivos da criança, as tornando construtoras do seu próprio conhecimento desde pequenas. Desta forma, para que aconteçam avanços, é necessário que os educadores compreendam a educação científica como uma forma de desenvolvimento integral da criança pequena.

A formação científica pode ser compreendida como aquela que aborda conceitos e observações através de pesquisas que desperta um olhar crítico do sujeito perante a sociedade o levando a aprender a lidar com métodos, executar, pesquisar e questionar (AMOEDO, 2015). Pedro Demo (2010, p. 15), relata de que forma a educação científica vem sendo abordada e compreendida perante a sociedade:

Educação científica é vista como uma das habilidades do século XXI, por ser este século marcado pela sociedade intensiva de conhecimentos, sendo apreciada como referência fundamental de toda a trajetória de estudos básicos e superiores, com realce fundamental a tipos diversificados de ensino médio e técnico.

De acordo com o autor, a educação científica pode ser compreendida como uma das maiores habilidades do século, pois através dos desenvolvimentos tecnológicos as produções científicas tornaram-se mais acessíveis (AMOEDO, 2015). É possível definir a educação científica como aquela que torna o sujeito capaz de compreender e questionar a realidade em que está inserido, abordando conceitos através de pesquisas e fundamentando ações e

questionamentos. Desta forma, abordar a educação científica na educação infantil é um passo complexo, pois nos leva a refletir de que forma é possível abordar estas questões com crianças pequenas, possibilitando e favorecendo o seu desenvolvimento integral de forma significativa.

Para possibilitar uma educação integral para as crianças desta forma, é necessário que os educadores estejam preparados de forma efetiva, compreendendo seu papel social e sua influência no meio. Segundo Pedro Demo (2014), uma das maiores falhas no ensino científico está na má formação dos professores, pois os mesmos compreendem-se como transmissores de conteúdos, com metodologias não falhas, baseando-se em “aulas copiadas para serem copiadas”, como salienta o autor. Enquanto o papel do professor na educação científica é criar condições para que o aluno aprenda a pesquisar e também estimulá-lo, mediando o processo para que assuma a experiência educativa como fonte de conhecimento (VEIGA, 2004). A educação científica só será abordada de forma significativa se for trabalhada através da realidade das crianças, ainda mais no contexto da educação infantil. Será necessária uma nova abordagem do ensino de ciências para favorecer a educação integral das crianças, de forma com que as metodologias sejam interessantes e construtivas, contribuindo para a formação de cidadãos realmente críticos e questionadores, mas para isso o processo precisa iniciar na formação dos seus professores. Para Veiga (2004), os professores precisam abordar práticas que estimulam a criatividade dos seus educandos, desta forma os tornando ativos no processo educacional e não meros ouvintes de conceitos prontos.

A educação científica inicia no processo do professor compreender-se como ser social e crítico e dessa forma, favorecendo o processo educacional dos seus alunos e contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e que compreendem suas responsabilidades e ações no meio social. Por isso é de grande complexidade e importância incentivar a formação científica desde a educação infantil.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 4.1 Projeto pequenos cientistas na prática

O Projeto surgiu através de uma nova visão acerca do ensino de ciências, após refletir e ler sobre a defasagem destes conteúdos na educação infantil, percebeu o quanto o ensino de ciências é necessário para a criação de cidadãos críticos e conscientes e essa defasagem de conteúdos traz lacunas significativas a aprendizagem dos alunos. Para Carvalho e Gil-Pérez (2006), atualmente o ensino de ciências não está sendo trabalhado de forma efetiva nas escolas de educação infantil e isso se dá a partir da falta de conhecimento dos educadores. Partindo desta perspectiva, percebe-se a suma importância de ser um professor pesquisador, assim é possível refletir e ressignificar sua prática pedagógica tornando a aprendizagem significativa e efetiva para as crianças, sempre renovando e descobrindo novos saberes. Para ensinar ciências é necessário pesquisar e criar uma articulação entre a teoria e a prática, para assim construir saberes que vão além de repassar conteúdos (AMOEDO, 2015). O autor Fachín Terán (2011, p. 23) relata:

[...] ser cientificamente culto implica também atitudes, valores e novas competências, principalmente ter uma postura aberta à mudança, que inclui ética e responsabilidade, estar informado sobre determinadas situações e acontecimentos, sendo capaz de tomar decisões sócio - científicas que tenham implicações pessoais ou sociais.

Refletindo sobre isso, o Projeto Pequenos Cientistas surgiu e foi posto em prática em uma turma de Turno Integral, constituída por 17 alunos, com idades entre 04 a 06 anos. As crianças ficam no turno inverso de sua aula e realizam pesquisas e experiências acerca dos 04 elementos da natureza: terra, água, fogo e ar. A cada 02 meses abordaram 01 elementos de forma lúdica e divertida, através de experimentos científicos.

Compreender que a natureza também é uma ferramenta pedagógica é de suma importância para alcançar

os objetivos propostos neste projeto pedagógico. Diante disso, somos capazes de observar o quanto a natureza é capaz de influenciar no desenvolvimento físico, emocional e psíquico das crianças.

Segundo Verá (2017, p. 16):

A área de Ciências da Natureza na Educação Infantil<sup>1</sup> contribui para o desenvolvimento humano, pois as crianças se utilizam de variadas linguagens na construção de seus conhecimentos, formando hipóteses no contato com seus pares e com o meio onde vivem.

A natureza além de auxiliar no desenvolvimento das crianças, possibilita diferentes meios de aprendizagem, proporcionando momentos de ludicidade, criatividade e alegria. Acreditando nisso o Projeto Pequenos Cientistas foi desenvolvido através de uma metodologia ativa, onde as crianças constroem o seu conhecimento a partir das experiências proporcionadas pelo educador, enquanto o professor tem o papel de observar a criança e diante disso avaliar o processo educativo. De acordo com Jean Piaget, o conhecimento é adquirido por meio de descobertas da própria criança, o aluno constrói o seu aprendizado, cabe ao professor estimular a busca pelo conhecimento por parte da criança.

O projeto durou 12 meses e foram observados resultados notórios com a aprendizagem das crianças, como: cuidados com a natureza, mudanças de alimentação, conscientização sobre o cuidado com a água, conscientização sobre a importância do fogo e a sua origem, entre outros conteúdos. Abordamos os conteúdos através das vivências e interesses das crianças, que trouxeram grande valor ao projeto através de relatos de suas experiências e todos participaram de forma crítica e construtiva. A avaliação deste projeto se deu através da observação dos educandos, onde a cada aula eram anotadas as atividades ou experimentos científicos e no fim do processo educacional, todas as aulas foram reavaliadas através das anotações.

Este projeto, que antes era apenas focado no ensino de ciências, acabou tornando-se um projeto interdisciplinar onde abordamos história, português, matemática, artes, educação física, entre outros conteúdos. Segundo Santos (2010, p. 8):

Ao conhecer o que significa interdisciplinaridade a sala de aula deixa de ser um espaço fechado restrito apenas à transmissão de conteúdos e, sim, um espaço aberto para a comunicação à troca de ideias entre professores e alunos, alunos e alunos e por que não, entre professores e professores.

O processo educativo através do Projeto Pequenos Cientistas sempre teve como principal objetivo favorecer uma aprendizagem significativa através das experiências das crianças, tornando a sala de aula um lugar onde as descobertas eram construídas juntas, professor e aluno.

#### **4.2 As dificuldades da escola com o ensino de ciências para as crianças pequenas**

Como vimos com Carvalho e Gil-Pérez (2006), a escola tem dificuldades de trabalhar com o ensino de ciências para crianças pequenas. Dessa maneira, esta disciplina acaba sendo abordada de forma rasa e superficial. Como dito anteriormente, o ensino de ciências favorece na construção de cidadãos críticos e questionadores, cidadãos que compreendem o seu lugar no meio em que vivem. Entendendo e refletindo sobre a grande importância do ensino de ciências, é complexo observar como ele é abordado na prática de forma contraditória, desfavorecendo o desenvolvimento do senso crítico e social.

Ao iniciar o projeto, as expectativas eram enormes, porém a importância do ensino de ciências ainda não era compreendida de forma completa, isto é, como educadora ainda não era possível visualizar o ensino de ciências além do tema “natureza e sociedade”. Com o crescer da pesquisa e do projeto, a autora foi capaz de desenvolver um olhar atento perante a complexidade da ciência no contexto da educação infantil, iniciando assim pesquisas a fundo referentes ao tema proposto. Ao por o projeto em prática foi possível visualizar inúmeras lacunas

vindo das crianças, como: banalização do ensino de ciências através das datas comemorativas, como dia da água, dia da árvore, entre outras; falta de compreensão da importância do cuidado com o meio ambiente; ausência de compreensão vindo do corpo educativo das escolas sobre a real importância do ensino de ciências; abordagens através de metodologias falhas, onde os educandos apenas repetiam o que lhes era passado.

De acordo com Carvalho e Gil-Peréz (2006) as defasagens do ensino de ciências se dá a partir das falhas na formação dos professores. Para os autores, é necessário que os educadores compreendam os problemas que originaram a construção dos conhecimentos científicos, conheçam e identifiquem as dificuldades epistemológicas, conheçam as metodologias empregadas na construção dos conhecimentos, conheçam as interações entre ciências, tecnologia e sociedade e qual o papel social das ciências, seja capaz de transmitir de forma dinâmica os conhecimentos científicos e não de forma fechada, abordando a interdisciplinaridade, saibam relacionar os conteúdos e abordá-los de forma acessível para os alunos e principalmente, estarem abertos para aprofundar e adquirir novos conhecimentos. Ensinar ciências é estar aberto a descobrir mais sobre si mesmo, o mundo que nos cerca e sobre as pessoas que neles vivem.

Entretanto, o distanciamento entre a teoria e a prática educativa no ensino de ciências ainda é marcante, resultado de uma complexa relação epistemológica entre as ideias científicas e os pressupostos da educação científica (HODSON, 1986; NASCIMENTO, 2009).

A principal dificuldade dos professores é romper com a concepção conservadora e autoritária de ensino-aprendizagem como o repasse de conteúdos, desfavorecendo a real aprendizagem. Enquanto essas questões seguirem influenciando e orientando as práticas educativas, as lacunas científicas e pedagógicas permanecerão e dessa forma indo contra os princípios referentes a formação crítica dos cidadãos (NASCIMENTO, FERNANDES, 2010).

Através deste estudo de caso, a autora percebeu que as metodologias utilizadas para ensinar ciências não são suficientes, repensar as metodologias é o primeiro passo para favorecer uma aprendizagem complexa e integral da criança. Durante a prática pedagógica, ficou claro que as crianças são capazes de construir o seu conhecimento através de experiências lúdicas, onde a teoria era unida com a prática, possibilitando que o aluno compreenda a teoria e observe de forma prática o que ocorre, transformando a atividade em aprendizagem significativa.

Percebeu-se que os educadores não estão preparados para abordar conteúdos científicos de forma que favoreça uma educação científica, isto é, os professores não compreendem o sentido complexo das ciências e por isso muitas vezes não são capazes de repassar essas questões as crianças, ainda mais as crianças pequenas. O principal problema está na formação dos educadores.

Abordar ciências na educação infantil é um desafio diário e abrangente, pois só é capaz de ensinar ciências o professor que compreende seu papel social e questiona a sua própria prática pedagógica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das leituras e do relato de experiência, percebemos o quão complexo é a educação científica no contexto da educação infantil. Fazer com que as crianças compreendam a educação científica através de aulas sem real significado é um método falho. As crianças aprendem de acordo com as suas vivências e ensinar ciências deve ser dessa forma, através do olhar das crianças. O educador só será capaz de inserir o ensino de ciências de forma efetiva no contexto da educação infantil se for capaz de observar a realidade da criança e trabalhar a partir destas perspectivas.

A partir disso, o Projeto Pequenos Cientistas atingiu resultados satisfatórios, tornando possível a

aprendizagem das crianças e também ressignificando minha prática pedagógica como professora – pesquisadora. O papel da educação científica é esse, olhar o mundo de forma crítica e compreender seu papel social.

Ensinar ciências para a educação infantil vai além de ensinar como viver em sociedade. Ensinar ciências na educação infantil é abordar vivências, é respeitar e compreender histórias, é olhar para o outro com respeito e cuidado, é saber se portar diante da sociedade expondo seu pensamento crítico e construindo saberes a partir disso. O ensino de ciências na educação infantil deve ser valorizado e a formação dos educadores deve ser abordada de forma efetiva, onde a sala de aula realmente se torne um lugar de aprendizagens mútuas e significativas.

## REFERÊNCIAS

- AMOEDO, F. et al. Educação Científica: O Desafio De Ensinar Cientificamente No Contexto Educacional Infantil. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 9, n. 19, p. 62-71, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2Hsz2hF>>. Acesso em: 21 novembro de 2018.
- BACH, E. L. PERANZONI, V. C. A história da educação infantil no Brasil: Fatos e uma realidade. **Revista EFDportes.com**, v. 19, n. 192, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2Qa4143>>. Acesso em: 04 de setembro de 2018.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <<https://bit.ly/2ETNGh8>>. Acessado em 10 de outubro de 2018.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9394/1996**. Brasília, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/2sH4L3R>>. Acessado em 02 de novembro de 2018.
- CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉRES, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CALDEIRA, A. M. de A., BASTOS, F. Alfabetização científica. In: VALE, J. M. F do, et al. **Escola Pública e Sociedade**. São Paulo: Saraiva/Atual, p. 208-217, 2002.
- CARVALHO, S. M. G.; PIO, P. M. A categoria da práxis em pedagogia do oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 249, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2EmhnWZ>>. Acessado em: 20 de junho de 2018.
- DEMO, P. **Educação e Alfabetização Científica**. Campinas: Papyrus, 2010. v. 1. p. 160
- DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993 (19. ed. 1ª Reimpressão, 2014).
- FACHÍN-TERÁN, A. Fundamentos da educação em ciências. In: FACHÍN-TERÁN, A.; SANTOS, S. C. S. (Org.). **Novas perspectivas de ensino de ciências em espaços não formais Amazônicos**. Manaus: UEA Edições, 2013, v. 1, p. 13-29.
- FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 65, p. 281-298, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2VRI1JI>>. Acessado em: 10 de novembro de 2018.
- FRANCO, S. R.K. **O Construtivismo e a Educação**. Ed. Mediação. 4ª ed., Porto Alegre, 1995.
- FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. 63ª edição, 2017. Editora Paz & Terra. Rio de Janeiro.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projeto De Pesquisa**. São Paulo, 2002.
- HODSON, D. Philosophy of science and science education. **Journal of Philosophy of Education**, v. 12, p. 25-57, 1986.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Achiamé, Rio de Janeiro, 1982.
- MARQUES, A. C. T. L. Ciências na educação infantil: uma reflexão a partir do trabalho com projetos. **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia**, SP – 24 a 27 de Novembro de 2015.



Disponível em: <<https://bit.ly/2LWn6Jj>>. Acessado em: 20 de novembro de 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil**. Brasília: v. 3, 1998. Disponível em: <<https://bit.ly/1viAzMv>>, Acessado em: 10 de outubro de 2018.

NASCIMENTO, F. do; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. de. O Ensino De Ciências No Brasil: História, Formação De Professores E Desafios Atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/30wgQep>>. Acessado em 20 de novembro de 2018.

NASCIMENTO, F. Pressupostos para a formação crítico-reflexiva de professores de ciências na sociedade do conhecimento. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Teorização de práticas pedagógicas: escola, universidade, pesquisa**. São Carlos: UdUFSCar, 2009, p. 35-72.

SANTOS, M. S. **A interdisciplinariedade na educação infantil**. Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena - ise pós-graduação em psicopedagogia com ênfase em educação infantil. Alta floresta, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2JQ8Kr3>>. Acessado em 05 de novembro de 2018.

STAKE. R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.) Handbook of qualitative research. London: Sage, 2000. The Case study method in social inquiry. **Educational Researcher**, v. 7, n. 2, p. 5-8, 1978.

VEIGA, I. P. A. As dimensões do processo didático na ação docente. **Encontro nacional de didática e prática de ensino**. 12., 2004, Curitiba, PR. Anais. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 1, p. 13-30.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. London: Sage, 1984.

ZUQUIERI, R. de C. B. **Ensino De Ciências Na Educação Infantil: Análise De Práticas Docentes Na Abordagem Metodológica Da Pedagogia Histórico-Crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Bauru, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2JvGD0S>>. Acessado em 05 de novembro de 2018.

## CAPÍTULO 5

### EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LIMITES E POSSIBILIDADES

*Bárbara de Brito Barbosa*

*Elaine Conte*

#### 1 INTRODUÇÃO

Os assuntos sobre inteligência financeira são discutidos há muito tempo, porém, na maioria das vezes, é uma temática que se discute somente na idade adulta, onde muitas pessoas já se encontram endividadas, pois não desenvolveram os saberes sobre como administrar o dinheiro, não conseguindo suprir suas necessidades diárias, tampouco realizam planejamentos para atingirem seus

sonhos. Um dos aspectos comuns a todos os sujeitos é aprender o como usar seus próprios recursos financeiros ou como sobreviver na falta deles. Para prover as suas necessidades e desejos, as pessoas precisam dispor de recursos monetários básicos, a fim de obter produtos e serviços, que vão desde a alimentação, moradia, educação, saúde, entre tantas outras necessidades humanas. Nesse sentido, a administração dos recursos pessoais é parte integrante da invenção do cotidiano e da rotina de todas as pessoas.

Para que seja possível usufruir de uma vida financeira equilibrada, o sujeito precisa aprender e praticar diversos conceitos, tais como o planejamento financeiro, controle financeiro, investimentos, entre outros. Entretanto, a dificuldade apresentada pela população brasileira em administrar suas finanças pessoais pode ser observada em dados apresentados pelo Serasa. Nesses indicadores, projeta-se que 61,6 milhões de brasileiros estão com contas atrasadas há mais de 90 dias, o que corresponde a 40,3% da população brasileira endividada e inadimplente.

Nessa perspectiva, nota-se a ausência de uma educação financeira nas instituições de educação básica brasileira. Sendo assim, na fase crucial do processo de formação e desenvolvimento dos sujeitos, a população não tem acesso a essa aprendizagem tão significativa para a vida.

Por isso, compreender o tema da inteligência financeira e relacioná-la com a educação é trilhar por um caminho com poucas pesquisas aprofundadas sobre o tema. Além disso, parece haver um consenso de que esse assunto não deve ser discutido em sala de aula. Entretanto, o tema serve de impulso para o desenvolvimento desta pesquisa, pois, segundo Habermas (1993, p. 94), “pelo fato de não sabermos se é dada a possibilidade de sucesso, devemos ao menos tentar. Sentimentos apocalípticos não produzem nada, além de consumir energias que alimentam nossas iniciativas”.

Podemos discutir a importância do papel da família na construção desse sujeito mais participativo da vida social e financeira do capitalismo e que precisa ser estimulado a desenvolver relações sobre essa questão desde criança. Para isso, entendemos que é necessário compreender e contextualizar o percurso do conceito de infância. Desse modo, conseguimos compreender que as crianças, mesmo que inconscientemente, seguem os exemplos padronizados da família, como descreve Ariès (2014) em seus estudos. Outra questão importante para compreender as situações financeiras da atualidade é resgatar a historicidade, a visão humana sobre o dinheiro desde a época dos sistemas de trocas. Assim sendo, no ambiente escolar deveríamos dar visibilidade para essas questões e inquietações, pois explorar desde a infância a importância da educação financeira faz com que os educandos compreendam a função social do dinheiro, tendo em vista a capacitação para o agir social e a abertura para a cidadania em um futuro equilibrado. Almeja-se um futuro com tomadas de decisão mais esclarecidas e com

projeção da própria experiência de vida, não permanecendo reféns do sistema capitalista que nos governa.

A introdução do assunto da inteligência financeira desde as primeiras experiências de educação formal pode ser uma forma de evitarmos que as futuras gerações cheguem a números alarmantes de endividamento e da falta de um empoderamento social e profissional pelo desconhecimento do assunto. Nesse sentido, verificamos que, no Brasil, de acordo com a Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), que realizou A Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (PEIC), as famílias se encontram cada ano mais endividadas e a proporção das que possuem contas em atraso aumentou em 0,4% de março para abril do ano de 2017 (CNC, 2017). Esses dados são preocupantes.

Diante desse contexto, surgem vários questionamentos: Qual a importância de a educação financeira ser discutida desde a Educação Infantil? A escola e a família poderiam auxiliar na educação financeira? As famílias ensinam as crianças a desenvolverem as primeiras noções sobre o trato financeiro? Se o ato de educar é uma prática social, por que existe falta de preocupação com o bem-viver, a partir do desenvolvimento da inteligência financeira e emocional? Esta pesquisa, portanto, não visa responder a todas essas questões, mas tem o objetivo de suscitar o debate sobre os limites e possibilidades da educação financeira desde a educação infantil, bem como o papel da família e da escola nessa experiência formativa.

Embora seja notável a relevância do assunto, a educação financeira não é uma disciplina obrigatória na educação básica, por essa razão, as escolas acabam não dando a devida importância ao tema. A escola tem um papel fundamental na vida das crianças. A educação básica, por exemplo, tem como um de seus objetivos auxiliar na formação de cidadãos participativos e críticos. Assuntos relacionados às finanças são pertinentes em todas as etapas da educação básica, principalmente no ensino fundamental e ensino médio. Na medida em que o estudante vai amadurecendo, esses aprendizados podem ir aperfeiçoando o caráter humano, ético, cognitivo-instrumental, prático-moral e a complexidade das compreensões da vida em sociedade.

Nesse cenário, o estudo se justifica por tratar de um assunto atual, tendo em vista os endividamentos de uma grande parcela da população brasileira e de grande significância para todos os sujeitos. Além disso, poderá sinalizar que a inserção de debates sobre a Educação Financeira desde a Educação Infantil nas escolas poderá estimular aprendizados fundamentais para a vida em comunidade. Esses saberes são capazes de proporcionar um positivo impacto na melhoria da qualidade de vida das pessoas, contribuindo também para o início da mudança de um dos aspectos mais comuns e graves de nossa sociedade, que seria a falta de planejamento e controle financeiro pessoal, que resulta em indicadores graves, tais como nível de endividamento pessoal/familiar e índices de inadimplência. A metodologia é de revisão de literatura, buscando os conhecimentos sobre o assunto em artigos científicos, obras sobre a temática abordada e documentos legais. Após essa breve introdução, apresentamos a metodologia que embasou a pesquisa, seguida do referencial teórico. Na sequência, tecemos a análise e discussão dos dados e encerramos o trabalho com algumas indicações de um trabalho cooperativo entre Estado, escola, família e a comunidade para melhorar a forma de abordagem e tratamento da educação financeira desde a infância.

## 2 PROBLEMATIZAÇÃO METODOLÓGICA

Este estudo tem como abordagem a pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, visto que exploramos e articulamos leituras e reflexões de artigos, teses, livros e monografias. Dessa forma, encontramos uma vantagem significativa no que tange à abrangência de materiais estudados e utilizados no decorrer do trabalho. Conforme ressalta Gil (2002, p. 45):

Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se

tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas.

Assim, pesquisamos, consultamos e utilizamos documentos legais, o que permitiu-nos classificar o estudo também como pesquisa documental, pois, segundo Gil (2002), a pesquisa documental se assemelha à pesquisa bibliográfica, visto que segue os mesmos passos.

Nem sempre fica clara a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental, já que, a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público. Além do mais, boa parte das fontes usualmente consultada nas pesquisas documentais, tais como jornais, boletins e folhetos, pode ser tratada como fontes bibliográficas. (GIL, 2002, p. 46).

Para início das pesquisas realizamos etapas que nos auxiliaram para a elaboração deste artigo. Na perspectiva de Gil (2002), existem passos essenciais para a construção de uma pesquisa científica, dentre eles: a escolha do tema - é o primeiro passo e o mais importante; pesquisas bibliográficas preliminares; formulação do problema; busca das fontes; leitura do material. Sendo assim, esses passos foram de extrema importância para que pudéssemos organizar nosso trabalho de uma maneira coerente e encadeada, auxiliando o seu desenvolvimento e as articulações com a formação e o ato de educar, além de abordar livros de literatura infantil que trazem diferentes ensinamentos sobre o que é riqueza na vida.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para contextualizar a temática da educação financeira desde a Educação Infantil foi necessário reagentar alguns conceitos, dentre eles, o que compreendemos por infância. O cuidado com o público infantil é algo recente, que vem ganhando visibilidade e importância na atualidade. Por muito tempo, as concepções de infância ficaram ocultas por várias razões que perpassam a cultura, a economia e a história. O termo infância, segundo Andrade (2010, p. 55), tem um caráter mutante, “[...] cujo significado resulta das transformações sociais, o que demonstra que a vivência da infância se modifica conforme os paradigmas do contexto histórico e outras variantes sociais como raça, etnia e condição social”. Em relação ao caráter histórico e social do termo infância, Kuhlmann Júnior (2001, p. 16) comenta que “[...] toda sociedade tem seus sistemas de classes e idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel”. Para o autor, é necessário reconhecer as crianças enquanto sujeitos históricos, em outras palavras, “[...] é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver e no seu morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos” (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 32). Desse modo, ao longo da história, as crianças foram tratadas segundo os estereótipos sociais e as características de cada sociedade e contexto histórico. Daí decorre o conceito de infância, que passa a ser compreendido segundo a forma como as crianças são culturalmente percebidas. De acordo com Ariès (2014), no período medieval, quando a criança não necessitava mais dos cuidados específicos da mãe, já ingressava na sociedade adulta e não se distinguia dos demais. Durante a sociedade medieval surge um sentimento com relação à infância, pois pela sua ingenuidade e alegria se tornava uma fonte de distração, de relaxamento para o adulto, um sentimento que incitava a paparicação dos adultos pelas crianças pequenas. Este sentimento era mais característico nas mulheres (mães ou amas), pois devido ao contexto cultural, eram responsáveis pelo cuidado das crianças e sentiam prazer em agradá-las e paparicá-las. Atribui-se à criança a ingenuidade e a inocência e, ao mesmo tempo, a imperfeição e a incompletude, que faz com que seja considerada como incapaz de fazer algo por conta própria frente à extrema estimulação. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÉS, 1981).

No século XIII, atribuíram-se às crianças modos de pensar e sentimentos anteriores à razão e aos bons costumes. Cabia aos adultos desenvolver nas crianças o caráter e a racionalidade. No lugar de procurar entender e

aceitar as diferenças e semelhanças das crianças, a originalidade de seu pensamento, pensava-se nelas como páginas em branco a serem preenchidas, preparadas para a vida adulta. Assim, “a descoberta da infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando então se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial, uma espécie de quarentena, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos” (HEYWOOD, 2004, p. 23).

Outro aspecto marcante da época era a educação das crianças. De acordo com Áries (1981), na era medieval, as crianças ao invés de aprenderem o letramento e a alfabetização que era essencial para levarem a vida adiante no sistema escolar, recebiam conhecimentos elementares e empíricos para prestação de serviços. O autor também afirma que, nesse período, a socialização e a transmissão de valores e de conhecimentos não eram assegurados pelas famílias, pois as crianças eram afastadas cedo de seus pais e passavam a conviver com outros adultos, ajudando-os em suas tarefas e, a partir daí, não se distinguia mais desses. Nesse contato, ela passava dessa fase infantil para a vida adulta.

Cabe ressaltar que nessa época conceitos fundamentais sobre o desenvolvimento infantil ainda estavam muito distantes de serem articulados. A civilização medieval, segundo Ariès, não percebia um período transitório entre a infância e a idade adulta. Heywood (2004, p. 23) comenta que “[...] era uma sociedade que percebia as pessoas de menos idade como adultos em menor escala”. Assim, até o século XVI, a cultura da infância praticamente inexistia. Em meados dos séculos XVI e XVII, a infância foi reconhecida, sendo vista sob outro olhar, numa nova percepção, passando a ser valorizada e respeitada por sua existência. A escola incumbiu-se da aprendizagem como meio de educação. “A nova idade adulta, por definição, excluiu as crianças. E como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um novo mundo que elas pudessem habitar. Este outro mundo veio a ser conhecido como infância” (POSTMAN, 1999, p. 34).

Segundo os estudos de Barbosa (2010, p. 24), “percebemos que a criança e seu modo de vida estão fortemente ligados à cultura, juntamente com as circunstâncias de produção e consumo dependendo da forma cultural que a cerca”. À primeira vista, devido às mudanças de desenvolvimento da sociedade como um todo, o conceito de infância foi se modificando com o passar dos anos e sendo mais valorizado. Embora essa explicação possa ser correta em se tratando de determinados movimentos socioculturais, percebemos que a criança é um ser singular e que mesmo que tenha a sua infância valorizada, também trabalhamos com novas formas de despertar os conhecimentos cognitivos e emocionais para as ações futuras. É importante salientar que essa tomada de consciência pode ser desenvolvida por meio de brincadeiras, como afirma Vygotsky (1994, p. 67):

Brincar é coisa séria, também, porque na brincadeira não há trapaça, há sinceridade e engajamento voluntário e doação. Brincando nos reequilibramos, reciclamos nossas emoções e nossa necessidade de conhecer e reinventar. E tudo isso desenvolvendo atenção, concentração e muitas habilidades. É brincando que a criança mergulha na vida, sentindo-a na dimensão de possibilidades. No espaço criado pelo brincar nessa aparente fantasia, acontece a expressão de uma realidade interior que pode estar bloqueada pela necessidade de ajustamento às expectativas sociais e familiares.

De acordo com o autor, brincando é que as crianças fazem relação com o que é real e o que é fantasia, sendo uma forma prazerosa de aprender novos conceitos, exercitando uma espécie de epistemologia social para construírem hábitos que refletirão na vida adulta. É também um caminho para o desenvolvimento cognitivo, emocional, relacional e sociocultural, no sentido de que projeta ações relacionadas ao criar e às experiências estético-expressivas. O contato com as experiências culturais e concretas farão a diferença quando adquiridos desde a infância, tanto em casa com a família, quanto no âmbito escolar desde a Educação Infantil.

Observamos que o conceito em torno de uma cultura própria da infância não existia e que foi ganhando forma e importância com o passar dos anos, bem como as transformações na economia e na sociedade. Por sua vez, o conceito de dinheiro é algo muito mais recente, assim explicitado por Souza (2012, p. 15):

O assunto educação financeira no Brasil é algo novo. A história do país é marcada por uma

constante instabilidade econômica e pela inflação. Esta época onde se falar em educação financeira era totalmente fora do contexto se deu há pouco tempo atrás. Como não tivemos essa educação e carregamos as cicatrizes desta história, devemos ter total atenção para não fazermos disso um círculo vicioso, passando isso aos nossos filhos, pois, é algo que, nos dias atuais, faz toda diferença em suas vidas.

Mediante esse entendimento, percebemos que é necessário trabalhar a inteligência financeira em sala de aula para que cada vez mais possamos ampliar nossa visão sobre os mais diversos tipos de conceitos, incluindo o dinheiro, sua utilização e o planejamento com as crianças. Salienta-se que a educação financeira já aparecia antigamente, porém, não com essa nomenclatura, pois há muito tempo percebe-se a preocupação com os gastos exagerados e problemas financeiros, em vários aspectos. Identifica-se, por exemplo, desde a Idade Média, a preocupação em se poupar dinheiro.

Como afirmou Aristóteles (1996, p. 180 apud SILVA, 2012, p. 8):

A pessoa que tende para o excesso e é vulgar excede-se, como já dissemos, por gastar além do que seria razoável. Agindo assim, ela gasta demais e demonstra um exibicionismo de mau gosto em ocasiões pouco importantes [...]. E tudo isso ela faz não por motivo nobilitante, mas para exibir sua riqueza, e por pensar que é admirada em consequência dessa maneira de agir; ademais, onde deve gastar muito ela gasta pouco, e onde deve gastar pouco gasta muito.

Sendo assim, constata-se que os antigos pensadores, embora não fazendo uso do termo educação financeira, já sinalizavam a necessidade de refletir sobre o tema, sobretudo, com relação a uma maneira consciente de consumir. Tratar e problematizar a educação financeira desde a Educação Infantil é de grande importância, uma vez que pessoas bem preparadas estarão aptas a lidar com seus recursos cotidianos, com as diferentes formas de vida e a convivência humana. Nessa perspectiva, a inclusão de tal temática poderá ser um grande passo para que índices de endividamentos e inadimplência sejam reduzidos no futuro. Para que possamos compreender a função social da escola na cultura plural em que vivemos, necessitamos estudar como está documentada nos dispositivos legais a abordagem sobre educação financeira, conforme veremos a seguir.

### 3.2 A educação financeira nos dispositivos legais

A escola tem um papel fundamental na vida das crianças, pois atua como um agente promotor de diversos aprendizados que por muitas vezes perpassam os conteúdos descritos nos currículos. Porém, se torna indispensável analisar os dispositivos legais para que possamos compreender o que é proposto em termos de educação financeira e o que podemos melhorar para atingir as aprendizagens sociais acerca dessa temática.

Começar analisando os dispositivos legais não é uma tarefa fácil, tendo em vista que necessitamos encontrar conexões com o tema proposto, pois surge como um conteúdo matemático, seguidamente tomado com um sentido vazio, porque é abstraído das questões do mundo cotidiano. Sendo assim, podemos ver que não está explícito nos textos como abordar tal assunto em sala de aula. Os professores que se preocupam com a formação humana dos estudantes possuem uma tarefa complexa. Cada vez mais se buscam elevados resultados nas provas, prazos, padrões e formalidades escolares, ao invés de incentivar a aprendizagem, a cultura, a experiência humana e o prazer de adquirir novos conhecimentos. Essas questões parecem estar desaparecendo ou sendo reduzidas na sala de aula (ARMSTRONG, 2008).

Nessa perspectiva, a família e os educadores têm uma tarefa árdua, que é encontrar maneiras para motivar e envolver essa nova geração para a aprendizagem. Computadores, internet, tablets, smartphones e jogos são algumas alternativas para auxiliar no ambiente escolar, visto que são ferramentas fundamentais na nova era da comunicação e podem ser aproveitadas para facilitar o conhecimento, uma vez que esses jovens estão inseridos

no chamado mundo digitalizado. Uma realidade nova exige mudanças na escola, na postura dos professores e nas metodologias de ensino. O professor continua sendo uma peça importantíssima no processo de ensino, mas precisa perceber e aprender a reinventar em meio às mudanças constantes, como, por exemplo, a busca de informações e a utilização de forma dosada desses artefatos com o intuito de trazer benefícios e interatividade no ambiente escolar (CRESEDE, [201-]; FAVA, 2014).

Outro fator considerável, conforme afirmação de Schaefer (2015, p. 143), é que “o entrelaçar entre afetividade e aprendizagem, resulta numa vivência mais harmoniosa e significativa do cotidiano escolar”. Em resumo, os professores precisam reaprender com as mudanças para se aproximar dos estudantes e contribuir para a motivação da aprendizagem das novas gerações e, conseqüentemente, melhorar o relacionamento com os educandos na sala de aula.

De acordo com Armstrong (2008), observa-se nas escolas que há pouco incentivo à criatividade das crianças e jovens, visto que os resultados ocorrem basicamente através de notas e testes padronizados. Aparentemente, o propósito do ensino é de apoiar e estimular a capacidade do educando para obter notas altas nas provas, principalmente nas disciplinas centrais do currículo. Em sua abordagem, o referido autor comenta que o foco do ensino escolar é incoerente, muitas vezes, concentrando-se na memorização de teorias e fatos isolados, ao invés de criar ambientes de aprendizagem para os estudantes explorarem conceitos e problemas que fazem ou farão parte de suas vidas.

O ambiente escolar é o lugar onde as crianças e jovens obtêm diversos conhecimentos, mas também aprendem a conviver em sociedade. Nesse período, já são feitas algumas escolhas que começam a influenciar na realização de sonhos, além da identificação do papel social que todos temos na sociedade. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os anos iniciais do ensino fundamental servem para proporcionar aos educandos um letramento e uma nova visão do mundo, novas possibilidades de interpretar fenômenos e tirar conclusões para construir conhecimento. Já nos anos finais do ensino fundamental há desafios mais complexos, em que o aluno se aprofunda mais nos conteúdos e amplia o conhecimento das áreas de estudo (MEC, 2017). Entretanto, não encontramos nenhuma orientação com relação a como trabalhar com a educação financeira.

A escola de ensino médio, etapa final da educação básica, possui como um de seus papéis tornar os estudantes cidadãos críticos, que tenham capacidade de entender e transformar o mundo. Para isso ocorrer, a escola precisa perceber os jovens como pessoas com comportamentos, emoções, valores, visões, interesses e necessidades singulares (CRESEDE, 2018). Segundo a Lei nº 9.394/1996, “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 1996). Isso reforça a importância dessa etapa final da educação básica, a qual fecha esse ciclo e prepara o jovem para o que vem a seguir – a inserção no mercado de trabalho. No caso deste artigo da LDB 9394/96, pode-se subentender que termos como “educação integral” ou “construção do projeto de vida” podem abarcar ensinamentos relacionados à educação financeira, mas isso não está explícito neste dispositivo legal.

Referente às avaliações, as instituições de ensino não deveriam limitar-se apenas a um modelo restrito de notas, testes com padrões uniformes e pesquisas científicas, pois, assim, uma parte importante da educação é deixada de lado, como, por exemplo, educação vocacional, incentivo à criatividade, atitudes positivas, habilidades e exploração de conceitos e resolução de problemas para potencializar a imaginação (ARMSTRONG, 2008; OLIVIERI, 2013). Esses problemas quando são abertos e não buscam um único resultado propiciam mais de uma solução. Assim, os estudantes podem se comprometer para discutir, especular, buscar informações, analisar e redefinir esse problema. Ou seja, quanto menos específico o problema é, maior a chance de desenvolvimento de habilidades criativas para solução e estudos de casos (GRANZOTTI et al., 2015).

Fava (2014) denomina essas mudanças no ensino como Educação 3.0, que traz uma geração de jovens que acompanharam de perto o principal avanço tecnológico de todos os tempos. O autor também denomina nativos digitais aqueles jovens que já nasceram nessa era atual e emigrantes digitais os indivíduos que não tiveram acesso a esses avanços e estão se adaptando. Assim, percebe-se que os nativos irão transformar o mercado e as indústrias, com uma busca incansável para utilizar cada vez mais a tecnologia nas rotinas, trazendo, dessa forma, benefícios e praticidades para as pessoas. Conforme o Art. 35 da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a BNCC traz os objetivos de aprendizagem do ensino médio, dentro de 4 campos de estudo: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas”. A inclusão de novos componentes ou alterações dependem da aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação do Brasil.

A BNCC também define o conjunto de estudos essenciais que devem ser desenvolvidos no decorrer da educação básica, como, por exemplo, habilidades, competências e conhecimentos. A Base serve para nortear os currículos das redes de ensino e as orientações pedagógicas das escolas, para criar um padrão nacional, além de contribuir para formação humana e para a formação de uma sociedade justa, inclusiva e democrática (ANNUNCIATO, 2018).

O problema que insiste em permanecer é a desconsideração das diferenças nos processos de ensino e de aprendizagem e as distintas habilidades dos estudantes. Isso sem falar nos interesses e suas preferências, que já se tornam questões insignificantes nas escolas, pois todos são obrigados a respeitar e seguir um padrão nas avaliações (ARMSTRONG, 2008).

O resultado da interpretação pode ser diferente para educandos ao receberem o mesmo texto, se tratando de conhecimentos técnico-científicos ou ideias. Alguns podem compreender de forma literal e outros com uma análise mais profunda e tecendo relações entre os saberes (FONTES, 2016). Com o passar dos anos e a evolução, fica evidente que os métodos de ensino precisam acompanhar essas mudanças. O que antes podia ser visto como uma transmissão de conteúdo, hoje passa a ser algo extremamente complexo. É preciso utilizar a tecnologia ao nosso favor, com mídias participativas para interação e disponibilizando uma variedade de projetos, flexibilidade e customização, não apenas nas metodologias da aula, mas também na avaliação (FAVA, 2014). Além dessas atribuições dos professores frente à nova realidade da escola, de acordo com o Art. 13 da Lei nº 9.394/1996, o docente tem a responsabilidade de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

O currículo escolar leva os educandos a estudar muito e obter boas notas em testes, porém, o mundo não é apenas isso, é mais complexo. Educação financeira, questões básicas de política e orientações profissionais são alguns exemplos de temas que poderiam ser abordados com mais frequência nas salas de aula. Questões essas que podem contribuir na inserção dos jovens no mercado de trabalho, além de possibilitar às crianças a abertura para a autonomia e os conhecimentos de como exercer a cidadania participativa para a tomada de decisões na vida adulta com mais responsabilidade. As pessoas que defendem uma atualização no currículo escolar alegam que é necessário o incentivo dos potenciais particulares dos estudantes, ao invés de apenas limitar a capacidade das crianças por meio de testes e avaliações que mostram se a pessoa “está pronta” ou não. Essa alteração pode ser considerada como discurso de desenvolvimento humano, ao invés do discurso de capital humano que temos hoje. É preciso que a escola contribua na formação dos educandos para que tornem o mundo um lugar melhor (ARMSTRONG, 2008).



Em vista disso, o Brasil já busca uma reforma do ensino médio, ou seja, uma mudança na estrutura do sistema de ensino atual. Isso seria uma maneira de flexibilizar o currículo, permitindo que o estudante, após cumprir a BNCC, possa escolher uma área de conhecimento para se aperfeiçoar. A BNCC recomenda a criação de um cronograma para implantar todas as mudanças de lei e implementar o processo de adaptação à reforma. Os defensores dessa mudança afirmam que seria uma maneira de aproximar os estudantes da realidade e do mercado de trabalho. Além dessa modificação no ensino médio, o Brasil pretende investir cerca de 1,5 bilhão de reais para criar escolas de tempo integral, em que a grade curricular do ensino médio passará de 800 horas/ano para 1.400 horas/ano. A meta é que 50,0% das unidades educacionais do país sejam atendidas pelo ensino integral até 2024. Essa é mais uma estratégia para complementar ainda mais o ensino médio e preparar o jovem cada vez mais para o futuro (MEC, 2018).

Já os contrários à reforma do ensino médio afirmam que não há uma preocupação com os principais problemas das escolas públicas brasileiras, que são as más condições de funcionamento e estrutura. Também há uma desvalorização da área de humanas e foco apenas em mercado de trabalho, ao invés de uma formação para a cidadania. Esses acreditam sim que deveria haver uma mudança no ensino, porém uma reforma em todo o ensino básico, não apenas no ensino médio e da maneira proposta. A reforma em questão torna-se incerta, pois deveria ser planejada com mais tempo, consultando a sociedade e diversos especialistas da área (ANPED, 2017).

Paralelo a isso, no estado do Rio Grande do Sul existe um projeto dirigido às escolas públicas, chamado Programa Escola em Tempo Integral, que possui como principal objetivo permitir que os educandos tenham acesso a conhecimentos importantes para serem inseridos na sociedade, uma vez que essa é a principal função social da escola. A proposta pedagógica foi definida pelo Departamento Pedagógico da Secretaria da Educação, atingindo as áreas de conhecimento de linguagem, matemática, ciências da natureza, educação ambiental e direitos humanos. Assim, os estudantes permanecem na escola aproximadamente sete horas diárias, entre manhã e tarde. De 2015 para 2016, o número de escolas estaduais atendidas pelo programa aumentou de 46 para 104 e o número de alunos atendidos saltou de 9,9 mil para 20,5 mil. O Programa Escola em Tempo Integral possui uma meta de atender, no mínimo, 50,0% das escolas públicas do estado até 2025, para conseguir atingir cerca de 25,0% dos estudantes da educação básica do Rio Grande do Sul (SERS, 2018).

Outros autores, a exemplo de Magalhães Júnior, Santos e Silva Neta (2016), entendem que existem instituições de ensino conceituadas que priorizam a aprendizagem cooperativa, que é uma metodologia que encoraja os estudantes a trabalharem em conjunto para aprender e colaborar na apropriação de conhecimento dos colegas, reforçando o entendimento de trabalho em equipe para desenvolverem aspectos profissionais e pessoais. Muitas mudanças positivas ocorrem com os adolescentes nesse período intermediário entre 15 e 17 anos, incluindo a capacidade de organizar planos de longo prazo e maior capacidade de formar opiniões sobre questões éticas e morais, seja usando a internet e as redes sociais. Outro fator significativo nesse período é que há descobertas de talentos ou novas habilidades, o que colabora na construção de metas e sonhos (ARMSTRONG, 2008).

Assim como afirma Fava (2014), é preciso utilizar as ferramentas existentes, como, por exemplo, acesso à informação, tecnologia e digitalização em geral para auxiliar e estimular os educandos. Esse autor utiliza as palavras mapa e bússola em seus estudos, explicando que o modelo antigo de ensino é como um mapa que com o tempo ficou obsoleto. Já as sugestões de melhoria e evolução no ensino se encaixam no conceito de bússola, pois há intenção de direcionar os estudantes para encarar o mundo, lidar com problemas e buscar o pleno desenvolvimento. Existem algumas alternativas de avaliações que se diferem dos modelos tradicionais, que podem avaliar quesitos de compreensão dos conteúdos de uma maneira que exige criatividade dos educandos. Essas alternativas podem ocorrer por redação, estudos de caso, aprendizagem fundamentada em problemas, investigações, etc. (FONTES, 2016).

Afirma-se que o ensino médio tem como uma das principais funções preparar para o mundo do trabalho, para o viver como um adulto, independente e de sucesso no mundo real. Algumas possibilidades para pessoas

que querem complementos de aprendizagem são: instituições alternativas, escolas técnicas, programas registrados de profissionalização, programas de ensino online, cursos que unem trabalho e estudo, intercâmbios que aliam viagem, estudos e atividades empreendedoras. Escolas onde os cursos acadêmicos são integrados a cursos técnicos são ótimas opções para jovens que almejam uma abordagem voltada à carreira (ARMSTRONG, 2008).

Foi criado pelo Ministério da Educação o Programa Brasil Profissionalizante, que teve como foco consolidar as escolas estaduais de educação profissional em todos os estados do país a partir de 2007. Houve investimento para modernizar e expandir essa rede pública, para unir conhecimento básico do ensino médio à prática profissional e tecnológica. Em 2008, já haviam sido criadas 25 unidades escolares (MAGALHÃES JÚNIOR; SANTOS; SILVA NETA, 2016). Essas escolas que possuem o ensino médio e técnico juntos tornam-se um diferencial quando o estudante se forma e participa de algum processo seletivo para concorrer a uma vaga de emprego. O mercado oferece cada vez mais vagas de emprego que exigem a capacidade de tomar decisões sem orientações estabelecidas. Ou seja, pessoas que possuam raciocínio rápido e que saibam comparar alternativas e optar por caminhos coerentes, com embasamento e responsabilidade. Por esse motivo é importante a escola preparar os jovens para o futuro e a educação financeira faz parte desse preparo, uma vez que está inserida em todos os lugares. Fazer um orçamento e planejamento financeiro, decidir por um investimento, comprar um imóvel ou encarar um financiamento são exemplos de ações básicas na vida das pessoas que fazem parte do tema “finanças” (FAVA, 2014). A seguir será comentada a importância da família e da escola para a educação financeira.

### 3.3 A família e a escola na educação financeira

Para que possamos formar um cidadão, iniciamos falando sobre as instruções recebidas desde a infância pela família que podem influenciar nas atitudes e pensamentos das crianças. Como afirma Freire (1979, p. 27), “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”. Precisamos compreender como esse ser humano foi instruído e quais os pré-conceitos, em termos de tradição cultural, que ele carrega e reflete na vida escolar.

Nos dias de hoje ocorrem mudanças econômicas que afetam a vida das pessoas a todo o momento, por isso é necessário dedicar mais tempo para gerenciar o orçamento familiar e ser educado financeiramente para conseguir ter uma vida mais tranquila e conquistar os objetivos almejados. É uma questão de criar hábitos, definir metas e seguir uma estratégia. Para criar filhos responsáveis, é necessário que os pais sejam responsáveis, principalmente em questões de educação financeira, pois os pais sempre serão os principais exemplos dos filhos. Hoje existem diversos meios que podem contribuir e também atrapalhar na educação dos filhos, como, por exemplo, televisão e internet, no sentido de que a mídia em geral pode iludir as crianças mostrando estilos de vida fúteis e que não correspondem à realidade da família, podendo ocasionar atitudes consumistas (DESTEFANI, 2015). Destefani (2015) continua destacando que desde a infância temos contato com o dinheiro, por isso devemos explicar aos filhos que o dinheiro é fruto de trabalho e é como os pais pagam as contas da casa. Desse modo, as crianças e os jovens possam ter ciência da realidade e das condições de vida da família. Assim, a educação financeira não será realizada tardiamente, o que pode ocorrer, em casos extremos, apenas quando há descontrole nas finanças ou endividamento.

Podemos observar que as instruções recebidas desde criança dependem da sociedade onde está inserida. Segundo Eker (2006), é uma questão muitas vezes cultural, pois as sociedades lidam com o dinheiro de maneiras diferentes e as pessoas têm sua maneira de pensar sobre o dinheiro muito particular. As primeiras noções sobre o conceito financeiro são recebidas através dos pais e das relações que eles exercem sobre o dinheiro, esses exemplos familiares constituem o modelo financeiro de um indivíduo, conforme afirma Eker (2006, p. 25):

O modelo financeiro de uma pessoa consiste numa combinação dos seus pensamentos, sentimentos e das suas ações em questões de dinheiro. [...] Constitui-se, fundamentalmente, da

informação ou programação que a pessoa recebeu no passado, sobretudo quando era criança.

Muitas vezes, tomamos consciência da importância da inteligência financeira para um futuro econômico, possivelmente promissor e equilibrado, por meio da educação escolar financeira.

A educação faz parte de nossas vidas desde o momento em que nascemos. É através dela que aprendemos as normas de nos interagir socialmente e como agir em todos os sentidos de nossa vida. E a educação financeira? O dinheiro também faz parte de nossas vidas desde o momento em que nascemos e é essencial que aprendemos a conviver com ele equilibradamente (SOUZA, 2012, p. 28).

Sendo assim, “toda criança é ensinada a pensar e a agir no que diz respeito às finanças” (EKER, 2006, p. 25). Entretanto, nos dias atuais a relação com o dinheiro tornou-se ainda mais complexa, pois as crianças tornam-se alvo de empresas que possuem estratégias bem elaboradas para produção de bens e serviços infantis, visando articular objetos vendáveis às suas preferências, normalmente com quatro anos ou mais. As empresas de propaganda gastam fortunas em projetos focados diretamente no público infantil, que muitas vezes possui uma cultura universal (BARBER, 2009).

Barber (2009) ainda destaca que a mídia em geral aparece como um artefato eficaz para o comércio e a divulgação de marcas e produtos. Essa questão, atrelada à conectividade crescente que a população vivencia, causa uma tempestade de informações, incentivando também o consumismo. Fica claro que a criação de produtos e serviços para as crianças e o marketing infantil está sendo cada vez mais explorado pelas empresas, fazendo com que seja necessário um cuidado maior dos pais em orientar bem seus filhos sobre consumo (BARBER, 2009).

Nessa mesma perspectiva, Hofmann e Moro (2012) afirmam que cada vez mais cedo as crianças entram em contato com o universo econômico, pois precocemente se tornam consumidores de bens e serviços diversos. Por esse motivo é que os pais precisam ficar cada vez mais atentos à educação de seus filhos, visando uma educação financeira atrelada à economia doméstica e ao consumo moderado, de acordo com a realidade de cada família, para que as crianças e os jovens não caiam nas tentações e ilusões da mídia em geral, tomando consciência do valor do dinheiro e da educação financeira desde a mais tenra idade. Após apresentar o referencial teórico que serve de embasamento a pesquisa, a seguir aborda-se a análise e discussão dos dados.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 4.1 A Educação Infantil e sua importância na educação financeira

Como abordamos na introdução deste trabalho, a CNC (2017) divulgou que mais da metade da população brasileira encontra-se endividada. De acordo Crestani (2017), o mundo globalizado está cada vez mais avançado e veloz, envolvendo diversos aspectos da vida e da sociedade, portanto, fica difícil focar em apenas um assunto específico diante desse mundo complexo. A escola deve caminhar nessa direção, uma vez que,

O processo educativo, com algumas variações circunstanciais, segue aproximadamente a mesma dinâmica. [...] A educação de excelência é resultante de boas famílias e boas escolas, de um desejo de crescer, de madurar e de uma sociedade que apresente ofertas e iniciativas que encantam e ajudam na construção do ser humano (CRESTANI, 2017, p. 44).

Existem diversas justificativas para o aprendizado de finanças pessoais, além de fortalecer alguns conhecimentos básicos pode proporcionar um melhor aproveitamento dos benefícios financeiros que estão à disposição dos brasileiros, tais como: transações de compra e venda, orçamento doméstico, obter empréstimos, poupar e investir, ações que exigem interação com instituições financeiras. Além disso, é necessário levar em consideração o sistema de juros, taxas e impostos nos cálculos para evitar surpresas futuras, sendo que esses fundamentos são imprescindíveis para organizar as finanças pessoais.

A educação financeira é um assunto que deve ser tratado e é evidente a importância do tema na vida do cidadão, seja para comprar a casa própria, trocar de carro, planejar uma viagem ou obter um plano de aposentadoria ou previdência privada. Com isso, podemos afirmar que a escola tem um importante papel na educação financeira das crianças, conforme destaca Freire (2005), sendo necessário que o educador crie possibilidades que viabilizem a construção dos conhecimentos. Apesar das diferentes considerações quanto ao papel do professor, ele poderá contribuir para maximizar as perspectivas dos educandos em relação às múltiplas possibilidades existentes.

Nesse sentido, poderíamos nos apropriar da educação financeira nas escolas de uma forma mais concreta e lúdica. Nesse viés, encontramos uma coleção de livros infantis, que constrói nosso pensamento de um modo diferenciado sobre o conceito de dinheiro. Fica evidenciado que o sentido da riqueza está interligado a valores humanos, tais como, dignidade, respeito, amor ao próximo, solidariedade, ações benevolentes e que o retorno disso, são os resultados financeiros. Também desconsidera qualquer viés negativo sobre a riqueza e ainda enfatiza que não é necessário realizar uma escolha entre amigos, dinheiro ou saúde, que é possível ser próspero em tudo.

No primeiro livro infantil podemos perceber que o tema dinheiro é tratado de uma forma bastante subliminar e até subjetiva, como descrevemos na sequência. Santos e Carmo (2015), no livro “As sementes da riqueza” valorizam os talentos das crianças e incentivam os pequenos leitores a conquistarem todos os seus desejos. “A fartura é uma benção e seus talentos também”. (p. 10) A mensagem do livro caminha para ideia de que se pode ter tudo o que desejar e ser rico em todos os âmbitos da vida como saúde, amor, alegrias, amizades e em dinheiro. Como podemos perceber, o dinheiro é apenas uma parte dessas conquistas e a obra não trata sobre a administração deste bem.

O segundo livro analisado foi Davi e a árvore da riqueza. O menino Davi tem um sonho em que seu avô lhe dá três sementes: a semente do amor, a semente da dedicação e a semente da fé. Ao contar para o seu pai o sonho, ele complementa: “A riqueza é o fruto que vamos colher por sermos dedicados e fieis aos nossos princípios, se trabalharmos com capricho e envolvimento, receber muito dinheiro por isso é só uma questão de tempo” (SANTOS e CARMO, 2015, p. 16). Nos transmite a ideia de que para ser rico em dinheiro é necessário primeiro ser uma pessoa “amorosa, dedicada, confiante e comprometida com o bem” (SANTOS e CARMO, 2015, p. 17). Ou seja, esta segunda obra analisada tampouco aborda a educação financeira, pois permanece no patamar dos valores e da importância do trabalho.

#### 4.2 A família e seu papel para a educação financeira

As dificuldades financeiras das famílias podem estar ligadas ao mal planejamento de gastos, denominado desequilíbrio financeiro. Isso se dá quando as contas não fecham, ou seja, as despesas familiares ultrapassam a renda, ocasionando dívidas. Algumas consequências diretas são endividamento, problemas ligados a estresse e brigas familiares, que podem ser agravadas por desorganização das finanças, acarretando uma desestruturação familiar pela falta de conhecimentos.

A educação financeira tem um papel social relevante, pois a gestão desajustada de finanças pode trazer riscos econômicos e sociais ligados ao desemprego, endividamento, inadimplência, falências de empresas e falta de planejamento para aposentadoria, ou seja, considerar riscos e oportunidades contribuirá para que sejam tomadas decisões embasadas. No entanto, muitos pais ausentes oferecem recompensas financeiras para suprir um possível sentimento de culpa, por meio de presentes fora de hora ou o atendimento frequente das vontades dos filhos como forma de suprir as ausências cotidianas. Isso pode trazer problemas à criança, que fica mal-acostumada e pode começar a pedir recompensa para tudo.

Comprar com responsabilidade, evitar a substituição constante de tecnologias, deixar claro para os filhos a

realidade financeira da família, ensinar a não desperdiçar o alimento, água e energia elétrica, são exemplos que as crianças podem se espelhar e levar para suas vidas. Os pais precisam passar aos seus filhos a importância do afeto, do carinho, do amor e da atenção. As crianças precisam estar cientes das condições dos pais, por meio da cultura familiar. Os pais não devem, como maneira de recompensa por algo, comprar um presente caro sem planejar como será pago. De uma forma direta e resumida, o endividamento e o descontrole financeiro estão ligados diretamente em gastar mais do que se ganha.

#### 4.3 A ausência de parâmetros para educação financeira nos dispositivos legais

As leis citadas no presente artigo não nos mostram com clareza como trabalhar educação financeira voltada para os comportamentos das pessoas em relação às suas finanças. Este tema está localizado entre os temas transversais e fica subentendido que é possível ser trabalhado de maneira interdisciplinar. De qualquer forma, na prática escolar, essa realidade não acontece.

Ainda que de uma maneira vaga, podemos encontrar a matemática financeira em algumas escolas com a intenção de ensinar através de cálculos, muitas vezes com problemas matemáticos que fogem da realidade cotidiana, como por exemplo, “Joãozinho foi ao mercado para sua mãe e comprou duzentas laranjas, no caminho para sua casa perdeu cem laranjas”. Situações surreais que interferem em um aprendizado significativo. Talvez por que não haja parâmetros claros para esse tipo de conteúdo, acaba-se utilizando essas situações surreais.

Entendemos que deveríamos encontrar na legislação algo mais concreto sobre educação financeira que abrangesse todos os níveis escolares, inclusive na educação infantil. Abordando de uma maneira lúdica e concreta os conhecimentos sobre a inteligência financeira, começaríamos ensinando as crianças a valorizarem seu próprio dinheiro, economizar, administrá-lo para atingir seus objetivos. No ensino fundamental e médio poderiam ser desenvolvidos saberes sobre contas bancárias, financiamentos, taxas de juros, tipos de investimentos... São saberes cotidianos necessários que viabilizam possibilidades de como trabalhar com o nosso dinheiro e, com isso, os educadores incentivariam os estudantes à prática de ações menos impulsivas e mais responsáveis em termos monetários.

Conforme os índices de endividamento mostrados nessa pesquisa, podemos observar que as lacunas a serem preenchidas estão na educação de novos hábitos, criando comportamentos sustentáveis que resultarão em práticas mais cuidadosas e inteligentes, ou seja, planejamento financeiro.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação financeira cada vez mais se mostra um assunto relevante em âmbito pessoal e profissional e, gradativamente, isso vem sendo abordado nas famílias e nas escolas. A veloz globalização, o acesso facilitado à informação, os avanços tecnológicos, o incentivo ao consumo, a expectativa de vida crescente e a complexidade do mercado financeiro são fatores explorados na pesquisa e que contribuem para mostrar a importância de abordar os assuntos financeiros. Obter conhecimentos básicos de finanças e planejar o fluxo de caixa pessoal e familiar de uma maneira responsável são pré-requisitos para enfrentar esses fatores citados, além de poder ter uma vida mais tranquila e realizar sonhos.

É preciso que haja debates frequentes que envolvam as escolas, as famílias e a comunidade para melhorar a educação financeira das crianças. Uma estratégia para alcançar esse objetivo é instigar uma aprendizagem literária desde cedo de assuntos financeiros. Para isso, é preciso que a escola valorize esses materiais e dialogue com as crianças. Paralelo a isso, a escola e a família adquirem em corresponsabilidade o papel de intensificar

esses debates, buscando uma contextualização do tema levando em consideração a realidade familiar e o mundo vivido. Dada a amplitude que a temática possui e tendo em vista a complexidade do mercado financeiro e as diversas possibilidades existentes, o presente estudo mostrou que a educação financeira é um tema relevante na vida das pessoas e que pode fazer muita diferença para o desenvolvimento da existência humana. Com o entendimento desses conceitos básicos, a população estaria mais capacitada para ter uma vida financeira saudável e, conseqüentemente, contribuir para o crescimento da economia do Brasil. Torna-se necessário que os parâmetros para educação financeira desde a educação infantil sejam incluídos nos nossos dispositivos legais como a BNCC, principalmente. Nesse sentido, família e escola não podem ignorar a relevância desse debate.

Por fim, o intuito deste estudo não consistiu em esgotar o tema proposto, ao contrário, foi expor a problemática e trazer possíveis ações de melhoria suscitar o debate por parte das escolas, famílias e comunidade em geral. As limitações do estudo residem na escassez de material a respeito da temática. Dessa forma, a intenção é investir em novas pesquisas nessa área, buscando dados empíricos que respaldem a discussão, posto que acreditamos que a educação financeira iria contribuir diretamente na formação de uma nova geração responsável financeiramente.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. B. P. de. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ANNUNCIATO, P. BNCC inclui educação financeira em matemática. **Revista Nova Escola** [online]. 07 de Março de 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2WKG0rv>>. Acesso em: 22 mar. 2018.
- ANPED. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Reforma do Ensino Médio**: entenda o que está em jogo e as vozes desconsideradas no processo. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2gBLjlo>>. Acesso em: 03 nov. 2018.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- ARMSTRONG, T. **As melhores escolas**: a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano. Tradução Vinícius Duarte Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, D. L. **Infância**: diferentes conceitos e mesmas abordagens? análise do livro didático: Portal do Saber. 2010. 33p. Monografia apresentada ao Instituto Superior de Educação, Faculdade Alfredo Nasser, como parte dos requisitos para a conclusão do curso de Pedagogia. Aparecida de Goiânia, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2FfPAI9>>. Acesso em: 14 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://bit.ly/1U7QxVu>>. Acesso em: 08 nov. 2018.
- CNC. CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO DE BENS, SERVIÇOS E TURISMO. **CNC**: percentual de famílias endividadas aumenta em fevereiro após quatro quedas consecutivas. [online]. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2ss22z6>> Acesso em: 14 nov. 2018.
- CRESEDE. COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento da educação básica**: ensino médio. [201-]. Disponível em: <<https://bit.ly/2i09MBT>>. Acesso em: 05 nov. 2018.
- CRESTANI, A. (Ir.). **A missão de educar com qualidade**: princípios, valores e atitudes na ação educativa. Porto Alegre: Edipucrs, 2017.

- DESTEFANI, S. M. Educação Financeira na Infância. **Revista Eventos Pedagógicos**, Mato Grosso, v. 6, n. 4, p. 274-282, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2ZpkF3A>>. Acesso em: 26 nov. 2018.
- EKER, T. H. Os segredos da mente milionária. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2006.
- FAVA, R. **Educação 3.0**: aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.
- FONTES, M. A. Motivação e estratégias de aprendizagem segundo a teoria das abordagens à aprendizagem: implicações para a prática de ensino-aprendizagem. **RIAAE: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 1727-1744, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2x0NqYq>>. Acesso em: 21 out. 2018.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GRANZOTTI, R. B. G.; SILVA, K. da.; DORNELAS, R.; CESAR, C. P. H. A. R.; PELLICANI, A. D.; DOMENIS, D. R. Situação-problema como disparador do processo de ensino-aprendizagem em metodologias ativas de ensino. **CEFAC**, São Paulo, SP v. 17, n. 6, p. 2081-2087, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2Wmflkw>>. Acesso em: 21 out. 2018.
- HABERMAS, J. **Passado como futuro**. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- HANSON, M. CNC: percentual de famílias endividadas aumenta em fevereiro após quatro quedas consecutivas. **Notícias imprensa - CNC do tamanho do Brasil**. [online]. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2ss22z6>>. Acesso em: 04 set. 2018.
- HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KIYOSAKI, R. T.; LECHTER, S. L. **Pai Rico Pai Pobre**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 2000.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; SANTOS, M. T. S. C. dos.; SILVA NETA, M. de L. da. Aprendizagem Cooperativa: uma Experiência no Ensino Médio Profissionalizante. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 26, n. 52, p. 247-263, 2016.
- MEC. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. [201-]. Disponível em: <<https://bit.ly/2kZZBNt>>. Acesso em: 03 nov. 2018.
- POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- SANTOS, A. R.; CARMO, Rogério Olegário do. **As sementes da riqueza**. Salvador, BA: Humanidades Editora e Projetos, 2015. (Coleção crescer e enriquecer).
- SANTOS, A. R.; CARMO, R. O. do. **Davi e a árvore da riqueza**. Salvador, BA: Humanidades Editora e Projetos, 2015. (Coleção crescer e enriquecer).
- SCHAEFER, J. S. G. Afetividade entre professor e aluno no processo ensino-aprendizagem. **Revista Eventos Pedagógicos**, Mato Grosso, v. 6, n. 2, 15. ed., p. 142-151, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/31C3a1X>>. Acesso em: 21 out. 2018.
- SERS. **Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul**. Busca de escolas [online]. Disponível em: <<https://bit.ly/2Ji2FS2>>. Acesso em: 04 nov. 2018.
- SILVA, N. C. da. **Matemática financeira** – economia doméstica Educação financeira. 2012. 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Matemática) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- SOUZA, D. P. de. **A importância da educação financeira infantil**. 2012. 76 f. Trabalho apresentado como requisito parcial de obtenção do título de bacharel em Ciências Contábeis, Newton Paiva, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2eOiS0O>>. Acesso em: 27 ago. 2018.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

## PARTE II: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: OS ASPECTOS RELACIONAIS EM FOCO

### APRESENTAÇÃO DA PARTE II

A segunda parte deste livro tem como temática central os aspectos relacionais no processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Nesta senda, as autoras se aventuram por subtemas como a afetividade, a psicomotricidade e a interação entre o docente e o estudante.

O Capítulo 6, sob o título *A afetividade na Educação Infantil como agente transformador* é de autoria de Patrícia Benfica da Rosa e Hildegard Susana Jung. O trabalho buscou refletir sobre a importância da afetividade na educação infantil e sua contribuição para o desenvolvimento integral do sujeito. Segundo as autoras, a criança se desenvolve a partir das suas relações com o meio. Sendo assim, por muitas destas crianças passarem a maior parte de seu dia na escola, o papel dos educadores é fundamental no que diz respeito a sua formação como sujeito. Os resultados obtidos por intermédio da pesquisa apontam para: a) As práticas pedagógicas devem proporcionar aos alunos um desenvolvimento integral e, nesse contexto, a relação professor x aluno desempenha papel relevante; b) A relação afetiva com o aluno impacta na formação da sua autoestima e autonomia, facilitando o aprendizado; c) O aluno necessita de uma referência dentro da sala de aula, a qual possa remeter a ele a sensação de segurança e confiança, permitindo ao mesmo ter a liberdade de expressar-se. Assim, a conclusão das autoras é de que a afetividade faz parte da educação integral e integradora, a qual requer o olhar atento ao desenvolvimento físico, emocional e cognitivo da criança. Nesse contexto, educar se confunde com humanizar, com a noção de formar o humano em sua unidade e totalidade, integrando as potencialidades desenvolvidas ao projeto de vida de cada um, em uma educação humanizadora.

O Capítulo 8, de autoria de Luciele Nascimento do Amaral e Gilca Maria Kortmann, intitula-se *Psicomotricidade relacional: práticas que auxiliam no desenvolvimento global de crianças de 2 e 3 anos*. O trabalho visou compreender como as práticas psicomotoras desenvolvidas na educação infantil refletem no ensino fundamental. Segundo as autoras, a etapa da educação infantil é um preparatório para as séries iniciais, visto que há um desenvolvimento global do indivíduo nas áreas afetiva, cognitiva e social. Assim, a motivação para a elaboração do trabalho foi uma experiência as autoras tiveram em uma turma de maternal I, na qual acompanharam o desenvolvimento motor dos educandos por 1 ano. Abordando como principais referências bibliográficas os teóricos Jean Piaget, Henri Wallon e Julian de Ajuriaguerra, complementando com os trabalhos dos autores Vítor da Fonseca, André Lapierre e Airton Negrine, os resultados apontaram para a importância de trabalhar a psicomotricidade dentro das escolas de ensino fundamental, pois é a partir dos trabalhos motores que a criança irá desenvolver as habilidades necessárias para as aprendizagens do ensino fundamental.

O Capítulo 8 intitula-se *A importância da participação dos professores nos momentos de brincadeiras na Educação Infantil* e tem a autoria de Juliana Garcia Barboza e Juliana Meregalli. O trabalho objetivou analisar relatos de professoras que atuam na Educação Infantil sobre a importância do brincar e da participação dos docentes nos momentos de brincadeiras. Foi realizado um questionário com sete perguntas semiestruturadas, respondidas por quinze professoras de Educação Infantil, da rede Particular de ensino do Município de Canoas e Nova Santa Rita, ambos situados no estado do Rio Grande do Sul. A análise do questionário possibilitou inferir que: a) As professoras destacam que o brincar é importante para o desenvolvimento dos alunos, principalmente na Educação Infantil; b) A participação do professor nas brincadeiras, muitas vezes não é efetiva, em sua maioria é apenas nas brincadeiras dirigidas. Assim, as autoras constataram dessemelhança de ideias relacionadas a colocar em prática a brincadeira no cotidiano da educação infantil, incluindo o papel do professor. Nesse sentido, entendem que existe uma necessidade de os professores focalizarem em uma efetiva utilização da brincadeira no cotidiano da educação infantil.



O Capítulo 9, último desta segunda parte da presente obra tece a autoria de Thais Viviane Kappler e Dirleia Fanfa Sarmiento. Sob o título *As interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil*, as autoras trouxeram como temática investigativa as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil. A pesquisa tem como referência o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular em relação à centralidade das interações e das brincadeiras nas práticas pedagógicas. Para a incursão na temática, fundamenta-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, de Vygostsky, estabelecendo um diálogo com autores cujas premissas situam-se nesse campo teórico. Os dados, analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, foram categorizados em eixos temáticos estabelecidos a priori. De acordo com as autoras, fica evidenciado que as interações entre pares e adulto-criança e o brincar são dimensões essenciais para a potencialização do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, sendo fundamental que o (a) professor(a) que atua na Educação Infantil se constitua num mediador nestes processos, propiciando espaços e tempos que promovam a vivência de tais dimensões no dia-a-dia.

## CAPÍTULO 6

### A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO AGENTE TRANSFORMADOR

*Patrícia Bemfica da Rosa*

*Hildegard Susana Jung*

#### 1 INTRODUÇÃO

A educação infantil é um dos mais importantes agentes educativos, sendo este responsável pelo desenvolvimento integral do sujeito. Segundo Vygotsky (1998, p. 75) “é nesta fase que a criança começa a fazer novas descobertas e desenvolver seus aspectos motores, cognitivos e sociais, através da relação consigo mesmo, com o ambiente e com o outro”. Tais relações permitem que a criança faça descobertas por ela mesma, mas isto só se torna possível quando esta encontra-se em um ambiente que lhe proporcione segurança física e, principalmente, emocional.

Voltando nosso olhar mais para a questão emocional, podemos perceber que o desenvolvimento desta criança só se dará de forma integral se ela, se sentir bem na sua relação com aqueles que estão a sua volta, sejam eles seus pais, responsáveis e/ou professores. Para que a criança se sinta segura, estes atores do seu convívio deverão manter com ela uma relação de afeto, na qual a criança não seja vista como alguém que não compreende nada a sua volta, que é uma folha em branco ou, ainda, como alguém que não consegue expressar seus sentimentos. Ou seja, se a criança tiver seus sentimentos, percepções, conhecimentos e interesses levados em conta de forma que ela perceba que é um ser importante, certamente seu desenvolvimento se dará de forma integral e eficaz (WALLON, 2007).

Quando nos referimos ao desenvolvimento integral, trata-se daquilo que, em termos Fossatti, Güths e Jung (2019), entendemos como resultado de uma educação Integral e Integradora. Esta formação integral acentua o desenvolvimento de valores em todas as dimensões do ser humano. Nesse sentido, os autores explicam que é necessário dar um passo à frente e alcançar a educação integradora, promovendo o convívio harmonioso de todas as dimensões na vida da pessoa. Trata-se, portanto, de prestar atenção ao desenvolvimento físico, emocional e cognitivo. Nesse contexto, educar se confunde com humanizar, com a noção de formar o humano em sua unidade e totalidade, integrando as potencialidades desenvolvidas ao projeto de vida de cada um. Daí o conceito de uma educação humanizadora.

Ao observarmos a importância que a escola exerce neste desenvolvimento integral da criança, percebemos que quanto mais a relação entre professor e aluno for de cumplicidade e afetividade, mais pode-se perceber alunos seguros, críticos, reflexivos, criativos, curiosos e com autoestima. Este cenário permite a eles perceberem o quanto são capazes e importantes, pois ao lembrar que muitos passam a maior parte de sua infância, ou seja, em torno de 12 horas por dia dentro de uma escola de educação infantil, segundo Marchand (1985, p. 42), faz-se necessária “uma relação afetiva entre alunos e seus professores, obviamente não com o intuito da substituição familiar, mas como complemento e auxílio para seu desenvolvimento”.

Dito isso, o presente artigo consiste em uma reflexão acerca da importância da afetividade na educação infantil e sua contribuição para o desenvolvimento integral do sujeito. De metodologia qualitativa, o estudo buscou seus dados de análise em obras publicadas a respeito da temática, bem como em artigos científicos da área.

A arquitetura do texto foi construída levando em conta a seguinte lógica: após esta breve introdução apresentamos a metodologia da pesquisa, seguida do referencial teórico a partir do qual embasamos as reflexões

aqui contidas. Na sequência, figura a análise e discussão dos dados, tópico no qual realizamos a reflexão sobre os achados à luz da teoria, apresentando também as inferências da autora. Por último, as considerações finais e referências concluem o estudo.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa consiste em um estudo qualitativo, do tipo pesquisa bibliográfica. A metodologia segue as orientações de Gil (2002), o qual explica que as pesquisas qualitativas são aquelas que não lançam mão de recursos matemáticos para a busca e análise de seus dados. Segundo o autor, a interpretação dos achados em uma pesquisa qualitativa leva em conta aspectos subjetivos, fazendo uma análise que não despreza o contexto, nem as crenças epistemológicas dos autores.

Dessa forma, o meio utilizado para a busca dos dados foi a pesquisa bibliográfica, pois a mesma contribui para a aquisição de conhecimento acerca do assunto abordado, conferindo ao artigo propriedade e riqueza em seu desenvolvimento, como citado por Gil (2002, p. 45):

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

Dessa maneira, seguimos os passos sugeridos pelo autor (GIL, 2002) para a organização de uma pesquisa científica: a redução dos dados, a categorização desses dados, a sua interpretação e a redação do texto. Na sequência descrevemos brevemente o trabalho realizado em cada uma das etapas recomendadas.

Na primeira etapa – a de redução dos dados -, a qual ele também denomina de leitura flutuante, é aquela em que se seleciona o material por meio de uma primeira leitura. Segundo explica, “Para que essa tarefa seja desenvolvida a contento, é necessário ter objetivos claros, até mesmo porque estes podem ter sido alterados ao longo do estudo de campo” (Gil, 2002, p. 133). Desta maneira, o objetivo foi traçado e, em torno dele, ocorreu a problematização, a qual orbitou em torno de questões como: Qual é a importância da afetividade para o desenvolvimento integral da criança? Em que consiste este desenvolvimento integral?

Na sequência partimos para a segunda etapa, a qual Gil (2002) denomina como categorização dos dados. Trata-se daquela em que o pesquisador fará uma leitura mais profunda, de maneira a contrastar as categorias previamente definidas com o referencial teórico. “É preciso, portanto, que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure desvelar conteúdos implícitos, dimensões contraditórias e mesmo aspectos silenciados” (Gil, 2002, p. 134). Esta etapa é descrita também por Bardin (2008) como exploração do material.

A terceira fase – interpretação dos dados – consiste em realizar um “esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando possíveis explicações, configurações e fluxos de causa e efeito. Isso irá exigir constantes retomadas às anotações de campo e ao campo e à literatura e até mesmo à coleta de dados adicionais” (Gil, 2002, p. 134). Trata-se, portanto, do momento em que o pesquisador transcende a simples descrição, buscando acrescentar novos questionamentos, os quais poderão servir, inclusive, para estudos futuros.

A quarta e última fase é a de elaboração do relatório, ou seja, a redação do texto. Nesta parte da pesquisa, não podemos perder de vista, segundo Gil (2002, p. 135), quatro elementos fundamentais, que são “a clareza, a concisão, a precisão e a objetividade”. Assim, podemos notar que o método científico é mais ou menos eficiente quanto maior ou menor riqueza de realidade nos trouxermos os dados.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Chalita (2001), a falta de humanização na educação, a falta de afeto, pode ser considerada como geradora de grandes deformidades sociais, as quais poderiam ser sanadas com o afeto no lar e na escola, onde ele tem papel imprescindível para a formação do caráter humano. Para o autor, a escola tem a responsabilidade de preparar os alunos para serem livres “auxiliando-os a libertarem-se e não se permitirem ser vítimas de inúmeras formas de escravidão” (CHALITA, 2001 p. 71). Para que isto ocorra de fato, autor citado enfatiza a necessidade da afetividade no entorno da criança. Seja no lar ou na escola, o afeto se faz necessário.

Visando o amor como meio de desenvolvimento integral podemos citar Silva e Kamianecy (2005), cujas autoras realizam uma reflexão profunda quanto à importância do amor como agente transformador. Segundo escrevem, “[...] um aluno que se envolve de forma emocional com o conteúdo, tende a aprender com mais eficácia” (SILVA, KAMIANECKY, 2005 p. 55). Tal envolvimento emocional do aluno com o conteúdo, no caso da Educação Infantil, ocorre por meio do envolvimento das crianças com as atividades. Ela somente acontecerá por meio da ação do professor, quando o mesmo se envolve afetivamente na sua intervenção e ação pedagógica.

Com o objetivo de ter uma melhor compreensão da importância da afetividade se fez necessário refletir sobre o que de fato é a afetividade. Segundo Tassoni (2012, p. 05), Wallon constatou as primeiras manifestações afetivas do ser humano e a “grande complexidade que sofrem no decorrer do desenvolvimento, assim como suas múltiplas relações com outras atividades psíquicas”. A afetividade e a emoção são entendidas como sinônimos, no entanto são diferentes para Wallon. A afetividade, na teoria Walloniana, segundo Dér (2010, p. 61) “[...] é o conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar quando o homem é atingido e afeta o mundo que o rodeia. Ela se origina nas sensibilidades orgânicas e primitivas”. A emoção, por sua vez, Wallon define como sendo:

[...] manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos. Contrações musculares ou viscerais, por exemplo, são sentidas e comunicadas através do choro de bebê. Ao defender o caráter biológico das emoções, destaca que estas originam-se na função tônica. Toda alteração emocional provoca flutuações de tônus muscular, tanto de vísceras como da musculatura superficial e dependendo da natureza da emoção, provoca um tipo de alteração muscular (WALLON, 1968, p. 201, *apud* TASSONI, 2012, p. 6).

Assim, a emoção é entendida como um meio de sobrevivência, como o choro por exemplo, do qual a criança se utiliza para que suas necessidades sejam sanadas. O bebê quando chora faz com que toda a atenção seja voltada para si, fazendo com aquele que está próximo venha ao seu auxílio. Nesta relação, há um vínculo afetivo (TASSONI, 2012).

As diferenças entre emoção e afeto são conceitos muito discutidos por teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon, que buscaram conceituar a afetividade e exprimir sua importância. Segundo Piaget (1976, p. 16), o afeto é papel fundamental no funcionamento da inteligência do homem, pois “vida afetiva e cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização”. Contudo, o afeto estimula os interesses, as necessidades e motivações pela aprendizagem, incitando também aos questionamentos, auxiliando, assim, para o desenvolvimento mental do indivíduo. Dessa forma, podemos perceber que Piaget entende a afetividade e a cognição como complementares, ou seja, uma contribui para o desenvolvimento pleno da outra.

Para Piaget (1976), no início de sua vida a criança não possui a consciência do próprio “eu” e vive em um processo de indiferenciação. Assim, a afetividade está basicamente centrada em seu próprio corpo e em suas próprias ações. No entanto, quando a pessoa passa a ter consciência de si, suas relações tornam-se objetivas, e o outro se torna objeto de afeto, quando se inicia a decifração afetiva.

Ainda segundo Piaget (1976, p. 16) o afeto é essencial para o funcionamento da inteligência.

[...] vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão.

A etimologia da palavra afeto remete ao Latim *affectus*, particípio passado do verbo *afficere*, que significa tocar, comover o espírito e, por extensão, unir, fixar. O ser humano não é somente cognoscível, mas também um emaranhado de emoções, de sentimentos e experiências já vividas antes do período escolar. Freire (1979) alerta para o respeito que deve ter o educador aos saberes prévios do educando, adquiridos em sua vivência na comunidade e que não podem ser ignorados pela escola. A afetividade, portanto:

[...] não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (FREIRE, 1979, p. 89).

Dito isso, imaginemos uma pequena criança, dirigindo-se à escola em seu primeiro dia letivo. Dewey (1978, p. 43) descreve esta cena: “A criança é arrancada do seu pequeno meio físico familiar e atirada dentro do mundo inteiro, até os limites do sistema solar”. Até esta data, ela somente teve laços vitais de afeição unindo suas vivências vitais. Então, o “novo” estudante chega à escola e ela insiste em combater as individualidades, já que todos devem ser tratados da mesma maneira, dentro uma realidade lógica e estável, e onde impera a cultura do silêncio, pois o educando está naquele lugar para ouvir e não para falar. Parece cruel se narrado desta forma, mas é mais ou menos isto que ainda acontece na maioria das instituições escolares brasileiras, ainda hoje, no século XXI.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 4.1 Afetividade e aprendizagem

“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” (FREIRE, 1979, p. 104). A pedagogia freireana está baseada na dialogicidade, na problematização, no afeto, em conhecer o educando e seus saberes prévios, respeitando suas múltiplas dimensões, sejam culturais, sociais ou étnicas. O autor vai além, e assevera que, sem diálogo, não há cognoscitividade. Mas o que é diálogo? O próprio Freire (1979, p. 114) responde:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

Ora, para haver diálogo como genuína ferramenta pedagógica, faz-se necessário que haja um verdadeiro interesse do educador pelo educando, empatia e afeto.

John Dewey (1859-1952), na obra “Vida e Educação”, diz que a escola deverá ser encarada como um meio especial de educação, já que “[...] não se educa diretamente, mas indiretamente, através de um meio social” (p. 24). O autor continua dizendo que este *meio especial de educação* deverá contar com uma preparação que atenda às condições para que a criança cresça em saber, em força e em felicidade. Neste viés, coloca três características fundamentais da escola: a) um *ambiente simplificado*, para que gradualmente a criança possa conhecer seus segredos e nele participar; b) um meio *purificado*, trazendo felicidade aos pequenos e livre dos aspectos maléficos do ambiente social; c) um local de *integração*, de *harmonização* e de *tolerância*, onde os alunos formarão inteligências

claras, tolerantes e compreensivas. Desta forma, teremos uma escola que contribuirá para que a vida seja “melhor, mais rica e mais bela” (DEWEY, 1978, p. 32).

#### 4.2 Afetividade, autoestima e autonomia

Stephen Krashen (1987) desenvolveu a hipótese do Filtro Afetivo (*affective filter*). Embora seus estudos em Linguística Aplicada estejam voltados à aquisição de uma segunda língua (ASL), o linguista americano sustenta que o estado emocional do aluno poderia funcionar como uma barreira ao seu aprendizado. Segundo o autor, a aprendizagem dependerá de três importantes fatores ligados à afetividade: a autoconfiança, a motivação e a ansiedade. Dentre estes, dá ênfase à motivação como uma predisposição interna para aprender, mas que sofre forte influência de fatores externos, como o papel do comportamento do professor, da família ou do grupo social e do próprio ambiente onde a aprendizagem ocorre.

A ansiedade também estaria ligada a fatores internos, mas principalmente ao medo de reações negativas do professor, do grupo ou da família. A autoconfiança poderia estar influenciada pela postura afetiva e amigável por parte do professor e do grupo como um todo, estabelecendo um ambiente tranquilo, de ensino não autoritário e aprendizagem não centrada no sucesso ou insucesso do aluno.

#### 4.3 Afetividade, segurança e expressividade

Gusdorf (1978, p. 4) situa os primeiros professores como “[...] sustentáculos da verdade, guardiões da esperança humana” e herdeiros dos pais, a quem os pequenos estudantes “transferem” o sentimento de proteção e prestígio.

Todos os professores futuros, por maior que seja seu valor, não conseguirão o mesmo prestígio de que naturalmente se acha revestido o anjo a guarda do espaço escolar perante a criança que, pela primeira vez, transpõe com respeito, temor e tremor o limiar da escola. O professor é, pois, o herdeiro do pai [...] a devoção pelo professor exprime uma afirmação quase religiosa, dirige-se a um saber é simultaneamente sabedoria e posse dos segredos da vida (GUSDORF, 1978, p. 2-3).

É mágico e ao mesmo tempo preocupante pensar no tamanho da responsabilidade dos educadores da educação infantil, pois mais uma vez apresenta-se o afeto como fator de extrema relevância para o processo de aprendizagem, que ali tem início, sendo que as experiências anteriores do educando são afetivas em sua essência.

Corroborando com a ideia de educação dialógica de Freire (1979), Gusdorf (1978, p. 32) também apresenta o diálogo como o princípio “[...] aventuroso, durante o qual dois homens de maturidade desigual confrontam-se, mas que cada um, a seu modo, dá testemunho perante outro das possibilidades humanas”. O filósofo francês ainda chama a atenção para as relações com a classe e para o acolhimento que o aluno recebe do professor, cuja palavra não deverá ser para *diante* da classe, mas para *dentro e com* a classe, conceituando o ensino como uma relação humana, antes de tudo. Nesta perspectiva, a educação se apresenta não somente como formação intelectual, mas também como formação moral, humanizadora. Neste sentido, apresenta a distinção entre o professor e o mestre: “O professor ensina a todos a mesma coisa; o mestre anuncia a cada um uma verdade particular [...] o mestre contribui para uma tomada de consciência da situação humana que desenha para cada um o horizonte de suas perguntas e respostas” (GUSDORF, 1978, p. 70).

Por último, mostra-se interessante também a pesquisa de Maria del Carmen Benítez Hernández (2009), com respeito à inteligência emocional e de como está se desenvolve na escola (ou não). Segundo a autora mexicana, os conceitos de inteligência e emoção, que até pouco tempo se considerava serem antagônicos, foram desmistificados

em 1990 pelos psicólogos americanos Salovey e Meyer, que definiram inteligência emocional como a habilidade de atuar, de maneira sábia, nas relações humanas, levando-se em conta que temos duas mentes: uma racional e outra emocional. Com respeito à aprendizagem, seus estudos apontam para uma estreita relação entre o processo educativo e uma relação emocional entre docente e aluno em interação como meio, aspecto ainda pouco presente nas escolas, nas quais, segundo ela “No se ha valorado la dimensión instrumental de la afectividad” (HERNÁNDEZ, 2009, p. 99) e que o afeto nas escolas é ainda uma matéria pendente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo feito para compreender melhor os efeitos e influência da afetividade no desenvolvimento infantil, pudemos perceber que a afetividade é imprescindível para o desenvolvimento humano, no entanto, segundo Piaget (1976) a afetividade não explica a construção da inteligência, mas as construções mentais são permeadas pelo aspecto afetivo. Toda conduta tem um aspecto cognitivo e um afetivo, e um não funciona sem o outro.

Estudos mostram que a afetividade é um grande aliado da aprendizagem e que os seres humanos são feitos de emoções, e a partir delas agem e reagem. A hipótese do filtro afetivo desenvolvida por Krashen (1987), embora tenha tido como alvo estudos com aprendizes de uma segunda língua, aponta que um ambiente que não seja afetivo, que intimide e que não traga autoconfiança, poderá funcionar como uma barreira para o aprendizado. Para haver genuína construção do conhecimento, é preciso haver diálogo, como aponta Freire (1979), uma vez que somente através da problematização, da dialogicidade e da amorosidade é que se constrói a cognoscitividade. Gusdorf (1978) também sugere que o diálogo é o princípio fundamental da aprendizagem, dando ênfase à educação básica, já que o primeiro professor ninguém jamais esquece, pois a ele é transferido todo o prestígio que anteriormente cabia aos pais. O autor ainda chama a atenção para o fato de que toda a bagagem de conhecimentos que levamos à escola está recoberta de emoções e afetos vindos do seio familiar. Como é possível que se rompa esta forma de aprender?

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2001.
- DÉR, L. C. S. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004
- DÉR, L. C. S. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. In: ALMEIDA, L. R. de.; MAHONEY, A. A. (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos em convênio com a Fundação Nacional de Material Escola – Ministério da Educação e Cultura, 1978.
- FOSSATTI, P.; GÜTHS, H.; JUNG, H. S. Gestão educacional: contingências da contemporaneidade. **Memórias do X Sincol: Simpósio Nacional de Educação**. Frederico Westphalen: Editora da URI, 2019 – no prelo.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GURSDORF, G. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- HERNÁNDEZ, M. del C. B. La escuela y el desarrollo de la inteligencia emocional. **Revista ISCEEM – Reflexiones en**

**torno a la educación.** Enero-junio 2009, 2ª época. México. Disponível em: <<http://https://bit.ly/2JWvC8u>>. Acesso em 26.01.2015.

KRASHEN, S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. **Prentice-Hall International**, 1987. Disponível em: <<https://bit.ly/1wATT1X>>. Acesso em 25.01.2015.

MARCAHND, M. **A afetividade do educador.** Tradução de Maria Lúcia Spedo Hildorf e Antonieta Barini. 5. ed. Sapo Paulo: Summus, 1985.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

SILVA, A. P. O. da.; KAMIANECKY, M. **Um olhar entre o saber e o sentir: trabalhando com a afetividade e a inteligência na escola.** Porto Alegre: Colégio La Salle São João, 2005. 165 p.

TASSONI, E. C. A leitura e a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: a prática docente a partir da voz dos alunos. **Revista EccoS Revista Científica**, n. 27, p. 191-209, 2012.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.



## CAPÍTULO 7

## PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: PRÁTICAS QUE AUXILIAM NO DESENVOLVIMENTO

*Luciele Nascimento do Amaral**Gilca Maria Kortmann*

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo abordaremos as relações existentes entre o desenvolvimento psicomotor de crianças de 2 e 3 anos de idade e como essas práticas irão refletir nas séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que a educação infantil, segundo Fontana (2012), traz um novo caminho e uma nova perspectiva quando se trata do desenvolvimento global da criança. Cabe aos educadores compreenderem os aspectos que envolvem este processo de desenvolvimento de modo a desenvolverem um trabalho de qualidade na área motora, visto que a prática psicomotora ajuda no desenvolvimento do processo maturacional do indivíduo.

Em conformidade com Fontana (2012, p. 20), a criança desde o nascimento tem como característica principal o progressivo domínio da atividade motriz voluntária, assim como Wallon descreve no estágio projetivo e Piaget no estágio pré-operacional. Sendo assim, para que se desenvolva um trabalho eficaz e de qualidade na educação infantil, o educador precisa ter conhecimento das fases de desenvolvimento da criança. Abordaremos o conceito de psicomotricidade e como surgiu este termo. De acordo com Fonseca (2008), a psicomotricidade pode ser definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade. Ele explica que:

O psiquismo, nessa perspectiva, é entendido como sendo constituído pelo conjunto do funcionamento mental, ou seja, integra as sensações, as percepções, as imagens, as emoções, os afetos, os fantasmas, os medos, as projeções, as aspirações, as representações, as simbolizações, as conceitualizações, as ideias, as construções mentais, etc., assim como a antecede as aquisições evolutivas posteriores (FONSECA, 2008, p. 09).

Uma vez que a psicomotricidade contemple o indivíduo como um todo, a partir de uma revisão bibliográfica, vamos analisar as características do desenvolvimento humano do sujeito em questão, isto é, a criança de 2 e 3 anos de idade. Faremos isso à luz dos pressupostos teóricos Ernest Dupré, Henry Wallon, Julian de Ajuriaguerra e Jean Piaget contando, também com o aporte teórico de outros estudiosos do tema, tais como Vítor da Fonseca, professor da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa e Airton Negrine, professor doutor aposentado da UFRGS, entre outros. Suas teorias giram em torno da cognição e da aprendizagem interligadas ao corpo. Anterior a isto, iremos fazer uma breve revisão histórica de como surgiu o termo psicomotricidade.

## 1.1 Breve Revisão Histórica

Os estudos acerca da psicomotricidade se constituíram a partir de pesquisas já existentes sobre o desenvolvimento do corpo humano como um todo, considerando seus aspectos filogenéticos e ontogenéticos. Alguns autores como Bueno (2014) e Fontana (2012) colocam que os estudos a favor do corpo são milenares, com seus primórdios na Grécia Antiga. Lá já haviam estudos sobre o corpo humano, pois ele era muito valorizado, o culto ao esplendor físico fazia parte da cultura grega, pois diziam, que o corpo expressava a beleza da alma e que a saúde do corpo era uma virtude.

Da civilização oriental à civilização ocidental, e dentro desta, desde a civilização grega, passando pela Idade

Média, até aos nossos dias a significação do corpo sofreu inúmeras transformações. Desde Aristóteles, passando pelo cristianismo, o corpo é negligenciado em função do espírito. Só em pleno século XIX o corpo começa a ser estudado, em primeiro lugar, por neurologistas, por necessidade de compreensão das estruturas cerebrais, e posteriormente por psiquiatras, para classificação de fatores patológicos (FONSECA, 1995, p. 9).

Para Fonseca, 2004, a abordagem neuropsicológica do Esquema Corporal constitui um dos mais significativos paradigmas da psicomotricidade, não só pela relevância para o estudo epistemológico do ser humano - quer na sua dimensão filogenética, quer na sua dimensão ontogenética- como pela sua complexidade neuropsicológica integradora e desintegrada.

A história da psicomotricidade, representada já um século de esforço de ação e de pensamento, a sua cientificidade na área da cibernética e da informática, vai nos permitir certamente, ir mais longe da descrição das relações mútuas e recíprocas da convivência do corpo com o psíquico. Estas intimidades filogenéticas e ontogenéticas representam o triunfo evolutivo da espécie humana; um longo passado de vários milhões de anos de conquistas psicomotora (FONTANA apud FONSECA, 1988, p. 99).

Historicamente o termo “psicomotricidade” aparece a partir do discurso médico, mais precisamente neurológico, quando foi necessário, no início do século XIX, nomear as zonas do córtex cerebral situadas mais além das regiões motoras. Com o desenvolvimento e as descobertas da neurofisiologia, começa a constatar-se que há diferentes disfunções graves sem que o cérebro esteja lesionado ou sem que a lesão esteja claramente localizada. São descobertos distúrbios da atividade gestual, da atividade práxica. Portanto, o “esquema anátomo-clínica” que determinava para cada sintoma sua correspondente lesão focal já não podia explicar alguns fenômenos patológicos. É, justamente, a partir da necessidade médica de encontrar uma área que explicasse certos fenômenos clínicos que se nomeia, pela primeira vez, a palavra psicomotricidade, no ano de 1870 (ABP,2003).

Desde então diversos teóricos se interessaram pelo assunto e seguiram seus estudos na área da psicomotricidade. Todavia, neste trabalho abordaremos os estudos de Henry Wallon, Jean Piaget e Julian de Ajuriaguerra, sendo todos europeus.

Em 1925, Henry Wallon, médico psicólogo, ocupa-se do movimento humano dando-lhe uma categoria fundante como instrumento na construção do psiquismo. Esta diferença permite a Wallon relacionar o movimento ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e aos hábitos do indivíduo. E de acordo com Fonseca (1995), Wallon é, provavelmente, o grande pioneiro da psicomotricidade como campo científico. Ao publicar *L'Enfant Turbulent e Les Origines du Caractère Chez l'Enfant*, Wallon inicia uma das obras mais relevantes no campo do desenvolvimento psicológico da criança.

Fonseca (1995) diz que no campo patológico, parece dever-se a Dupré, neuropsiquiatra, 1909, o termo “psicomotricidade”, quando introduz os primeiros estudos sobre a debilidade motora nos débeis mentais (*La débilité motrice dans ces rapports avec la débilité mentale e pathologie de l'imagination et de lémotivité*). Em 1909, Dupré afirma a independência da debilidade motora, antecedente do sistema psicomotor, de um possível correlato neurológico. Posteriormente, de acordo com Negrine (2002), Dupré realizou estudos sobre a síndrome da debilidade mental, expondo pela primeira vez, o que se costumou denominar psicomotricidade da criança. Negrine ainda nos conta que a França é o contexto geográfico considerado como sendo o berço da psicomotricidade. Ali foi onde surgiram inicialmente as mais diferentes abordagens e linhas de pensamento em relação à temática.

O papel da função tônica e da emoção nos progressos da atividade de relação são encarados, de acordo com Wallon, como processos básicos da intervenção psicomotora. A importância da atividade postural e da atividade sensório-motora com pontos de partida da atividade intelectual são eminentemente defendidos na perspectiva do desenvolvimento da criança com os célebres estádios wallonianos: impulsivo, tônico emocional, sensório-motor, projetivo e personalístico. Os estudos clínicos sobre a síndrome psicomotora: infantilismo

motor, assinergia, extrapiramidal inferior, extrapiramidal médio, extrapiramidal superior, cerebeloso, hipertonia, automatismo emotivo-motor e de insuficiência frontal, são outro avanço significativo no estudo das relações entre psicomotricidade, a inteligência, a afetividade e a sociabilidade, como sublinha parte da obra de Ajuriaguerra. Neste trabalho abordamos somente a psicomotricidade relacional, que é justamente o campo psicomotor que mistura as relações citadas acima.

Em 1947, Julian de Ajuriaguerra, psiquiatra, define o conceito de debilidade motora, considerando-a como uma síndrome com suas próprias particularidades. É ele quem delimita com clareza os transtornos psicomotores que oscilam entre o neurológico e o psiquiátrico. Com estas novas contribuições, a psicomotricidade diferencia-se de outras disciplinas, adquirindo sua própria especificidade e autonomia (ABP, 2003).

De acordo com Ajuriaguerra (1983), a evolução da motricidade infantil é complexa e deve-se levar em conta a valorização neurológica que inclui aspectos do desenvolvimento e da maturação do estado comportamental do sujeito e as condições ambientais e técnicas a que o sujeito está exposto. Ele defende que o desenvolvimento da criança não pode ser separado do desenvolvimento da sensório motricidade, mas também não são aspectos que se aplicam um sobre o outro. São atitudes que andam juntas, se complementam entre si.

Assim, Julian de Ajuriaguerra só confirma o que Henri Wallon já havia falado anos antes sobre o estágio projetivo do indivíduo: “É pela motricidade e pela visão que a criança descobre o mundo dos objetos, e é manipulando-os que ela redescobre o mundo; porém, esta descoberta a partir dos objetos só será efetiva quando a criança for capaz de segurar e de largar, quando ela tiver adquirido a noção de distância entre ela e o objeto que ela manipula, quando o objeto não fizer mais parte de sua simples atividade corporal indiferenciada”.

De acordo com dados da Associação Brasileira de Psicomotricidade, nas primeiras décadas do século XX alguns profissionais foram para a França para especializar-se em clínica infantil, e posteriormente em psicomotricidade com Julian de Ajuriaguerra. Quando esses profissionais voltaram para o Brasil, dois centros interessados nos estudos da Psicomotricidade salientaram-se nesse primeiro momento: São Paulo e Rio de Janeiro. Desde então, o tema psicomotricidade foi incluído como disciplina em alguns cursos de psicologia. Mais tarde a gaúcha Maria Aparecida Pabst revela-se psicomotricista ao realizar o curso na Salpêtrière em Paris. Mais tarde, em 1970, Beatriz Saboya funda sua clínica de psicomotricidade, onde realiza avaliações e diagnósticos em bebês, crianças, adolescentes, adultos e idosos. Muitos profissionais que foram para fora do Brasil, principalmente para a França, especializar-se em psicomotricidade abriram seus consultórios, mesmo que aqui o acesso a esta área fosse bastante limitado.

[...] ainda assim, a prática eclodiu entre nós, com uma tônica - qualquer abordagem corporal era psicomotricidade. Recebemos uma herança inestimável, proveniente de diversas Escolas, representadas por Simone Ramain, Francoise Desobeau e André Lapiere. Aprofundamos nossos conhecimentos teóricos e científicos, redimensionamos a nossa prática e delimitamos nosso campo (ABP apud MORIZOTE, 1970).

Podemos dizer então, que a Psicomotricidade é a ciência que estuda o homem através do seu corpo, cruzando os aspectos orgânicos, de cognição e afetivo. E segundo a ABP, possui as linhas de atuação educativa, reeducativa, terapêutica, relacional, aquática e ramain. Mas neste trabalho abordamos especificamente a linha educativa relacional.

## 2 METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa é qualitativa e faremos uma revisão bibliográfica. Segundo Pádua (2005), pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou

um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações.

Assim, toda pesquisa tem uma intencionalidade, que é de elaborar conhecimentos que possibilitem compreender e transformar a realidade (PÁDUA, 2005, p. 32). Sendo assim, o propósito desta pesquisa é a de revisar conhecimentos sobre a psicomotricidade a partir do seu contexto histórico-social com base em pesquisas e estudos já elaborados acerca deste assunto. Fazer um conjunto desses estudos e pesquisas já realizados caracteriza um método de investigação baseado numa pesquisa bibliográfica com caráter qualitativo.

De acordo com Pádua (2005), a pesquisa bibliográfica é fundamentada nos conhecimentos de biblioteconomia, documentação e bibliografia. Trabalhar o tema psicomotricidade relacional de forma qualitativa nos permite uma aproximação e um contato com o que já se produziu a respeito deste assunto. Baseando-se em uma pesquisa bibliográfica, a coleta de dados se deu através de livros, artigos de periódicos e monografias.

[...] o pesquisador vai se deparar com dois tipos básicos: os dados que são normalmente encontrados em fontes de referência: populacionais, econômicos, geográficos, históricos etc., e os dados especializados em cada área do saber, relevantes e indispensáveis a sua pesquisa (PÁDUA, 2005, p. 56).

Sabendo que o tema desta pesquisa se originou a partir de uma vivência escolar, o método de pesquisa bibliográfica qualitativa se encaixa perfeitamente neste estudo, pois assim o objeto de pesquisa torna-se mais familiar e podemos trabalhar a relação sujeito-objeto no processo de conhecimento.

### 3 INFLUÊNCIA DOS TEÓRICOS SOBRE AS PRÁTICAS PSICOMOTORAS EM CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS

Através de uma revisão bibliográfica elencamos três autores a fim de contextualizar o desenvolvimento global do indivíduo desta pesquisa. Pois é importante que o educador conheça o seu aluno de maneira biológica para então definir o melhor plano de trabalho motor. São eles: Jean Piaget, Henry Wallon e Julian de Ajuriaguerra.

Piaget definiu os quatro estágios do desenvolvimento: sensório-motor (0-24 meses), pré-operacional (2-7 anos), operacional (7-11 anos) e formal (dos 12 anos em diante). O indivíduo desta pesquisa é a criança de 2 e 3 anos de idade, ou seja, ela está passando da fase sensório-motora para a fase pré-operacional. É um indivíduo em transição, então algumas questões biológicas e cognitivas estão em mudança.

Segundo Fonseca (2008), Jean Piaget é um dos maiores vultos do conhecimento moderno. Influenciou todos os campos da psicologia e da pedagogia, não só pela vastidão do seu trabalho teórico e empírico, mas também pela fundamentação interdisciplinar que o caracteriza. Sua formação inicial foi em zoologia, onde realizou uma tese sobre moluscos, mais tarde tornou-se filósofo, lógico e epistemólogo. Sempre interessado pelas ciências da natureza, tornou-se um dos psicólogos genéticos mais conhecidos e distinto da atualidade. Foi ele quem criou o conceito de assimilação e acomodação da inteligência humana. Opera-se a assimilação do mundo exterior e a acomodação ao mundo exterior.

A assimilação significa aplicar o que já se conhece e adquiriu, ou seja, interpretamos o mundo exterior (objetos, situações, eventos, etc.) em termos do que mentalmente podemos dispor para lidar com tais dados. A criança pequena pode fingir que um pedaço de madeira é um avião porque o “assimila” ao seu conceito mental de avião, isto é, incorpora o objeto dentro estrutura de conhecimento que possui de aviões. A acomodação por outro lado, significa ajustar o conhecimento em resposta às características especiais de um objeto ou de uma dada situação, tendo em conta as suas propriedades e relações objetivas e concretas, ou seja, por meio dela adquire-se a noção estrutural dos atributos da informação em questão, o que permite desencadear respostas adaptativas, logo motoras, a tais condições do desenvolvimento (FONSECA, 2008, p. 77).

De acordo com Piaget (1975 apud FONTANA 2012, p. 33), ao nascer, a criança não apresenta nenhum

conhecimento de mundo ou mesmo de si própria. Ele privilegia a maturação biológica acreditando que os valores internos possuem mais importância que os valores externos, insistindo na teoria que o desenvolvimento segue uma sequência inalterada e comum a todos nós, seguindo uma sequência nos estágios de desenvolvimento. Isso nos mostra que Piaget fez seus estudos a partir de uma concepção biológica do ser humano.

Por outro lado, Henry Wallon acredita que o desenvolvimento infantil precisa ser entendido através diversos pontos ou fatores diferentes. Pois a criança é um ser global que possui aspectos psicológicos, emocionais, fisiológicos. A partir disso ele destaca os seguintes estágios de desenvolvimento: impulsivo (recém-nascido), tônico-emocional (dos 6 aos 12 meses), sensório-motor (dos 12 aos 24 meses), projetivo (dos 2 aos 3 anos), personalístico (dos 3 aos 4 anos), categorial (dos 6 aos 11 anos) e a fase da puberdade e da adolescência. (FONSECA, 2008, p. 22). Lembramos que as idades são relativas, pois cada indivíduo se desenvolve de uma forma própria. Dentre esses estágios o que nos interessa é o projetivo, que caracteriza crianças de 2 e 3 anos, público alvo desta pesquisa.

Assim, a criança que se encontra nesse estágio de desenvolvimento, segundo Wallon apresenta intenções gestuais provenientes das diversas experiências na fase sensório-motora. Neste período a criança passa a fazer uso da imitação. Suas ações não são mais atos sem sentido, mas com intencionalidade. Elas adquirem a consciência de que podem atuar sob um determinado objeto de forma real. Há uma interação criança-objeto. A criança passa a perceber o objeto e aparecem as primeiras representações com intencionalidade real e objetiva, ou seja, uma criança de 2 anos não pega uma escova de cabelos nas mãos, por exemplo, só para manipulação sem intencionalidade, ela usará a escova para pentear os cabelos. Assim, ela está representando uma ação da utilidade original da escova de cabelo. Essa atitude postural, característica desta fase, gera uma autonomia na criança. A partir daí ela vai adquirir uma postura autossuficiente, ou seja, ela vai querer vestir-se sozinha, alimentar-se sozinha, e até realizar as tarefas de higiene sem ajuda de um indivíduo adulto (Fonseca, 2008, p. 31).

A partir disso, constatamos que no momento em que a criança incorpora a noção da aplicabilidade real dos objetos e sabe que pode agir sobre eles através de representações gestuais, há uma mudança não sensório-motora, mas já psicomotora (FONSECA, 2008, p. 31).

A imitação como ligação e relação psicomotora, e não como um gesto imposto ou comandado, dá lugar a uma espécie de impregnação de posturas e de atitudes, um resíduo integrado de gestos e de ações, que tendem a transformar-se em imagem mental (FONSECA, 2008, p. 31).

A respeito disso, eis o que disse Ajuriaguerra em 1983: “A evolução da criança não pode ser separada da evolução da sensório motricidade. [...] É pela motricidade e pela visão que a criança descobre o mundo dos objetos, e é manipulando-os que ela redescobre o mundo; porém esta descoberta a partir dos objetos só será verdadeiramente frutífera quando a criança for capaz de segurar e de largar, quando ela tiver adquirido a noção de distância entre ela e o objeto que ela manipula, quando o objeto não fizer mais parte de sua simples atividade corporal indiferenciada”.

Portanto, a criança de 2 e 3 anos de idade, já não possui mais as características descritas no estágio sensório-motor, que são aquelas mais primitivas, suas atitudes possuem, aqui, uma certa intencionalidade e ela já possui a noção de distância entre ela e o objeto que manipula.

Segundo Ajuriaguerra (1983), o desenvolvimento motor passa por diversas fases: a primeira fase compreende a organização tônica de fundo, a organização proprioceptiva e o desaparecimento das reações primitivas. A segunda fase é a da organização do plano motor, onde ocorre a passagem da integração sucessiva para a integração simultânea. A melodia cinética caracteriza-se por uma mobilidade, aprofundada no tempo e no espaço, das formas que se criam desfazendo-se e refazendo-se. A terceira fase é a da automatização do adquirido. Segundo Ajuriaguerra (1983), essas fases nunca estão isoladas, pois o tônus muscular e a capacidade de se movimentar andam juntas, ou seja, a evolução da criança não pode ser separada da evolução da sensoriomotricidade.

### 3.1 Prática Psicomotora Na Escola

O primeiro contato do ser humano com o mundo é pelo movimento. Este é um dos fatores que dá ao homem o desenvolvimento físico que o acompanhará por toda a sua vida, desde a sua infância até as duas atividades da vida adulta. (Fontana, 2012, p. 20). Por isso é tão importante que desde a educação infantil haja um trabalho motor de qualidade, que desenvolva a motricidade que consequentemente desenvolve a cognição e as habilidades necessárias para o ensino fundamental.

O Psicomotricista é o profissional que age na interface saúde, educação e cultura, avaliando, prevenindo, cuidando e pesquisando o indivíduo na relação com o ambiente e os processos de desenvolvimento, tendo por objetivo atuar nas dimensões do esquema e da imagem corporal em conformidade com o movimento, a afetividade e a cognição. Suas áreas de atuação são educacionais, institucional e clínica. A prática psicomotora se dá de forma individual ou em grupo, da concepção à terceira idade, compreendendo as necessidades de adaptações sensoriais, sociais, comportamentais e de crescimento pessoal (ABP).

Porém, quando falamos em psicomotricidade na escola de educação infantil nem sempre há este profissional na instituição, portanto o professor acaba assumindo esse papel de psicomotricista também. Portanto, o educador vai proporcionar aos alunos atividades psicomotoras por meio de seu planejamento diário. O profissional da educação vai trabalhar de forma conjunta o esquema corporal, a lateralidade, a noção espacial, motricidade fina, pois segundo Fontana (2012) esses são aspectos distintos que envolvem o desenvolvimento psicomotor e tais habilidades são elementos básicos deste processo.

Partindo do pressuposto de que a Educação Psicomotora visa o desenvolvimento global da criança, é necessário compreendermos os aspectos de ordem cognitiva, emocional e afetiva que acompanham toda a ação e a significação simbólica da mesma. Na escola, a criança ao brincar, ao experimentar, ao manipular objetos e materiais dos mais variados tipos está utilizando toda sua energia psíquica, no sentido de desenvolver sua inteligência, está também vivendo situações nas quais a emoção está presente e onde a vida afetiva se expressa (BARRETO, 1979, p. 14). Daí surge então a noção de Psicomotricidade Relacional.

Podemos afirmar que a psicomotricidade numa perspectiva relacional engloba uma série de estratégias de intervenções e de ações pedagógicas que servem como meio de ajuda na evolução dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para tal utiliza-se a via corporal, através do ato de brincar, como elemento motivador para provocar a exteriorização corporal, permitindo, desta forma, movimentos, ações e interações diversificadas. (SANTOS, 2008, p. 28).

Corresponde a isso, Fontana (2012) nos explica que a educação psicomotora no ambiente escolar possui um caráter preventivo com o objetivo de desenvolver uma postura correta frente à aprendizagem, preocupando-se com o desenvolvimento integral dos alunos nas etapas seguintes do seu crescimento, ou seja, a prática psicomotora vai auxiliar o aluno nos seus aspectos neurológicos, nos planos rítmicos e espaciais, no plano da palavra e no plano corporal, a adquirir o estágio da perfeição motora até o final da infância. Isto quer dizer que o trabalho motor desenvolvido dentro das escolas deve ser contínuo, de acordo com o nível de maturação da criança, sempre o preparando para a fase seguinte, procurando não deixar lacunas em sua aprendizagem.

Cabe ao professor de educação infantil se apropriar e utilizar o ato de brincar como atividade meio, ou seja, constituir este brincar em elemento pedagógico (SANTOS, 2008). De acordo com Santos ainda, a psicomotricidade relacional usa métodos não diretivos, embora a atividade seja baseada numa rotina, pois toda a atividade dos professores deve ser carregada de uma intenção. Segundo Barreto, dentro da escola a prática psicomotora é concebida com frequência como uma série de técnicas, exercícios, jogos destinados a estimular e desenvolver o potencial da criança e prepará-la para as aprendizagens futuras (leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático). Portanto, ao incluir atividades psicomotoras na rotina escolar, o professor deve planejar-se e definir um objetivo

para cada atividade, isto é, definir quais serão as habilidades desenvolvidas e quais os momentos certos para intervir na prática do aluno.

Barreto, 1979, diz que essas técnicas e exercícios visam desenvolver na criança uma melhor organização espacial e temporal, equilíbrio coordenação, destreza, visam também treinar a motricidade fina, e favorecer o conhecimento e a interação do próprio corpo. Nas práticas de psicomotricidade, o educador pode se aproveitar das próprias atividades espontâneas da criança fazendo intervenções quando julgar necessário ou pode provocar situações com ou sem material. Esses materiais são os mais variados (terra, areia, água, pedras, tecidos, caixas, pedaços de madeira), além de todo material dinâmico (bolas, arco, cordas, etc.), colchões, pneus etc., permitem à criança criar situações nas quais um grande número de experiências pode ser vivido.

Sem material, nas atividades psicomotoras, o educador e o aluno usam o próprio corpo como ferramenta nas brincadeiras. Deslocam-se no chão, rolando, pulando, criando movimentos e momentos onde o imaginário da criança venha à tona (brincar de lobo, de bebê, de cavalo, de guerra, de esconder-se atrás de móveis, etc.) (BARRETO, 1979, p. 14).

São essas atividades motoras que desenvolvem os elementos básicos da psicomotricidade citados anteriormente. Um deles é o esquema corporal que, segundo Fontana (2012, p. 45), regula a postura, equilíbrio e a própria imagem de si mesmo, que é a impressão que a criança tem de seu próprio corpo proveniente das experiências com o meio em que vive, sendo que, a imagem corporal pode ser deduzida a partir dos desenhos da figura humana que a criança realiza. Um exemplo deste conceito é quando lá no início do ano letivo, principalmente nas turmas de maternal I, o educador começa a introduzir, de maneira mais visual, as partes do corpo humano, para que a criança identifique a estrutura do corpo olhando para si e para o outro.

Se a imagem do corpo da criança for favorável aumentará a possibilidade de interagir com as pessoas, utilizando como referência ela própria. Para se fazer uma ação, o indivíduo precisa ter uma organização de si mesmo, sendo esta a base para descobrir diferentes possibilidades de ação.

Isso significa que a partir do momento que a criança tomar consciência da estruturação do seu próprio corpo, o trabalho psicomotor que se seguirá será muito mais efetivo. Caso contrário, segundo Fontana (apud DE MEUR, STAES, 1996, p. 182), uma criança que tenha um esquema corporal mal trabalhado não coordenará bem os movimentos e pode ter dificuldades na caligrafia e sentir dores nos braços quando escreve.

Outro elemento básico do processo psicomotor é a lateralidade. Alguns autores como Fontana (2012) e Freitas (2014) concordam que o conceito deste termo está associado ao lado direito e ao lado esquerdo do corpo. É o lado que prevalece no indivíduo ao realizar ações com o corpo, e somente quando este lado estiver bem definido é aconselhável utilizar os termos “direita” e “esquerda”. O lado que prevalece apresentará maior força muscular e um grau maior de precisão e rapidez. Durante o crescimento da criança observa-se uma dominância lateral: será mais forte, mais ágil de um lado do que de outro (FONTANA apud DE MEUR, STAES, 1989, p.11). Existem alguns termos que nomeiam os indivíduos que já possuem uma lateralidade definida:

Quando à dominância dos três níveis, ou seja, da mão, olho e pé, e que este ocorre do lado direito são chamadas de destra homogênea, e quando o lado esquerdo predomina, são chamadas de canhota ou sinistra. Se a pessoa usa os dois lados, mostrando a mesma habilidade com ambos, e destreza, chama-se de ambidestra (FONTANA, 2012, p. 47).

Freitas (2014, p. 37) explica que a disposição espacial de objetos com os quais as crianças interagem revela-se como um elemento importante na escolha de uma das mãos relativamente à outra. Então é possível observar qual dos lados predomina durante as ações dos indivíduos.

Para que o educador trabalhe os conceitos de “direita” e “esquerda” é necessário que a lateralidade já esteja definida na criança.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Através da revisão bibliográfica descobrimos que segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP), psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Ela também pode ser definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade. Entendemos então, que a partir da psicomotricidade podemos conhecer o homem e as relações psíquicas e motoras que o constituem.

Como dito anteriormente, o estudo da psicomotricidade não é isolado, pois antes deste termo aparecer nos registros, já haviam referências a respeito do desenvolvimento do corpo físico desde os primórdios da Grécia Antiga. Porém, só no século XIX é que o corpo começa a ser estudado por neurologistas e psiquiatras.

Mais tarde então, aparece o termo psicomotricidade a partir do discurso de Ernest Dupré, psiquiatra que iniciou seus estudos sobre debilidade motora. Outro nome que aparece nos achados da história da psicomotricidade é Henry Wallon, médico psicólogo que se ocupou do movimento humano dando-lhe uma categoria fundante como instrumento na construção do psiquismo. O terceiro nome que encontramos nesta parte histórica é o de Julian de Ajuriaguerra, também psiquiatra que nos diz na sua obra Manual de Psiquiatria Infantil que a evolução da motricidade infantil é complexa e deve-se levar em conta a valorização neurológica que inclui aspectos do desenvolvimento e da maturação do estado comportamental do sujeito e as condições ambientais e técnicas a que o sujeito está exposto.

No entanto, Piaget (1975 apud FONTANA 2012, p. 33) vai dizer que, ao nascer, a criança não apresenta nenhum conhecimento de mundo ou mesmo de si própria. Ele acredita que os valores internos possuem mais importância que os valores externos, ou seja, o indivíduo vai amadurecendo de forma natural, biologicamente, numa sequência inalterada, passando pelos estágios do desenvolvimento definidos por ele. Esses estágios são os seguintes: sensório-motor, pré-operacional, operacional e formal. Isso quer dizer que a criança vai passar por todas essas fases naturalmente, independente do meio em que vive, assimilando e acomodando conhecimentos existentes, e é a partir destas fases de desenvolvimento é que a criança vai desencadeando ações motoras.

#### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo desta pesquisa foi abordar as relações existentes entre o desenvolvimento psicomotor de crianças de 2 e 3 anos de idade e como as práticas motoras desenvolvidas na pré-escola irão refletir nas aprendizagens das séries iniciais do ensino fundamenta, utilizamos uma metodologia de pesquisa baseada na revisão bibliográfica e achamos contribuições dos autores Jean Piaget, Henry Wallon e Julian de Ajuriaguerra sobre o desenvolvimento das crianças nesta faixa etária. Ambos concordam que a psicomotricidade infantil está ligada ao desenvolvimento interno e externo do indivíduo, porém Piaget acredita que o desenvolvimento interno possui mais valor neste processo.

É necessário que qualquer profissional que pretende trabalhar com psicomotricidade conheça as teorias do desenvolvimento, para então conhecer o indivíduo a quem o trabalho será destinado. Segundo a ABP, o psicomotricista é aquele que age na interface saúde, educação e cultura, avaliando, prevenindo, cuidando e pesquisando o indivíduo na relação com o ambiente e os processos de desenvolvimento, tendo por objetivo atuar nas dimensões do esquema e da imagem corporal em conformidade com o movimento, a afetividade e a cognição.

Porém no ambiente escolar, quem vai desenvolver este trabalho é o professor. Portanto a psicomotricidade



assume um caráter relacional, pois engloba uma série de estratégias de intervenções pedagógicas que servem como meio de ajuda na evolução dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. As práticas motoras estão presentes no planejamento do educador de educação infantil, de modo que trabalhe o esquema corporal, a lateralidade, a noção espacial como elementos básicos da psicomotricidade.

O estudo realizado apresentou algumas limitações. Primeiro quanto aos objetivos, pois revisar a contribuição das práticas psicomotoras para a interação social das crianças de 2 e 3 anos tornou-se desnecessária ao longo do estudo. Outra limitação foi em relação ao método de pesquisa. Trabalhar com pesquisa bibliográfica requer cuidados com as fontes, porque algumas informações secundárias podem estar erradas ou desatualizadas e conseqüentemente passamos essa informação a diante. Um estudo de caso teria sido muito eficaz. Também identificamos questões correspondentes que podem gerar futuros estudos sobre as áreas cerebrais responsáveis pela motricidade humana.

## REFERÊNCIAS

- FONSECA, V. da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.
- FONSECA, V. da. **Psicomotricidade: Perspectivas Multidisciplinares**. Porto Alegre, RS: 2004.
- FONSECA, Vítor da. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre, RS: 1995.
- FONTANA, C. M. **A importância da psicomotricidade na educação infantil**. 2012. 75f. Monografia de especialização - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Diretoria de pesquisa e pós-graduação. Especialização em educação: métodos e técnicas de ensino. Medianeira, 2012.
- PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2005.
- PINTO, V. de O. **O corpo em movimento: um estudo sobre uma experiência corporal lúdica do cotidiano de uma escola pública de Belo Horizonte**. 2010. 154f. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado da Universidade Federal de São João Del-Rei.
- SANTOS, G. G. **Psicomotricidade Relacional: um olhar sobre a motricidade humana**. São Paulo, SP: All Print Editora, 2008.

## CAPÍTULO 8

### A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NOS MOMENTOS DE BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Juliana Garcia Barboza*

*Juliana Meregalli*

#### 1 INTRODUÇÃO

O brincar é o modo eficaz da criança se desenvolver, pois, neste instante a criança age diretamente sobre as coisas. Fortuna (2004) diz que, brincar é uma atividade livre, espontânea e imprevisível, mas ao mesmo tempo, é a maneira que se da existência a infância, de adaptação do mundo, de forma direta e ativa, mas que também é através desta representação, isto é, da linguagem e da fantasia.

Na Educação Infantil, o brincar é entendido como um processo de socialização, afetividade e aprendizagem. Pesquisas como as de Noemia Maria da Silva (2014) no artigo sobre a prática Educativa do brincar no planejamento da escola nos mostram que na Educação Infantil:

As brincadeiras não as ensinam somente a competir, trazem toda a afetividade que irão precisar durante a vida. O perder, o ganhar, o jogar, simplesmente participar, interagir, expressar-se como mães e pais nas casinhas, já lhe darão bagagens e formação de uma personalidade futura (SILVA, 2014, p. 9).

Em outra pesquisa sobre as interações e brincadeiras na Educação Infantil, de Silva (2014, p. 3), nos traz que: É neste momento das interações e brincadeiras que tem uma função específica da infância, em que a criança recria a realidade usando os sistemas simbólicos.

A escolha do tema é relacionada à minha atuação na Educação Infantil e como estudante do curso de Pedagogia. A busca foi de fazer um apanhado da importância e as contribuições da participação ativa dos professores nesse momento tão substancial, reconhecendo que não basta disponibilizar os recursos, e sim, que é necessária uma participação ativa do docente, para que esta, em uma instituição de ensino, cumpra a sua função pedagógica. O presente artigo faz parte de uma pesquisa, cujo objetivo foi analisar o que professoras de duas escolas de Educação Infantil da rede privada da cidade e de Nova Santa Rita, ambas localizadas no estado do Rio Grande do Sul, entendem por brincar.

Para Winnicott (1975), é no brincar e certamente exclusivamente no brincar, que a criança ou o adulto aproveitam da sua liberdade de criação. Mesmo sabendo que o brincar é indispensável para o ser humano e, principalmente, para o total desenvolvimento da educação infantil, o que acontece nas instituições por mim vivenciadas é que a utilização da brincadeira, por vezes, não é vista como um momento essencial ao desenvolvimento do indivíduo enquanto criança. Em muitos casos, é visto por professores como um momento em que podem deixar as crianças “livres”, sozinhas, e desempenhar outras funções ou até mesmo ficar distante só observando. Fortuna (2011) afirma que a presença do professor deve ser de maneira correta, nem inibindo a naturalidade da brincadeira, nem tão distante que a criança se sinta abandonada, ainda enfatiza que o professor pode ser um “amigo do brinquedo”, seguindo e aproveitando de momentos bem agradáveis que essa brincadeira proporciona a todos.

Entendendo que o brincar é muito importante para o ser humano e, principalmente, para o completo desenvolvimento da educação infantil, o presente artigo fundamenta-se em analisar por meio de um questionário

com perguntas abertas, o que professoras da rede privada na Educação Infantil, do município de Canoas e Nova Santa Rita pensam sobre este tema e como o brincar está relacionado com as suas práticas pedagógicas. Esta pesquisa se propõe entender a importância da participação da professora para o processo de interação professor-criança no tempo de brincadeira livre e estruturada, buscando perceber, no professor, o aperfeiçoamento de qualidades que melhoram as possibilidades do desenvolvimento infantil.

## 2 METODOLOGIA

O estudo foi realizado através de pesquisa utilizando um questionário elaborado de forma digital pelo Google formulários, enviado por e-mail e também por um aplicativo de celular, para professoras de duas escolas de Educação Infantil da rede privada dos Municípios de Canoas e Nova Santa Rita, com idades entre 20 a 35 anos, que estão formadas no magistério, cursando ou concluindo a graduação em Pedagogia. Para Vergara (2009), o questionário é o instrumento utilizado quando se pretende descobrir informações vindas de um forte número de pessoas, num curto intervalo de tempo e que pode ser fechado ou aberto. O roteiro do questionário visou analisar o entendimento que os sujeitos tinham a respeito da importância do brincar para as crianças que frequentam a instituição escolar, e também entender como o brincar está presente nos seus cotidianos. Os resultados foram analisados, buscando compreender as concepções dos participantes a partir das respostas fornecidas, para manter o anonimato dos participantes, os mesmos serão citados neste estudo por números e letras. A numeração foi aleatória, de 1 a 15 e todos receberam a letra “P”, de Professor. Dessa forma, citaremos P1, P2, P3 e assim sucessivamente, correspondendo a “Professor 1”, “Professor 2”, “Professor 3”, respectivamente.

Contamos com a participação de quinze professoras que estão atuando na Educação Infantil, sendo questionadas quanto às suas experiências pedagógicas na condição de atuação em sala de aula. O pré-requisito para preencher o questionário foi que a Professora deveria estar atuando como titular em uma turma na Educação Infantil. Esta escolha buscou auxiliar na argumentação e sustentação desta investigação, voltada para a importância da participação ativa dos professores nos momentos de brincadeiras na Educação

Infantil, discutindo, dessa forma, as possibilidades de intervenções do professor durante o brincar infantil, entendendo essa atividade como meio mais adequado de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Na segunda etapa, o levantamento bibliográfico preliminar foi realizado por meio de pesquisa com coleta de dados em livros, plataformas de pesquisas, revistas e artigos científicos da área. Foram pesquisadas em sites confiáveis como Google Acadêmico e Scielo as seguintes palavras-chaves: a importância do brincar; a participação do professor nesses momentos; os desafios que são encontrados.

O resultado da revisão bibliográfica encontrou um trabalho de intervenção que foi realizado em uma turma de crianças de quatro e cinco anos de idade, num período de três meses e meio de agosto a novembro de 2011, pela pesquisadora Daniela Maihack (2012), que escreveu sobre a importância da participação do professor durante as atividades de brincadeira na Educação Infantil. Em seu artigo (MAIHACK, 2012, p. 16) descreveu: “Foi observado que as brincadeiras eram livres e sem a participação ativa do professor. Sendo que este apenas oferece tempo, espaço e materiais para o brincar. Nos momentos de brincadeiras livres, (faz de conta ou brinquedos em mesas) nas quais estava na sala, o professor desenvolvia outra atividade ou observava o andamento da brincadeira”.

Com isso, mostrou que o material aborda os assuntos que queremos refletir sobre o tema proposto. Neste caso, buscando autores que abordam essa importância, tanto no brincar, como na interação ativa do professor, encontramos Pascoal e Aquino (2007), explicam que a Educação Infantil envolve questões básicas, como educar e cuidar. E isso está relacionado à formação inicial do professor, pois cuidar requer manter a criança em condições como: higiene pessoal, alimentação, entre outros, adequadas para o seu bem-estar. Já com a relação professor

e aluno, todos os profissionais da Educação Infantil devem assumir o compromisso de atender as necessidades e diferenças gerais da criança, proporcionando a ela uma educação de qualidade. Assim, ao abordar este tema, buscamos trazer um enfoque diferenciado, tendo o seguinte problema de pesquisa: O que professoras de duas escolas de Educação Infantil da rede privada das Cidades de Canoas e de Nova Santa Rita, ambas localizadas no estado do Rio Grande do Sul, entendem por brincar?

### 3 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR: VISÃO DE ALGUNS AUTORES

Na prática do dia a dia, tenho notado que os professores que atuam na Educação Infantil, pouco se questionam/problematizam sobre a importância do brincar. Para uma melhor compreensão, precisamos analisar melhor o termo brincar.

Buscando a etimologia da palavra vinculum, temos que a mesma se origina do latim, e quer dizer laço, algema derivada do verbo vincile, virou brinco assim originando o verbo brincar. O ser humano já nasce com o brincar internalizado, a brincadeira tem um papel importante para o seu desenvolvimento, como afirmam Silva e Gonçalvez (2010). De acordo com Dias (2013), a brincadeira, desde antigamente, era utilizada como um instrumento para o ensino, mas, somente depois que se rompeu o pensamento romântico, é que se valorizou a importância do brincar, já que 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 o contexto, sendo que os termos brincar, jogar, atividades lúdicas. Segundo Winnicott (1975), a relação entre as brincadeiras na infância e a ausência delas, podem causar problemas emocionais quando se chega à fase adulta. A liberdade que proporciona o brincar à criança, é muito importante para o seu desenvolvimento, pois ela é capaz de diferenciar a imaginação do mundo objetivo. Para Piaget (1971), quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objetivo não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança o destinou.

O jogo simbólico, segundo Piaget (1971), indica que as crianças já compreendem a função simbólica, de retratar, isto é, uma forma de assimilação da nossa inteligência, pois a criança integra ao seu mundo pessoas, objetos ou acontecimentos significativos e os reproduz por meio de suas brincadeiras.

Partindo desta perspectiva, a partir dos estudos de Vygotsky (1989) e Piaget (1971), a brincadeira foi investigada e foram realizados estudos empíricos acerca do brincar e contribuiu tanto para o aperfeiçoamento dos métodos utilizados para este fim, quanto para o entendimento da relação do brincar com o desenvolvimento. De acordo com pesquisas realizadas por Kishimoto (1998), pré-escolas demonstram que a brincadeira contribui para o desenvolvimento mental. Crianças de 3 a 5 anos submetidas a uma situação-problema: retirar um giz dentro de uma caixa sem sair do lugar, usando palitos, cordas e ganchos – foram colocadas em três grupos: o primeiro brinca com materiais, o segundo recebe uma demonstração de como se juntam cordas com ganchos e o terceiro, instruções sobre o material e o que deve fazer. Os resultados indicam que o grupo que brincou com o material resolveu o problema de forma mais competente que outros, por não estarem tensos, não temerem o fracasso e aceitarem sugestões.

Frente a isso, diz Kishimoto (2010, p. 27) “A brincadeira oferece a oportunidade para a criança explorar, aprender a linguagem e solucionar problemas. Educar e desenvolver a criança significa introduzir brincadeiras mediadas pela ação do adulto, sem omitir a cultura, o repertório de imagens sociais e culturais que enriquece o imaginário infantil”. Tendo em vista a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, Madalena Freire (1983) acredita que quando a criança brinca, joga ou desenha, ela está desenvolvendo a capacidade de representar, de simbolizar. É construindo suas representações que as crianças se apropriam da realidade. Segundo Dewey (1933

apud SILVA, 2004, p. 32): “Grande parte da vida das crianças é gasta brincando, quer com jogos que elas aprendem com as crianças mais velhas, quer com aqueles inventados por elas mesmas”. Toda criança pequena gosta de brincar de casinha, de médico, de soldado. Dewey (apud KISHIMOTO, 1998) atribuiu o prazer nessas brincadeiras à necessidade que a criança tem de imitar a vida dos pais e adultos. O valor educacional dessas brincadeiras torna-se óbvio, na medida em que eles ensinam às crianças a respeito do mundo em que vivem. Brincando, declara Dewey (apud KISHIMOTO, 1998, p. 99) “elas observam mais atentamente e desse modo fixam na memória em hábitos muito mais do que elas simplesmente vivessem indiferentemente todo o colorido da vida ao redor”.

Ainda de acordo com Kishimoto (1988 apud BRUNER, 1978), valoriza a brincadeira desde o nascimento da criança, como elemento constitutivo de ações sensório-motoras, que respondem pela estruturação dos primeiros conhecimentos construídos a partir do que denomina saber-fazer. Pela brincadeira, a criança aprende a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas. A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo. Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano em descobrir, relacionar e buscar soluções.

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo – da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (FROEBEL, 1899, p. 55).

O Brincar ajuda do mesmo modo para a aprendizagem da linguagem. A aplicação combinatória da linguagem trabalha o pensamento e ação. Para ser capacitada de falar sobre o mundo, a criança necessita saber brincar com o mundo com a mesma agilidade que define a ação lúdica. (KISHIMOTO, 1998).

Como vimos, é importante que os profissionais da Educação Infantil, tratem da importância do brincar neste contexto, visando o desenvolvimento global da criança, assim, priorizando não só os conhecimentos, mas também, as capacidades afetivas e sociais.

#### 4 A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NOS MOMENTOS DE BRINCADEIRA

A importância das interações pesquisadas por Kishimoto (2009) destaca que apesar do prazer e da aprendizagem que podem resultar do brincar livre, o brincar interativo com a professora pode ajudar para o conhecimento do mundo social, além de poder fornecer maior riqueza e complexidade às brincadeiras. O envolvimento da professora pode ser pela participação direta ou indireta. A professora pode participar do brincar com as crianças ou ao lado delas. Com os bebês, especialmente, a ação da professora deve aplicar gestos, falas, esconder e achar objetos.

Para (MOYLES, 2006, p. 32-33), com as crianças maiores, “A participação do adulto se dá por participação ou iniciação. A participação envolve brincar com as crianças e a iniciação desenvolve uma situação de brincar já existente ou criar uma nova, identificar problemas e aconselhar soluções”. Para Silva (2001), a importância do professor para que os alunos se sintam mais autoconfiantes, criando, assim, um meio de aprendizado tranquilo, pois a afetividade se faz presente no cotidiano da sala de aula, seja pela postura do professor, pela dinâmica de seu trabalho ou nas interações entre sujeitos. Todas as ações são mediadas pela afetividade do professor e percebe-se que as decisões tomadas por ele têm respaldo da afetividade, constituindo o afeto como fator importante das

relações que se estabelecem entre os alunos, os conteúdos escolares e os professores.

Partindo da perspectiva da teoria sociointeracionista de Vygotsky (1998), que de acordo com as orientações do Ministério da Educação para a Educação infantil defende a ideia da necessidade das crianças interagirem com o brincar para se desenvolver. Sendo assim, o incentivo e a produção de atividades que fazem com que as crianças participem juntas em brincadeiras, principalmente naquelas que envolvem o imaginário, têm uma importante função pedagógica. As escolas e principalmente as de Educação infantil, devem utilizar diariamente esse tipo de procedimento para trabalhar no processo de desenvolvimento das crianças.

Segundo Vygotsky (1998 apud MALUF, 2011, p. 17), as pessoas não nascem como um copo vazio, elas são formadas de acordo com as experiências às quais são submetidas. Ele enfatiza que o desenvolvimento da criança é produto dos estabelecimentos sociais e sistemas educacionais, como a família e a Igreja, que ajudam a criança a construir seu próprio pensamento e a descobrir o significado da ação. Sua teoria defende que a criança só aprende adequadamente quando compreende o lógico presente nos processos biológicos e culturais que se instruíram. A criança compreenderá os ensinamentos, conforme se mostram ações, movimentos e formas diante das dinâmicas do brincar na educação Infantil.

Na perspectiva do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil 1998, o educador é a peça principal nesse processo, um membro primordial. Educar é mais do que mostrar caminhos ou dar possibilidades de apenas repassar as informações, é ajudar a criança a tomar conhecimento de si mesmo, e da sociedade em que vive. É doar diferentes ferramentas para que possa escolher os melhores caminhos, aquele que se identificar com seus valores recebidos, a visão de mundo que cada um irá achar-se. Segundo (SILVA, 2013, p. 42) é papel do professor, além de qualificar as brincadeiras, participar ativamente do desenvolvimento do brincar, mesmo que seja apenas observando, auxiliando, organizando os espaços ou apenas auxiliando nos momentos que for solicitado. É importante que o professor compreenda que, é por meio desses momentos de interação e ludicidade que a criança interage, se desenvolve, se comunica, começa a entender seu papel na sociedade e sua cultura.

A criança, segundo Bougère (2010, p. 98) “entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e, depois, o real parceiro”. Portanto, ao falar de brincadeira é preciso destacar o papel das interações nesta fundamental atividade da criança que é a interação com os adultos, a interação com outras crianças, objetos, espaço físico, e interação da família das crianças com a instituição.

Assim, diz a autora Kishimoto (2010, p. 1):

É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar, sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Ao refazer a brincadeira nos contatos participativos com adultos, a criança encontra a regra, ou seja, a continuidade de ações que integram a modalidade do brincar e não só repete, mas toma iniciativa, altera seu efeito ou inclui novos elementos. O surgimento de ações iniciadas pela própria criança, de novas sequências, como cobrir o próprio rosto ou o do bichinho de pelúcia simboliza o domínio das regras da brincadeira. Ao mudar o curso da brincadeira pelo prazer que ela deriva, desenvolve a competência em recriar situações, modo criativo tão necessário nos tempos atuais. Tais brincadeiras interativas ajudam no desenvolvimento cognitivo e, ao mesmo tempo, ao aprendizado das frases que as seguem (KISHIMOTO 1998).

Winnicott (1975) defende que as interações em sala de aula devem ter uma natureza singular para que a

escola possa assumir seu papel na formação da personalidade infantil, dando ao professor o papel de mediador do processo de evolução da afetividade da criança. O professor é um aliado necessário, uma vez que, as interações extrafamiliares estabelecem possibilidades de extensão e determinação do eu. Possibilitar relações afetivas na sala de aula é função pedagógica, portanto está nos limites do que defendemos ser papel do professor. Para Dohme (2008), o aluno passa a ver o professor de uma forma mais próxima, não é o adulto que espera dele um comportamento sério que o faça entender as “coisas difíceis” que eles estão ensinando, mas é o adulto de forma leve e alegre entra “no mundo da criança” para transmitir aquilo que sabe.

#### 4.1 O brincar sob o olhar de professores que estão atuando na educação infantil

A partir do questionário elaborado de forma digital e enviado por e-mail e também por meio de um aplicativo de conversa (*Whatsapp*), 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, contamos com a participação de quinze professores, que estão atuando na Educação Infantil, sendo questionados quanto às suas experiências pedagógicas na condição de atuação em sala de aula.

A primeira pergunta utilizada na pesquisa de natureza objetiva, indagada ao entrevistado “Com qual frequência realizas o seu planejamento e se ele é realizado individualmente?”. Com o objetivo de analisar a importância que se dá ao planejamento das atividades, o modo e a frequência que ele é feito. A maioria das educadoras responderam que montam seu planejamento uma vez por semana. Duas delas relataram que seu planejamento é feito mensalmente, e uma relatou que faz duas vezes na semana. E sobre se o planejamento é realizado individualmente, todas afirmaram que sim. O planejamento na Educação Infantil é um momento em que é possível o professor encontrar meios para conseguir avanços no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança, por isso deve ser uma atividade contínua, quando o professor não só escolhe os conteúdos a serem passados, mas faz todo um processo de acompanhamento e nele percebe os avanços e dificuldades de toda a turma e também de forma individual, já que é indispensável o professor levar em consideração as diferenças de cada criança, já que cada uma tem seu modo de agir, sentir e pensar.

Segundo Hoffmann (2001), a organização e planejamento das atividades diárias proporcionam ao professor a reflexão de suas ações e metodologias, refletindo sobre os resultados de seu projeto. O segundo aspecto analisado foi sobre “Qual importância que o brincar possui na Educação Infantil?”. Em todas as respostas se percebe que os pesquisados acreditam que o brincar é de extrema importância e é fundamental na Educação Infantil, como mostram os excertos abaixo:

P1. “O brincar na Educação Infantil é o instrumento mais utilizado e eficaz. É através do brincar que as crianças em qualquer idade aprendem respeitando o seu tempo e suas características além de promover a integração social, respeito ao próximo e a imaginação.”

P2. “Acho muito importante o brincar para infância das crianças, o momento de usar a imaginação, o faz de conta, da criança se soltar e estimular sua criatividade.”

P3. “O brincar é essencial, é através dele que as crianças mais aprendem, além de se divertir conseguem socializar e interagir com seus colegas.”

P6. “É de extrema importância, brincando a criança desenvolve muitas habilidades sociais e motoras, recria sua realidade, significa papéis através do faz de conta e adquire novos conhecimentos através da interação e interpretação do outro.”

Isso nos mostra que estes professores acreditam que o brincar é um ato inato e necessário, que desperta o interesse da criança, pois é gerador de prazer e, portanto, constitui-se numa peça importante para sua formação. Destaca-se, contudo que a criança não aprende a brincar naturalmente, segundo Bougère “A brincadeira é um

processo relações interindividuais, portanto de cultura” (2010, p. 104). A criança precisa aprender a brincar por meio da mediação de um adulto ou de outra criança mais experiente. Na interação com a professora, a criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela.

A terceira questão “Qual o espaço semanal que as brincadeiras ocupam em seu planejamento?”. As respostas mostraram que nove professoras planejam as brincadeiras diariamente, duas relataram que aparece em seu planejamento três vezes na semana, para duas aparece apenas uma vez na semana, e as demais planejam entre quatro a duas vezes por semana. Na quarta questão perguntamos “Quais são os momentos que você brinca junto com seus alunos?”. Temos os seguintes relatos:

P1. “A interação do professor junto aos alunos durante as brincadeiras é feita em todos os momentos diretamente participando como em brincadeiras de pega-pega ou indiretamente fazendo-a mediação entre os alunos, explicando as regras ou mediando os conflitos.”

P5. “Brincar livremente, são poucos, pois quando eles estão brincando livre sempre tenho algo para elaborar.”

P7. “Quando estamos em sala e as crianças estão interagindo com peças, massinha, giz de cera, entre outros, sento-me com elas e fico a disposição para a interação. Procuo não forçar o brincar, uma vez que acontece naturalmente, quando menos espero eles vão-me “puxando”; para a brincadeira. O mesmo ocorre fora da sala, em momentos de brincadeiras livres nos ambientes disponíveis. Estou sempre por perto para auxiliar, seja para ajudar a subir em um brinquedo ou para ouvir alguma “história fantástica.”

P10. “Especialmente nas brincadeiras dirigidas.”

Seis professoras relataram brincar junto com seus alunos em todos os momentos de brincadeiras. Cinco relataram brincar sempre que conseguem, e o restante relatou brincar somente em brincadeiras dirigidas ou quando conseguem. Uma vez que o papel do professor é fundamental para incrementar o brincar, proporcionar o desenvolvimento e auxiliar na construção da identidade das crianças, pois cabe ao professor de Educação Infantil intervir e participar da brincadeira, atribuindo-lhe riqueza na troca de experiências (MOYLES, 2006). Como podemos perceber, para a maioria dos professores o brincar fica sendo utilizado como uma atividade para os momentos livres, ou por muitas vezes para que o professor consiga realizar outras tarefas inacabadas para a sua aula, como atividades e planejamentos, registros de documentos e outros compromissos que estão longes do principal objetivo do ideal para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Sendo assim, Fortuna (2004, p. 9 apud MAIHACK, 2012 p. 10) afirma que:

[...] o educador não pode aproveitar a “hora do brinquedo” para realizar outras atividades, como conversar com os colegas, lanchar, etc. ao contrario: em nenhum momento da rotina na escola infantil o educador deve estar tão inteiro e ser tão rigoroso – no sentido de atento às crianças e aos seus próprios conhecimentos sentimento – quanto nessa hora.

Em um próximo questionamento, “Como os seus alunos reagem quando você interage nas brincadeiras deles?”. Todos os relatos apresentados foram positivos quanto à participação dos professores nos momentos de brincadeiras. Foi relatado que os alunos adoram o fato da professora participar e interagir com eles nos seus momentos de brincadeiras, foi descrito diversos sentimentos demonstrados pelas crianças, abaixo seguem alguns excertos:

P2. “Eles gostam muito porque percebem que são amados, o carinho, a atenção que ganham.”

P6. “Eles adoram, muitas vezes é preciso se desdobrar em várias para brincar com todos.”

P9. “Ficam realizados e querem interagir diretamente com a profe.”

P11. “Se sentem realizados, cada qual querendo chamar mais atenção.”



Muitos professores não compreendem o brincar como um espaço que eles podem intervir, participar e acabam realizando outras atividades enquanto as crianças brincam. Nesta perspectiva, Fortuna (2004), sobre o papel de o professor brincar, afirma que a brincadeira precisa ocupar o seu lugar para que não fique tão largada dispensando o educador, dando margem às práticas educativas “espontaneístas que sacralizam o ato de brincar”, nem tão dirigida que deixe de ser brincadeira. Na penúltima questão, indagamos “O que você pensa sobre o seguinte discurso que escutamos na atualidade: os pais não têm tempo de brincar com os filhos?”. Todas as educadoras concordaram com esse discurso, em sua maioria relatando que um dos motivos mais comuns são as tarefas diárias dos pais, falta de tempo e com isso acabam deixando as crianças brincando sozinhas.

P1. “Que os pais deveriam rever as prioridades em relação ao tempo que disponibilizam aos seus filhos e as consequências futuras dessas atitudes.”

P2. “Acho a realidade, hoje em dia com a correria do dia a dia, os pais pensam em trabalhar e acabam não tendo tempo de brincar e dar atenção para os filhos esquecendo a importância de brincar com os filhos e o tempo de passar ao lado deles. E com a tecnologia é muito mais fácil colocar o filho na frente da TV, do vídeo game e do tablet.”

P4. “Sou mãe, e realmente, somente arruma tempo quem realmente vê importância em brincar com seus filhos. O tempo é pouco, é tudo muito corrido, mas quem quer sempre consegue um jeito.”

P6. “Acho que os pais não têm tempo de qualidade para brincar com seus filhos. As tarefas do dia a dia, além do próprio trabalho, consomem muito dos mesmos, o que tem deixado as crianças cada vez mais dependentes de acessórios como tablet, tv e videogames. É raro vermos os pais brincando junto com as crianças em pracinhas, tendo outros passeios além do shopping, buscando lugares educativos como museus e teatros. Além disso, vivemos numa geração “fast food”, onde todas as interações são rápidas e sem consistência, fazendo a relação familiar cada vez mais desestruturada e enfraquecida.”

Segundo o consultor da Unicef e da Unesco e especialista em Políticas Públicas pela Primeira Infância, Vital Didonet enfatiza a importância da atuação da família nos momentos de brincadeira, afirmando que muitos pais chegam em casa estressados e querem ter eles próprios o seu lazer, mas este é um ônus da paternidade e da maternidade: pais e mães precisam muitas vezes abrir mão disso. Eles precisam brincar nem que seja por 15 minutos no dia, mas que seja se entregando ao momento. O adulto também vai descansar desde que não considere aquilo um dever. Edda Bomtempo do Instituto de Psicologia da USP, afirma que, os pais, sempre que conseguirem, devem brincar com os filhos. Pais que brincam com seus filhos são mais felizes porque compreendem melhor as crianças. Para entrar no universo das crianças é fundamental entrar na realidade delas: sentar no chão, andar de quatro e por aí vai. Na brincadeira de pais e filhos, não existem relações de poder, pois as regras são as mesmas para crianças e adultos. Os pais devem se esforçar para se lembrar de como eram as brincadeiras quando eram pequenos, precisam também, conhecer os brinquedos dos filhos. Essa experiência geralmente é muito satisfatória.

E sobre a última questão aplicada, “Para você, de que forma a criança aprende a brincar?”. Na sua grande maioria, é acreditado que a criança só aprende a brincar brincando. Quatro professoras acreditam que a criança aprende a brincar com a mediação de um adulto e o restante acredita que a criança aprende interagindo com outras crianças. Afinal de contas, como a criança aprende? Alguns estudiosos do assunto dizem que a criança não nasce sabendo brincar. Para Winnicott (1975, p. 139), “o lugar em que a experiência cultural se localiza está no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente (originalmente, o objeto)”. Dessa mesma forma, acontece o brincar, pois para o autor, a experiência criativa começa quando se pratica essa criatividade e isso se manifesta primeiro através da brincadeira. Segundo Kishimoto (2008), a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, o uso correto desses materiais, observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras.

Por fim entendemos que as professoras destacam que o brincar é importante para o desenvolvimento dos alunos, principalmente na Educação Infantil, que a participação do professor nas brincadeiras, muitas vezes não é efetiva, em sua maioria é apenas nas brincadeiras dirigidas. Averiguou desigualdade de ideias relacionadas a colocar em prática a brincadeira no cotidiano da educação infantil, incluindo o papel do educador.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo e as questões que nortearam este estudo, no qual se buscou analisar a importância do brincar e da participação do professor nos momentos de brincadeira, podemos afirmar que é imprescindível esse envolvimento pleno do professor, pois de diversas maneiras ele está contribuindo para o bom andamento da atividade de brincadeira e, principalmente, para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Foram utilizados para a análise dos dados questionários com professores. Dos questionários respondidos, pode-se constatar a real seriedade dos professores com o brincar, diante ao processo de desenvolvimento e aprendizagem para com as crianças na Educação Infantil.

A brincadeira oferece às crianças ações na esfera imaginativa, criação das intenções voluntárias, formação de planos da vida real, motivações e oportunidade de interação com o outro, que, sem dúvida contribuirão para o seu desenvolvimento. Portanto, é imprescindível que os professores compreendam a importância da brincadeira e suas implicações para organizar o processo educativo de modo mais positivo, contribuindo para o desenvolvimento das crianças de acordo com Pontes e Magalhães (2003 apud QUEIROZ, 2006, p. 178). Assim, é preciso que observe e acompanhe o brincar, conhecendo bem as crianças, percebendo o momento e o modo mais adequado de intervir. Dessa forma, garantidas essas condições básicas, o professor tem condições de ampliar as possibilidades de usos desses materiais e do próprio repertório de brincadeiras a serem vivenciadas pelas crianças.

A partir do que as professoras responderam, podemos afirmar que já temos um maior cuidado com o brincar, pois foi relatado que a maioria dos professores brinca com seus alunos e entendem da real importância que tem o brincar na Educação Infantil. Outros utilizam deste tempo para desenvolverem suas tarefas diárias. Portanto, foi percebido que alguns assumem o seu papel de orientação, enquanto outros durante isso dão conta de outras atividades. Outros identificam a sua atuação enquanto intencional no desenvolvimento da criança, propiciando uma nova aprendizagem quando, pela sua intervenção, enriquecem o conteúdo da brincadeira.

Sendo assim, diante do exposto, esperamos que esse estudo contribua para reflexão da prática pedagógica dos educandos da educação infantil entendendo que as crianças aprendem enquanto brincam e enriquecem mais ainda a brincadeira com a participação ativa do professor nesse momento.

## REFERÊNCIAS

- BOUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.
- 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.
- DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2008.
- FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FROEBEL, F. **“Education By development”**. The second part of the pedagogics of the kindergarten. Ed. Harris, W.T.

- Trad. De Josephine Jarvis, Nova York: D. Appleton. 1899. (International Education Series, v. 44).
- FORTUNA, T. R. O brincar e a educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, v. 1, n. 3, p. 7-9, 2004.
- FORTUNA, T. R. O lugar do brincar na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**. Ano IX, n. 27, Abril/junho. 2011.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- KYSHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- KYSHIMOTO, T. M. Brinquedo e Brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento**. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, Nov. 2010.
- KYSHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- KISHIMOTO, T. M. Jogos Infantis: **O jogo, a criança e a educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- MAIHACK, D. **A importância da participação do professor durante as atividades de brincadeira na educação infantil**. 2012. Disponível em: <<https://blog.mettzer.com/referencia-de-sites-e-artigos-online/>>. Acesso em: 16 de nov. de 2018.
- MALUF, A. C. M. **Atividades lúdicas para educação infantil: Conceitos, orientações e práticas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2011.
- Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília. MEC/SEF. V. 1, 1998.
- MOYLES, J. R. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PASCHOAL, J. D.; AQUINO, O. R. **Reconstruindo caminhos e processos relacionados à formação de professoras para a Educação Infantil**. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). Trabalho pedagógico na Educação Infantil. Londrina, PR: Humanidades, 2007. p. 191-197.
- PIAGET, J. W. F. **A Formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PONTES, F. A. R.; Magalhães, M. C. C. A transmissão da cultura da brincadeira. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 6 n. 1, p. 117-124, 2003.
- SILVA, N. M. da. **A prática educativa do brincar no planejamento da escola: um processo de socialização, aprendizagem e afetividade**. 2014. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/9179>>. Acesso em: 15 de nov. de 2018.
- SILVA, S. C. V. da. **Jogos e Brincadeiras na Infância**. Curso de pedagogia Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí: Biguaçu: UNIVALI Virtual, 2013.
- 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.
- SILVA, J. C. da. **As interações e brincadeiras na educação infantil**. 2018. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/3195/223>>. Acesso em: 16 de nov. de 2018.
- SILVA, C. E. et al. **Formação continuada de educadoras infantis: uma proposta de intervenção**. Uberlândia: Editora da UFU. 2004.
- SILVA, M. L. F. dos S. **Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno**. Campinas, Unicamp: FE 2001.
- VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S.; et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

WAJSKOP, G. O Brincar na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62- 69, 1995.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

## CAPÍTULO 9

### AS INTERAÇÕES E A BRINCADEIRA COMO EIXOS NORTEADORES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Thais Viviane Kappler*

*Dirléia Fanfa Sarmiento*

#### 1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, direciona-se a crianças situadas na faixa etária entre zero a cinco anos de idade, sendo dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade (BRASIL, 1998; 1996; MEC, CNE, CEB, 2009). Tem por objetivo promover o desenvolvimento integral da criança, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, CNE, CEB, 2009), estabelecem no artigo 9º que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”, buscando garantir que tais práticas:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaciais e temporais; V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) propõe um conjunto de direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil, sendo que as interações e a brincadeira perpassam tais direitos:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 34).

Tendo presente o exposto nos dispositivos legais supracitados, neste artigo temos como foco a discussão sobre as interações e a brincadeira, considerando-as como eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Para a incursão na temática, buscamos aportes nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky, estabelecendo-se um diálogo com autores cujas premissas situam-se nesse campo teórico.

## 2 METODOLOGIA

As reflexões ora apresentadas são decorrentes de uma pesquisa teórica, de cunho bibliográfico, cuja temática investigativa são as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil.<sup>3</sup>

A investigação em tela, desenvolvida no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso, é decorrente de uma macro-pesquisa desenvolvida pelos integrantes do Grupo de Pesquisa Indicadores de Qualidade e Práticas Educativas, Gil (2008, p. 70) ao se referir a pesquisa bibliográfica assevera que “a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto”. No estudo em tela, fazemos uma incursão nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky<sup>4</sup>, estabelecendo-se um diálogo com autores cujas premissas situam-se nesse campo teórico.

A análise do referencial bibliográfico foi realizada por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), tendo-se dois eixos temáticos estabelecidos *a priori*: a) as interações entre pares e adulto-criança; e b) o brincar como fonte propulsora do desenvolvimento e da aprendizagem, os quais são apresentados e discutidos de forma articulada na próxima seção.

## 3 AS INTERAÇÕES ENTRE PARES E ADULTO-CRIANÇA E O BRINCAR COMO FONTE PROPULSORA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

Para Vygotsky (1995), todos os processos de desenvolvimento e aprendizagem dinamizam-se no mundo social e cultural da criança. O autor sustenta a ideia de que o “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1991b, p. 95) e “a *aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero*” (VIGOTSKII, 1988, p. 109, grifo do autor). Essa aprendizagem que ocorre antes da criança ingressar na escola é diferente daquela que acontece no contexto escolar, mas não menos importante.

Ao discutir a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky não descarta a ideia de que a

aprendizagem precisa considerar o nível de desenvolvimento que a criança apresenta, pois é “incontestável que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem” (VIGOTSKY, 1988, p. 111).

Assim, para compreendermos essa relação, é necessário “determinar pelo menos *dois níveis de desenvolvimento* de uma criança” (VIGOTSKY, 1988, p. 111, grifo do autor): um nível de denominada *O direito a educação de qualidade: fundamentos e modos de efetivação nos contextos educacionais*, coordenada pela Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento, coautora deste artigo. Nas leituras realizadas nos deparamos com o nome de Vygotsky grafado de diferentes formas. Optamos neste trabalho por empregar a grafia *Vygotsky*, preservando nas citações bibliográficas as grafias adotadas por seus autores. É comum encontrar o termo *aprendizado* (VYGOTSKY, 1991b), *desenvolvimento efetivo* e uma *área* (ou *zona*) de desenvolvimento potencial. No seu entender a *área* ou *zona* de desenvolvimento potencial se explica da seguinte forma:

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se *zona de seu desenvolvimento potencial*. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A *área de desenvolvimento potencial* permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a *dinâmica do seu desenvolvimento* e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VIGOTSKII, 1988, p. 111-112).

A partir desta compreensão, Vygotsky destaca que é fundamental, em termos educacionais, garantir e propor situações de aprendizagem para a criança que se direcionem para sua *área de desenvolvimento potencial*. Ainda, no que tange à aprendizagem, Vygotsky salienta que ela, por si só, não é desenvolvimento, mas, se ela for organizada corretamente, poderá conduzir ao mesmo, pois ela coloca em ação vários processos de desenvolvimento, os quais não poderiam ocorrer e se desenvolver sozinhos.

Nessa linha reflexiva, corroboramos a posição de Müller e Redin (2007, p. 17) quanto as autoras asseveram que:

O cotidiano na escola de educação infantil será significativo para as crianças, se for um espaço de trocas, de intercâmbio, de valorização de diferenças. O professor precisa estar aberto ao novo e ter habilidade para torná-lo rico de possibilidades, transformando situações aparentemente simples e desprovidas de novidades, em formas criativas e interessantes que possibilitem a participação e envolvimento do grupo.

Além do ensino, Vygotsky também salienta a influência do brinquedo na criação de *zonas de desenvolvimento potencial*. O interesse de Vygotsky no brinquedo (1982, 1991b, 1996) está relacionado ao desenvolvimento infantil, sendo que os termos mais recorrentes por ele utilizados são *brinquedo* e *jogo* - como sinônimos, no sentido de *brincadeira* ou *jogo de faz-de-conta*, ou seja, “num sentido amplo, se refere principalmente à atividade, ao ato de brincar” (Rego, 1999) - e *jogo de regras*. Importante destacarmos que, na contemporaneidade, existe uma distinção conceitual entre os termos *brinquedo*, *brincadeira* e *jogo*. Kishimoto (2003, p. 7) apresenta as seguintes definições

[...] *brinquedo* será entendido sempre como *objeto*, *suporte de brincadeira*, *brincadeira* como a *descrição de uma conduta estruturada, com regras* e *jogo infantil* para designar tanto o *objeto* e as *regras do jogo da criança*. (*brinquedo e brincadeiras*) (grifo da autora).

Ao falar do *jogo*, Kishimoto (2005, p. 13) explica que:

Tentar definir o *jogo* não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra *jogo* cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de *jogos políticos*, de *adultos*, *crianças*, *animais* ou *amarelinha*, *xadrez*, *adivinhas*, *contar histórias*, *brincar de “mamãe e filhinha”*, *futebol*, *dominó*, *quebra-cabeça*, *construir barquinho*, *brincar na areia* e uma *infinidade de outros*. Tais *jogos*, embora recebam a mesma denominação tem suas especificidades. Por exemplo, no *faz-de-conta*,

há forte presença da situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças (grifo da autora).

Vygotsky inicia suas reflexões sobre o brincar, discutindo algumas visões correntes em sua época, as quais consideravam que os elementos definidores do brincar seriam o prazer, a satisfação de desejos não realizáveis, o simbolismo e a presença de regras. Para Vygotsky (1991b), caracterizar o prazer como sendo o elemento que define o brincar é errôneo, porque a criança realiza outras ações que lhe proporcionam muitas mais satisfações, por exemplo, chupar bico. Além disso, quando a criança se envolve em determinados jogos, cujo ápice pressupõe a existência de vencedores e perdedores, e o resultado obtido pela criança é negativo, geralmente isso é motivo de desprazer.

No que tange à satisfação das necessidades, Vygotsky considera que o brincar “preenche as necessidades da criança” (VYGOTSKY, 1991b, p.105) e, para ser possível compreender a “singularidade do brincar como uma forma de atividade” torna-se imprescindível o entendimento dessas necessidades, “entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação” (Ibidem, p. 106). Ignorar tais necessidades e restringir a importância do brincar somente ao desenvolvimento de funções intelectuais, seria, segundo o autor, uma “[...] intelectualização pedante da atividade de brincar[...]” (Ibidem, p.105). Os desejos não realizáveis de imediato (cujo surgimento acontece durante a idade pré-escolar) são fatores importantes de serem considerados, pois, segundo Vygotsky, sem eles:

[...] não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis [...] No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brincar (VYGOTSKY, 1991b, p. 106).

Concluindo sua reflexão, Vygotsky esclarece ainda que o simbólico não define o brincar (apesar de se encontrar presente nele), pois aquele aparece também em outras atividades que os seres humanos realizam. Então, o que seria, segundo Vygotsky, o caráter definidor do brincar? Para ele, é a criação de uma situação imaginária, o que no seu entender é inovador em relação às visões correntes, já que, apesar de algumas reconhecerem a existência das mesmas, nenhuma a considerou como “característica definidora [...] mas como um atributo de subcategorias específicas” (VYGOTSKY, 1991, p. 107).

Na situação imaginária, a criança atribui novos significados aos objetos e norteia sua ação não mais a partir do percebido, mas sim do imaginado. Tal ação exige e possibilita à criança o controle voluntário de suas ações e o desenvolvimento do pensamento abstrato (SANTOS, ALVES, 2000). Conforme salientam Vygotsky e Luria (1996):

Qualquer um pode ver uma criança pequena dando de comer a um toco de pau, lutando contra inimigos invisíveis ou brincando com amigos inventados. Nenhum ator é capaz de “representar” de maneira tão convincente quanto uma criança. De fato, a criança olha para o toco de pau, mas vê uma boneca, a criança atribui aos objetos mais primitivas qualidades que são ditadas por seus desejos, suas experiências e suas fantasias. Para a criança, o quadro primitivo do mundo, é sem dúvida alguma, um quadro em que se apagam as fronteiras entre a percepção real e a fantasia; será preciso muito tempo até que essas duas coisas se tornem diferenciadas e não se confundam. (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p.160, grifo dos autores).

Numa situação imaginária, encontram-se presentes o *papel lúdico* e o *sentido lúdico*. Conforme Prado (1991):

O primeiro é a ação reproduzida pela criança na qual ela se atribui um papel ou função social generalizada do adulto; as crianças assumem papéis com os quais desenvolvem temas, ambos influenciados pela sua realidade de vida. Ao assumir o papel do adulto, a criança vive o real



ao modo imaginário e atua com objetos que substituem os objetos reais (os objetos adquirem significações determinadas pelas funções que cumprem na ação lúdica). O papel que a criança assume no jogo determina o conjunto de ações que ela realiza na situação imaginária. É assim que, através de uma situação imaginária, a criança vai penetrando a realidade objetiva e internalizando os modelos socioculturais que vão definir as funções sociais, as estruturas do psiquismo e os padrões de comportamento (PRADO, 1991, p. 48-49).

O papel e a situação imaginária são fundamentais na atividade lúdica, pois através deles ocorre uma reestruturação radical das ações da criança e dos significados com os quais ela atua e também porque proporcionam novo sentido aos objetos e às ações da criança e um caráter afetivo à atividade lúdica. Relacionada à criação de uma situação imaginária, Vygotsky acrescenta a presença de regras. Para ele, “não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori” (VYGOTSKY, 1991b, p. 108). Oliveira (1993), ao comentar a importância das regras no brinquedo, destaca que são elas que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquela habitual para sua idade. Ainda, discutindo a questão das regras, Vygotsky questiona:

O que restaria se o brinquedo fosse estruturado de tal maneira que não houvesse situações imaginárias? Restariam as regras. Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária. [...] a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. [...] O papel que a criança representa e a relação dela com um objeto (se o objeto tem seu significado modificado) originar-se-ão sempre das regras [...] Da mesma forma que numa situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária (VYGOTSKY, 1991b, p. 108-109).

Percebemos, assim, uma evolução no brinquedo, do faz-de-conta (situação imaginária explícita e regras ocultas) aos jogos com regras (regras explícitas e situação imaginária oculta).

Em relação à imaginação, Vygotsky esclarece que A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação. (VYGOTSKY, 1991b, p. 106). Baquero (1998) salienta a ideia de que o brinquedo se constitui numa das formas da criança penetrar em seu universo cultural, sendo que, na vida adulta, o brinquedo será substituído pelo trabalho. Desse modo, o brinquedo se torna também uma atividade cultural, sofrendo regulações provenientes da própria cultura. Explica Baquero (1998, p. 101):

Isto não esgota os sentidos possíveis e a variedade de formas da atividade de brinquedo da criança, apenas pretende estabelecer em quais desses sentidos ou variedades o brinquedo protagoniza um papel central no desenvolvimento da criança, em que condições ou quais de seus processos implicam a criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal.

Observamos haver um consenso entre os autores analisados no que tange à importância do brincar no desenvolvimento infantil. Para eles, a problematização dessa dimensão é central para o desvelamento do universo infantil e para a proposição de propostas pedagógicas direcionadas à infância.

Então, qual é o efeito do brinquedo no desenvolvimento infantil? Conforme Vygotsky (1991b), “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. Os objetos, continua o autor, “[...] perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê” (VYGOTSKY, 1991b, p. 110, grifo do autor). Ou seja, a ação no brinquedo é distinta da ação na vida

real porque “No brinquedo, a ação está subordinada ao significado; já, na vida real, obviamente a ação domina o significado. Portanto, é absolutamente incorreto considerar o brinquedo como protótipo e forma predominante da atividade do dia-a-dia da criança” (VYGOTSKY, 1991b, p. 116).

Vygotsky afirma que “o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. [...] a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; [...] é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VYGOTSKY, 1991b, p. 117). Nesse sentido, Da Ros (1994) salienta que:

[...] as ações imaginadas estão subordinadas a determinados significados, cujas regras são impraticáveis na vida real pela criança. Por isso o brinquedo cria um mundo de possíveis ações que o dia-a-dia não permite exercitar e que estão além das possibilidades habituais da criança (DA ROS, 1994, p. 143).

Dentre as várias considerações apresentadas por Garuti (1995) no decorrer da análise das interações, inferimos como aspectos relevantes a serem considerados pelo professor no processo interativo (e que de certo modo, apontam-nos pistas para caracterizar uma ação que pretenda ser interativa no sentido vygotskyano) os que seguem: a) sua intervenção, enquanto parceiro mais experiente, precisa contemplar a escuta das hipóteses dos alunos, assim como ocorrer no sentido de auxiliar no direcionamento dos objetivos das atividades; b) atenção às necessidades e características dos alunos, estando disponível para as solicitações feitas pelos mesmos e, até, identificar quando eles necessitam de auxílio e não o pedem; c) perspicácia para fazer com que os alunos cheguem às suas próprias conclusões, evitando fornecer as respostas; d) dinamicidade na condução das atividades, contemplando as hipóteses dos alunos, assegurando a concretização dos objetivos delineados; e) promoção contínua de debates, suscitando a cooperação no processo de resolução de problemas.

Essas atitudes e postura do professor refletem nas atitudes e postura dos alunos no contexto da sala de aula, principalmente no que se refere ao desenvolvimento do sentimento de cooperação. Isso desencadeia um processo participativo que contempla a figura de ambos, professor e aluno.

Garuti (1995) enfatiza que o fato de cada um se sentir livre para expressar suas hipóteses, colabora para um clima interativo e para o trabalho partilhado. O autor salienta também que as interações, mesmo sendo entre pares, não acontecem de forma linear e simétrica. O consenso é decorrente de intensas negociações nas quais as regras se tornam fundamentais (independentemente se estas são oriundas da orientação do professor ou dos contratos estabelecidos entre os parceiros). Garuti (1995, p. 98) conclui destacando que:

[...] podemos dizer que esses alunos estão descobrindo o mundo da escrita através do levantamento de hipóteses, da investigação, do questionamento, da experimentação, das informações que o adulto e outras crianças oferecem, enfim, das trocas com o outro, as quais irão permitir que haja a sistematização dos conceitos adquiridos. Como verificamos teoricamente, a apropriação da escrita está acontecendo no jogo das representações sociais, constituindo-se num instrumento de interdiscursividade, assumindo um caráter dialógico e não monológico.

Entendemos que o processo de interação, de cunho essencialmente social, precisa ser compreendido dentro de uma dinâmica entre os sujeitos, na qual os significados emergem em decorrência de uma ação conjunta, resultante dos (des)encontros de diferentes níveis de conhecimento. O desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos vão sendo potencializados pelas divergências, pela comparação e defesa de hipóteses e por (des)acordos (GARUTI, 1995). Portanto, é necessário assegurar que os espaços e as práticas educativas viabilizem a interação entre parceiros com diferentes níveis de experiências. Isso rompe com a ideia de turmas homogêneas e aponta para a heterogeneidade como mecanismo propulsor de desenvolvimento.

Garuti (1995), Davis, Silva e Espósito (1989), Santos e Alves (2000) salientam que os processos interativos não são isentos de situações conflituosas, assim como as formas de participação também não são igualitárias nesses

processos, ou seja, existem diferentes modos participativos, os quais irão proporcionar (ou não) a cooperação e partilha de experiências.

Com base no referencial vygotskyano, o processo de interação pressupõe a existência de uma ação partilhada entre os sujeitos na qual ambos se constituem em sujeitos ativos neste processo. No entanto, conforme salienta Garuti (1995),

[...] valorizar a utilização das interações entre criança-criança e destas com a professora no ambiente escolar não significa apenas colocar os alunos para executarem uma tarefa em conjunto, mas criar condições – planejadas e mediadas – para que a tarefa possibilite trocas e construções de conhecimento (GARUTI, 1995, p. 103).

Nesse sentido, o professor possui um papel primordial. A ideia do professor mediador implica concebê-lo como alguém que possui a função de organizar, selecionar, planejar e propor situações de aprendizagem, as quais instiguem a interlocução e a partilha de experiências e conhecimentos (GOULART; MACHADO; NICOLAU, 2000). Essas situações precisam ser organizadas de tal forma que mobilizem diferentes dimensões, não se restringindo somente à dimensão cognitiva. Para tanto, é necessário que a metodologia do professor esteja adequada tanto aos interesses e necessidades dos alunos quanto ao nível de desenvolvimento real de cada um deles (REGO, 1994, 1999).

Consideramos oportuno discutir, também, o caráter interventivo na ação educativa. O professor, enquanto parceiro mais experiente e que domina os saberes historicamente construídos, tem a tarefa de intervir no processo de aprendizagem do sujeito para que ela viabilize processos de construção e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Não podemos esquecer que o professor precisa se constituir numa autoridade e não deve, desse modo, eximir-se de sua responsabilidade nos processos de apropriação do conhecimento (CORDEIRO, 1995). Assim, segundo Garuti (1995, p. 102),

[...] o valor das intervenções do professor, pois ficou evidenciado que sua participação no processo interativo é fundamental para que as interações sejam frutíferas como estratégias pedagógicas. Na tentativa de promover a construção do conjunto do conhecimento, é o professor que terá o papel de propiciar interações entre os alunos, mediando-as sempre que necessário, garantindo a cada parceiro a possibilidade de contribuir para o trabalho que está sendo partilhado.

Salientamos, igualmente, que a ênfase nos processos interativos, sejam eles entre professor-aluno e ou entre pares, não significa negar a dimensão da individualidade. Ou seja, entendemos ser necessário conjugar a coletividade e a individualidade, salvaguardando espaços para resolução de problemas e atendimento individual ao aluno.

É importante retomarmos a ideia de que, quando falamos em interação no contexto escolar, temos presente, além da relação professor-aluno, também a que ocorre entre pares como um momento ímpar para o desenvolvimento dos sujeitos. Interação essa que compreende um processo cooperativo entre os sujeitos envolvidos numa situação comum.

Entretanto, é necessário rompermos com uma visão simplista de que todas as interações provocam ou desencadeiam processos de desenvolvimento, ou até mesmo possuem um valor formativo, conforme apontam Davis, Silva e Espósito (1989), independentemente se essas acontecem no contexto escolar ou no contexto social mais amplo. Os autores lembram que

[...] se as interações representam o tecido mesmo do social, deve ficar claro que elas se prestam a diversos fins, tanto positivos como negativos: interações sociais podem ser fontes de informações verdadeiras ou preconceituosas, de independência ou de dominação, de alienação ou/e tomada de consciência. Na verdade, trata-se de uma impossibilidade lógica a formar que as interações sociais possuem sempre um valor formativo: a atividade partilhada - que se constitui na própria interação social - acaba por adquirir diferentes significados, a depender da forma como se desenvolve a história individual de cada parceiro no seio da estrutura social. Em outras palavras, a interação social só pode ser compreendida no campo das relações que se estabelecem entre indivíduos reais e

concretos, numa determinada sociedade (DAVIS; SILVA; ESPÓSITO, 1989, p. 52).

Desse modo, é necessário que no contexto escolar se assegurem a existência de trocas interativas, pois “nada garante que elas surjam de forma espontânea ou natural, no cotidiano da instituição. A questão a ser explorada, então, refere-se à modalidade de interação social que se quer nas escolas” (DAVIS, SILVA, ESPÓSITO, 1989, p. 52). As crianças são diferentes e possuem também diferentes conhecimentos e processos diferenciados para resolver problemas. Isso é o que contribui tornando ricas as interações sociais. Para tanto, entendemos ser necessária uma reflexão acerca do perfil de sujeito e sociedade que desejamos.

Há de se atentar também que para que as interações entre pares sejam frutíferas, faz-se necessário um conhecimento acerca das características dos sujeitos, pois, dependendo disso, “os parceiros poderão ocupar uma posição tanto ativa como passiva, criadora ou imitativa nas relações” (PRADO, 1991, p. 55).

Ainda problematizando o aspecto do brincar, essa atividade se constitui na atividade dominante ou principal na infância (LEONTIEV, 1978a, 1978b, 1988) e é através dela que

[...] se dá a construção de uma identidade infantil autônoma, crítica e criativa, ou seja, permite a formação de futuros cidadãos críticos e transformadores da realidade em que vivem. Para que a brincadeira tenha lugar garantido no contexto escolar, ela precisa ser valorizada, estimulada e principalmente entendida na sua tão importante função educativa: a de propiciadora da constituição do indivíduo (BOIKO, ZAMBERLAN, 2001, p. 56).

Consideramos imprescindível fazermos dois questionamentos: qual a concepção dos educadores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sobre essa forma de atividade e qual é o espaço delegado ao brincar dentro das propostas pedagógicas e das práticas educacionais direcionadas para esses níveis de ensino? E ainda, qual a concepção que as crianças possuem sobre essa atividade? No que tange a concepções de educadores acerca do brincar, Rocha (2000, p. 163) observou que

[...] o brincar é apontado ora como uma atividade que, competindo com outras, impedem as aprendizagens propostas pela professora, ora como uma atividade a partir da qual não se aprende nada. [...] querer brincar se configura como não querer aprender, pelo menos no que se refere à motivação para aprendizagens que deveriam ser garantidas para e pelas crianças com quem trabalha. Os processos psicológicos, apontados como emergentes ou desenvolvidos a partir da atividade lúdica, não são tomados como referência da professora para avaliação dos progressos das crianças.

Entendemos que a consideração do lúdico como algo não sério e não promotor de aprendizagens é decorrente de uma construção cultural e econômica a qual foi se constituindo e se legitimando no decorrer do processo de passagem para a era da industrialização e urbanização. O próprio termo *lúdico* possui várias acepções dentro do senso comum, sendo que o que é considerado lúdico para alguns não o é para outros. Oliveira (1996) resgata, de certo modo, a importância do lúdico também para alunos de maior faixa etária, demonstrando que uma metodologia que contemple essa modalidade favorece a aprendizagem dos alunos. Assim, fica saliente que o lúdico é importante nas diferentes fases de desenvolvimento e não está restrito ao público infantil.

No âmbito educativo, tal concepção traz dificuldades, pois geralmente os pais e, por vezes, alguns educadores acreditam que o brincar não é uma dimensão relevante no processo de desenvolvimento infantil (conforme constatamos no exemplo citado) e, portanto, delegam a tal atividade um lugar secundário ou até mesmo o desconsideram.

As reflexões apresentadas por Da Ros (1994), Redin (1998), Jorge e Vasconcellos (2000) demonstram que esta é uma visão equivocada e apontam, cada vez mais, para a importância do brincar no desenvolvimento infantil. A importância do brincar é reforçada por Da Ros (1994, p. 153) quando a autora salienta que

[...] não será somente pelo brincar que a criança se apropriará criticamente do mundo que a cerca. No entanto, nós, como professores, podemos, nessa situação particular, ser companheiros das

crianças em interações que compartilhem a possibilidade delas se situarem, historicamente. No contexto educativo escolar, geralmente os professores realizam atividades lúdicas com o intuito de tornar as atividades escolares mais atrativas e prazerosas para os alunos e, nesse cenário, entram em ação os jogos pedagógicos. Para os alunos, estes jogos não são compreendidos como um momento de brincadeira, mas sim como trabalho sério, pois esse jogo é transformado em trabalho.

Jorge e Vasconcellos (2000, p. 57) destacam que, apesar de todas as discussões acerca da importância do brincar, na atualidade é possível constatar que

[...] o aspecto pedagógico da educação é reduzido ao ensino escolarizante, sendo rara a busca por alternativas que possam transformar ou inter-relacioná-lo com o lúdico, tornando-o mais agradável e de fácil acesso às crianças. A polarização do mundo da educação é muito comum, colocando de um lado o universo da brincadeira, do jogo, da fantasia, do sonho e, de outro, o universo do estudo, do trabalho, da seriedade. Brincadeira e aprendizagem são consideradas, muitas vezes, ações opostas com diferentes finalidades e que nunca podem ocupar o mesmo espaço. Não há interação, interlocução ou união, existindo apenas a dicotomia: ou se aprende ou se brinca.

Ainda, conforme indicam Curtis (2006, p. 48-49), é necessário termos presente que: Na maioria das culturas, incluindo a nossa, a maioria dos pais tem dificuldade em aceitar que, durante o brincar, as crianças estão aprendendo muitas habilidades e conceitos. Para a maioria deles, o brincar é visto como algo que as crianças fazem para se manter ocupadas enquanto os adultos estão ocupados em outro lugar. Desse modo, urge a necessidade de se salvaguardar tempos e espaços que garantam o direito de a criança brincar (REDIN, 1998), mas conforme foi visto, isso passa pelas concepções e, por sua vez, pelo próprio processo de formação do educador. Dornelles (1998, p. 96) lembra que:

As crianças estarão a fim de brincar se for lhes garantido na escola, na sala, no pátio, em casa ou na praça [...] que os brinquedos estejam a sua disposição, ao seu alcance e guardados de forma organizada. É importante também que se garanta um tempo para o livre brincar, pelo prazer de brincar: Que meninos e meninas brinquem e se responsabilizem pelos brinquedos e pelo seu brincar, entendendo que quem está a fim de brincar, tenha seu direito garantido para brincar.

Para discutirmos isso, consideramos importante trazer à tona a pergunta lançada por Redin (1998, p. 67): “E o adulto sabe brincar?” a qual é um dos subtítulos de seu livro “O espaço e o tempo da criança: se der tempo, a gente brinca”. O autor enfatiza a ideia de que

[...] o adulto pode recuperar o lúdico em sua vida; o que poderá ser uma forma agradável de recuperação da própria infância perdida e despertar a criança que está eternamente dentro de todo adulto sadio. [...] há toda uma história de brincadeiras das gerações anteriores que pode ser recuperada com vantagem para os tempos atuais (REDIN, 1998, p. 67).

É possível observar haver consenso entre os autores no que se refere à discussão sobre a importância das *interações sociais*. Suas ideias, de modo geral, são convergentes com o pensamento vygotskyano, o qual postula que “*sem interação social nunca poderia se desenvolver nenhum dos atributos e características que se desenvolveram como resultado da evolução histórica de toda a humanidade*” (VIGOTSKI, 1998a, p. 33, grifo do autor, tradução nossa). Rego (1994, 1999), Boiko e Zamberlan (2001) nos instigam a refletir o papel do professor no processo de apropriação da cultura por parte dos alunos. De acordo com Boiko e Zamberlan (2001, p. 55), o professor

[...] é o mediador por excelência da relação que seus alunos estabelecem com o conhecimento produzido pela humanidade. O mestre é um parceiro privilegiado, porque tem a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao indivíduo o patrimônio cultural formulado pelos homens ao longo da história. Cabe a ele maximizar, através da sua relação com os alunos, o desenvolvimento e o aprendizado destes. É nesse sentido que ele tem um papel fundamental na promoção do desenvolvimento individual e na formação dos alunos, enquanto indivíduos autônomos.

Em sua ação educativa, o professor deve proporcionar espaços e situações de aprendizagem em que a

criança possa agir, pois é a atividade constituída de sentido que irá gerar o processo de apropriação da cultura pela criança. As atividades somente terão sentido para a criança se estiverem consoantes com o interesse, motivos e necessidades dela. Para isso é fundamental o conhecimento da realidade e das práticas sociais em que a criança se encontra inserida (REGO, 1994, 1999).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos pressupostos vygotskyanos e dos autores que fundamentaram a discussão empreendida sobre as interações e brincadeira como eixo condutores das práticas pedagógicas na Educação Infantil, fica evidenciado que as interações entre pares e adulto-criança e o brincar são dimensões essenciais para a potencialização do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, sendo fundamental que o (a) professor(a) que atua na Educação Infantil se constitua num mediador nestes processos, propiciando espaços e tempos que promovam a vivência de tais dimensões no dia-a-dia.

Diante disso, as crianças precisam ter acesso a diferentes materiais e possibilidades de (re)estruturação dos espaços numa rotina escolar flexível em que seja possível a vivência de experiências individuais e coletivas, assim como situações de aprendizagens livres e dirigidas (REGO, 1994).

#### REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BOIKO, V. A. T.; ZAMBERLAN, M. A. T. A perspectiva sócio- construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 51-58, jan/jun, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- 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, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CORDEIRO, S. A. B. **Interação: professor-aluno, concepção de professores e alunos de 7a séries**, 1995. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.
- CURTIS, A. O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In: MOYLES, J. R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 39-49.
- DA ROS, S. Z. Brincadeiras infantis e relações sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 139-155, ago/dez, 1994.
- DAVIS, C.; SILVA, M. A. S.; ESPÓSITO, Y. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 49-54, nov. 1989.
- DORNELLES, L. V. Na escola infantil todo mundo brinca se tu brinças. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998. p. 89-96.
- GARUTI, S. A. **Interações criança-criança e criança-adulto: negociações na construção da linguagem escrita**, 1995. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOULART, A. M. P. L.; MACHADO, E. V. A mediação do professor e das ferramentas culturais na aquisição da escrita

pelas crianças. **Cadernos de Educação**, FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 59-70, jan./jun. 2000.

JORGE, A. S.; VASCONCELLOS, V. M. R. de. Atividades Lúdicas e a Formação do Educador Infantil. **Revista do Departamento de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2/3, p. 55-67, 2000.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Buenos Aires: Ciências Del Hombre, 1978b.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 119-142.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

MÜLLER, F.; REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, E.; MÜLLER, F.; REDIN, M. M. (Orgs). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento-um processo sócio- histórico**. São Paulo, Scipione, 1993.

OLIVEIRA, P. R. S. de. **Interação dialética entre a metodologia de ensino e a aprendizagem**. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

PRADO, M. M. R. do. **Des-cobrando o lúdico: a vivência lúdica na sociedade moderna**, 1992. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1991.

REGO, T. C. R. **A origem da singularidade do ser humano: análise das hipóteses de educadores a luz da perspectiva de Vygotsky**, 1994. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 1994.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!** Porto Alegre: Mediação, 1998.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

SANTOS, J. G. W.; ALVES, J. M. O jogo de dominó como contexto interativo para a construção de conhecimentos por pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 383-390, 2000.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. La modificación socialista del hombre. In: BLANCK, G. (Comp.). **La genialidad y otros textos inéditos**. Buenos Aires: Editorial Amagosto, 1998, p. 109- 125.

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C y Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA A. R. **Estudos sobre a História do Comportamento: o Macaco, o Primitivo e a Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

### PARTE III: AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E INCLUSÃO: TEMAS EMERGENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA À SUPERIOR

#### APRESENTAÇÃO DA PARTE III

A terceira e última parte desta obra reúne pesquisas que transitam entre temas como avaliação, currículo e inclusão. Sabemos que estas temáticas se apresentam como emergentes na contemporaneidade, uma vez que demandam novas posturas não somente da escola, mas de toda a comunidade, sejam os agentes diretamente ligados à educação formal ou não.

O Capítulo 10 intitula-se *A BNCC e a Educação Infantil*, e tem a autoria de Alexandra Einsfeld Francisco e Dirleia Fanfa Sarmiento. A temática da pesquisa é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas decorrências para a organização da Proposta Pedagógica da Educação Infantil. Os pressupostos de autoras tais como Barbosa; Barbosa e Horn; Bassedas, Huguet, Solé; Kramer e Hoffmann, dentre outros, fundamentam o estudo. O corpus investigativo foi composto pelos seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. Os dados, analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, foram categorizados em eixos temáticos. Como principal achado do estudo as autoras destacam que a implantação do que propõe a BNCC, em termos de currículo, pressupõe a revitalização da Proposta Pedagógica da Educação Infantil em cada contexto escolar, revisitando-se também a organização, o planejamento e as práticas educativas nesta primeira etapa da Educação Básica. Outrossim, salientam que a BNCC não deve ser concebida como o currículo escolar e sim, como um documento norteador que deve ser analisado, interpretado e traduzido nas Propostas Pedagógicas, considerando-se as realidades e especificidades de cada contexto escolar e das crianças que frequentam este espaço.

O Capítulo 11 é de autoria de Tássia Colombo Bersagui e Hildegard Susana Jung e se intitula *A dimensão atitudinal no currículo e o papel do professor no processo subjetivo da construção de valores*. O objetivo da pesquisa consiste em discutir sobre a importância dos conteúdos atitudinais no currículo e a afetividade para o desenvolvimento dos educandos e o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com as autoras, os resultados encontrados apontam para: a) o trabalho pedagógico deve contemplar todas as dimensões do currículo; b) é importante vivenciar os valores atitudinais e a afetividade em sala de aula; c) o professor tem papel primordial nesse processo da construção de valores. Dessa forma, elas concluem que a temática é necessária para a atualidade, pois busca a formação integral dos estudantes e contribui para a vivência na diversidade da sociedade.

O Capítulo 12, sob o título *Representações sociais: interfaces entre família e a escola* é de autoria de Karina Greiner e Margarete P. Araujo. O trabalho destaca a crise da representação social, que encontra expressão em todas as sociedades, pois caracteriza a sua cultura. Esta crise está presente no processo de ensino-aprendizagem e afeta a família e a escola. Desta forma, o problema de pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: como a representação social familiar interfere na aprendizagem dos alunos nas instituições escolares? No que diz respeito aos aspectos metodológicos, a perspectiva do estudo foi de uma revisão sistemática de literatura de produção de dissertações nos últimos dois anos, que estão disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), alicerçada na análise de conteúdo. Segundo as autoras, a pesquisa apontou que a representação social está presente nas escolas e que a família oferece entraves no processo de organização da prática pedagógica.

O Capítulo 13, último desta obra, é de autoria de Aline Gomes da Silva e Hildegard Susana Jung, e tem o seguinte título: *Alunos inclusivos na Educação Superior: uma perspectiva do sujeito*. De acordo com as autoras,



o estímulo e a melhoria dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano são o núcleo orientador dos diferentes espaços educativos. Na Educação Superior têm sido atribuídas expectativas crescentes para uma formação que atenda à necessidade de preparar profissionais competentes e conscientes ao mercado de trabalho, mediante a realidade de alunos inclusivos. Dessa forma, o objetivo da pesquisa consistiu em debater sobre a independência e acessibilidade dos alunos inclusos de uma universidade da região metropolitana, a partir de sua perspectiva. Para tal, foi feito um estudo de caso com abordagem qualitativa. Os resultados apontam para a) o acompanhamento do aluno incluído é essencial para o aluno incluído; b) os materiais e recursos devem ser adaptados às necessidades de cada estudante; c) a educação inclusiva deve preparar para o mercado de trabalho. As autoras concluem que a educação inclusiva é aquela que promove o desenvolvimento do seu aluno e não apenas favorece o desenvolvimento da convivência social. Muitas vezes, as instituições, ao receberem um aluno inclusivo que se matricula, acreditam que, pelo simples fato de recebe-lo, isto representa a inclusão, quando de fato não é desta forma que este ato pode ser intitulado.

## CAPÍTULO 10

### A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUAS DECORRÊNCIAS PARA A ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

*Alexandra Einsfeld Francisco*

*Dirléia Fanfa Sarmiento*

#### 1 INTRODUÇÃO

O direito à educação, como um direito fundamental a dignidade humana, a ser assegurado ao lado de um conjunto de outros direitos, foi estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). No artigo 26, que trata da educação, a Declaração estabelece o direito a educação, a gratuidade e a obrigatoriedade “pelo menos nos graus elementares e fundamentais”. Fundamentados no proposto nesta Declaração, o direito a educação vem sendo reafirmado em vários dispositivos legais, tanto no âmbito internacional (UNESCO, 1990, 2015; UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001), quanto no contexto brasileiro (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990a, b; BRASIL, 1996; BRASIL, 2007; BRASIL, 2010).

No que se refere as crianças de 0 a 6 anos, a Constituição da República Federativa Brasileira do Brasil (Brasil, 1988) estabelece como um direito social dessas crianças o acesso a creches e pré-escolas, sendo dever do estado assegurar tal oferta. Com base no proposto pela Carta Magna, tal direito é enfatizado no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) indica que a Educação Básica, obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, está composta por três etapas que devem estar articuladas entre si, a saber: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 1996). Tem por finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22, Capítulo II, seção I, BRASIL, 1996).

Conforme o art. 29 da LDB/96, a Educação Infantil tem por objetivo promover o desenvolvimento integral, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Enquanto primeira etapa da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam que ela é

[...]oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

Considerando a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e a obrigatoriedade dos sistemas de ensino implantarem o que preconiza tal documento acerca da organização curricular, neste artigo temos como foco de reflexão as decorrências desse dispositivo para a organização da Proposta Pedagógica da Educação Infantil. Em termos de estrutura, inicialmente introduzimos a temática reflexiva. A seguir, descrevemos a metodologia adotada para a realização do estudo. Na sequência, dedicamo-nos a apresentação das análises e da interpretação dos dados. Por fim, retomamos os principais achados do estudo em termos de considerações finais.

## 2 METODOLOGIA

As reflexões ora apresentadas são decorrentes de uma pesquisa teórica, de cunho documental cuja temática investigativa é a Base Nacional Comum Curricular e suas decorrências para a organização da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil. Gil (2008, p. 70) ao se referir a pesquisa documental faz a seguinte observação:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

O *corpus* investigativo foi composto pelos seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A escolha desses documentos se justifica por serem eles os principais dispositivos que normatizam a organização da proposta pedagógica na Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

[...] reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 11).

Já a Base Nacional Comum Curricular

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p.5, grifo do documento).

Os documentos foram analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), estabelecendo-se os seguintes eixos temáticos *a priori*: a) Concepção de criança e infância; b) Proposta Pedagógica; c) Organização curricular; d) A organização dos espaços, tempos e materiais educativos; e e) Avaliação, os quais são foco da próxima seção.

## 3 A PROPOSTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS DIRETRIZES CURRICULARES A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Nesta seção dedicamo-nos a reflexão acerca de cada um dos eixos temáticos decorrentes da análise realizada por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016).

### a) Concepção de criança e infância

Os estudos de autores como Ariès (1981), Sarmiento (2002) e Moraes (2004) apontam que as concepções acerca da criança e da infância são decorrentes de construções sócio históricas e, portanto, foram se modificando com o decorrer dos tempos. Assim, na modernidade se discute a ideia de “crianças” e “infâncias” no plural, sendo que existem muitas formas de se constituir em criança e de vivenciar a infância, considerando-se a diversidade de contextos socioculturais, econômicos e políticos. De acordo com Moraes (2004, p. 2):

Quando falamos de infância, muitas vezes nos deparamos com concepções que desconsideram que os significados que damos a ela dependem do contexto no qual surgem e se desenvolvem e também das relações sociais nos seus aspectos, econômico, histórico, cultural, político, entre

outros aspectos, que colaboram para a constituição de tais significados e concepções que, por sua vez, nos remetem a uma imagem de criança como essência, universal, descontextualizada ou então nos mostram diferentes infâncias coexistindo em um mesmo tempo e lugar. Necessário, talvez, seria lembrar que as imagens de criança encarnam uma ideia de infância sempre recortada pelos referenciais que buscamos como base para concebê-las.

Na definição de criança, apresentada na Diretrizes Curriculares (Brasil, 2010), percebemos uma tônica na ideia dela ser um

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).

A visão da criança como um sujeito de direitos ganha tônica mundial especialmente a partir da Convenção dos Direitos da Criança (1989), documento elaborado pelas Nações Unidas e ratificada no Brasil em 1990. Sob a premissa que a criança é um sujeito de direitos humanos, o documento estabelece em seus cinquenta e quatro artigos, um conjunto de direitos fundamentais que devem ser assegurados a todas as crianças, definindo o princípio normativo do “interesse maior da criança” (Art. 3), delegando a família, a sociedade e o Estado o dever de protegê-la e assegurar que seus direitos sejam observados (BRASIL, 1990a, Art. 2, 3, 5).

No Brasil, os direitos da criança também são reafirmados na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), dentre outros dispositivos.

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), enfatiza no Título “Da Ordem Social”:

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 (CF 1988, capítulo VII, artigo 227).

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), “Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 1990, Art. 2º). No artigo 3º do ECA está expresso que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Ao falarmos em direitos humanos, é importante enfatizar que, apesar do preconizado em vários dispositivos legais,

Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência. Da mesma forma, há muito a ser feito para efetivar o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança pública, ao trabalho e às diversidades cultural e religiosa, entre outras (BRASIL, 2007, p. 23).

Sem dúvida, nessa perspectiva, a educação enquanto um direito, tem papel fundamental importância para a construção de uma cultura dos direitos humanos.

b) Proposta Pedagógica

A LDB/96 estabelece como uma das responsabilidades dos estabelecimentos de ensino “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996, Art. 12). A Proposta Pedagógica (ou Projeto Político-Pedagógico) é um dispositivo condensa o ideário educativo que confere uma identidade, orienta a organização e as ações educativas, tal como aponta Vasconcelos (2004). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

[...] plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p. 13).

O principal objetivo da proposta pedagógica é

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Portanto, as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar os princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

As Diretrizes salientam que as Propostas Pedagógicas possuem uma função sociopolítica e pedagógica a ser cumprida. Tal cumprimento pressupõe a oferta de “condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais”; a corresponsabilidade na “educação e cuidado das crianças com as famílias”; a relação de interação e “convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas”; a promoção da “igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância”; e a construção de “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2010, p. 17).

Importante que sejam observadas na elaboração das Propostas Pedagógicas as questões relativas a diversidade, por meio do “reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação”, e da promoção da

[...] dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (BRASIL, 2010, p. 21).

Igualmente deve ser respeitada a “a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 23), sendo que para aqueles que optarem pela Educação Infantil as Propostas devem

- Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
- Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;

- Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena. (BRASIL, 2010, p. 23).

De igual modo, quando se tratarem de crianças “filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta”, as Propostas Pedagógicas devem:

- Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (BRASIL, 2010, p. 24).

Na Proposta Pedagógica se encontram descritos os fundamentos teóricos-conceituais que embasam a concepção de educação que norteia a ação educativa em determinada instituição, contemplando-se dimensões tais como a organização curricular; a organização dos espaços, tempos e materiais educativos; e a avaliação das aprendizagens.

### c) Organização curricular

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o currículo é compreendido como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12).

Nessa perspectiva curricular, as interações e as brincadeiras são eixos estruturantes para as práticas pedagógicas, sendo que por meio de tais práticas busque-se garantir situações de aprendizagem as quais possibilitem experiências articuladas que

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Na organização curricular da Educação Infantil, proposta pela BNCC, são estabelecidos um conjunto de direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem assegurados as crianças. De acordo com a BNCC, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento

[...] asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 33).

São considerados direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 34).

Podemos perceber que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento tem como centralidade a convivência, o brincar, a participação, a exploração do mundo físico e social, as múltiplas formas de expressão, o autoconhecimento e a construção da identidade pessoal e sociocultural da criança. Esse conjunto de direitos perpassa os cinco Campos de Experiência, sendo que estes “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 36). Os cinco Campos de Experiência propostos estão baseados nos saberes e conhecimentos a serem desenvolvidos, propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010). O quadro 1 apresenta cada um desses Campos e suas respectivas ênfases.

Quadro 1: Educação Infantil – Campos de experiência

<b>Campos de experiência</b>
<b>O eu, o outro e o nós</b>
Este campo de experiência tem como centralidade as relações e as interações entre criança-criança e criança-adulto, enfatizando-se as diferenças individuais em termos de pensar, agir e sentir. Direciona-se, também, para o desenvolvimento da percepção de si mesmo e dos outros, da autonomia, do senso de autocuidado, da reciprocidade e de interdependência com o meio.
<b>Corpo, gestos e movimentos</b>
Este campo de experiência tem como centralidade o desenvolvimento da consciência corporal, enfatizando-se os variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo e as relações com o entorno físico e social que ocorrem por meio dos sentidos, dos gestos e movimentos. Acentua-se a abordagem dos meios de expressão utilizando-se diferentes linguagens como a música, a dança, o teatro e as brincadeiras de faz de conta. Focaliza-se, também, o corpo sob o ponto de vista de suas sensações, funções corporais, gestos e movimentos, proporcionando a identificação de suas potencialidades e limites e desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física.
<b>Traços, sons, cores e formas</b>
Este campo de experiência tem como centralidade possibilitar às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Enfatiza-se, também, a expressão por meio de diversas linguagens, a produção, a manifestação e a apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças. Focaliza o exercício da autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos, visando ao desenvolvimento do senso estético e crítico.
<b>Escuta, fala, pensamento e imaginação</b>
Este campo de experiência tem como centralidade o desenvolvimento da linguagem oral, buscando ampliar e enriquecer os recursos de expressão e de compreensão da criança, seu vocabulário e a internalização de estruturas linguísticas mais complexas. Direciona-se também, para a concepção de linguagem escrita e seus diferentes usos sociais, gêneros, suportes e portadores. Por meio da literatura infantil, introduz a criança na escrita; busca desenvolver o gosto pela leitura; estimula a imaginação e a ampliação do conhecimento de mundo. Focaliza a construção de hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e em <i>escritas espontâneas</i> , não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como representação da oralidade.
<b>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</b>
Este campo de experiência tem como centralidade explorar aspectos relativos aos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.); sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e costumes; a diversidade entre elas etc.). Focaliza, também, conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.). Busca promover interações e brincadeiras nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações.

Fonte: Sarmiento, Seniw e Lindemann (2018, p. 161-162).

É importante destacar que, conforme apresentado no quadro 1, cada Campo de Experiência possui certa especificidade. Contudo, na proposição de situações de aprendizagem às crianças é fundamental que haja uma articulação entre os Campos de Experiência, de forma que não haja uma fragmentação das aprendizagens.



d) A organização dos espaços, tempos e materiais educativos

A materialização da Proposta Pedagógica da Educação Infantil requer que haja, também, uma reflexão acerca da organização dos espaços, tempos e materiais educativos, de forma que estes possam assegurar:

- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;
- A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (BRASIL, 2010, p. 19-20).

Corroboramos a posição de Hoffmann (2000, p. 33), quando a autora afirma que:

O espaço pedagógico que respeita e valoriza a criança no seu próprio tempo é, antes de mais nada, um ambiente espontâneo, seguro e desafiador. Espontâneo no sentido de favorecer a exploração livre dos objetos, da vivência de situações adequadas ao tempo da criança, onde possa escolher brinquedos ou parceiros, num ritmo próprio, mesmo que diferente entre elas, sem pressões ou expectativas dos adultos a serem cumpridas. Um ambiente acolhedor, porque será compreendida e acompanhada pelo adulto, pronto a ampará-la, a conversar com ela, a dar-lhe todo afeto e orientação necessária. E, ao mesmo tempo, desafiador, porque planejado e organizado pelo professor com base nas conquistas da própria criança e sempre na direção de novas conquistas.

No entender de Barbosa e Horn (2000, p.73) “o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais”. Dessa forma, “este espaço não pode ser visto como um pano de fundo e sim como parte integrante da ação pedagógica”, tendo-se presente que “Uma organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala de aula será fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças” (BARBORA, HORN, 2000, p. 76).

As autoras sugerem como uma possibilidade a organização dos espaços na sala de aula por “cantinhos”, ou seja, “espaços destinados a uma série de atividades específicas, possibilitando, assim, vantagens para as crianças, permitindo maior liberdade de escolha nas atividades a serem desenvolvidas” (BARBORA, HORN, 2000, p. 77). Os cantinhos podem ser fixos ou alternativos. Como exemplo de cantos temáticos fixos, Barbosa e Horn (2000, p. 77) sugerem:

- Casa de bonecas com fogão, geladeira, TV, cama, mesa, etc. objetos para utensílios de cozinha, quarto, banheiro... sala (estes poderão ser confeccionados com material de sucata).
- Canto da fantasia com pedaços de pano, tule, chapéus, sapatos, roupas... espelho, maquiagens.
- Canto da biblioteca com almofadas, tapetes, estante painel de informações, livros, revistas e jornais.
- Canto da garagem com tacos de madeira para construção, carros, trilhas, placas de sinais de trânsito.
- Canto dos jogos e brinquedos com jogos de encaixe, de armar, quebra-cabeça, sucatas organizadas e variadas, peças de madeira.

Já os cantos alternativos podem ser estruturados em

- Canto da música com instrumentos musicais comprados ou confeccionados, rádio, toca-fitas.
- Canto do supermercado com embalagens vazias de diferentes produtos, sacos para empacotar, caixa registradora, dinheiro de papel e moedas, cartazes com nome de produtos, prateleiras.
- Canto do cabeleireiro com espelho, maquiagens, rolos, escovas, grampos, secador de cabelos, bancada, cadeira, bacia para lavar cabeça, embalagem de xampu, cremes.
- Canto do museu com objetos colecionados pelas crianças em passeios, viagens.
- Canto da luz e da sombra com projetor de slides, lanternas, retro-projetor, filmes feitos pelas crianças, lençóis (Idem, p. 78).

Na ação educativa cotidiana, Barbosa (2006, p. 201-202) salienta a relevância do estabelecimento de uma rotina, sendo esta compreendida como

[...] uma categoria pedagógica [...] que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em um certo tipo de espaço social, creches ou pré-escolas. Fazem parte da rotina todas aquelas atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que, nem por isso, precisam ser repetitivas, isto é, da mesma forma todos os dias. Além de fornecer a sequência das atividades diárias, a rotina na sua constituição, utiliza-se de elementos que possibilitam a sua manifestação, como a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e a construção dos materiais.

Continua a autora explicando que: “A repetição dia-a-dia, nas rotinas da educação infantil, pode dar às experiências das crianças o sentido de continuidade, de ser a chave do tempo que comporta a ideia de concluir amanhã algo iniciado hoje” (BARBOSA, 2006, p. 149). Também, nesta linha reflexiva Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 100) afirmam que:

É necessário oferecer aos meninos e meninas pontos de referências estáveis, que se repitam a cada dia. Dessa maneira, aprenderão a antecipar e a prever o que virá depois e cada vez se sentirão mais tranquilos na escola. A educadora, com as suas explicações e verbalizações aproveita esses momentos para ensinar as crianças. Também há outros recursos que se utilizam para ajudá-lhes a antecipar e a orientar-se no tempo: a canção para ir ao pátio, as fotografias dos diferentes momentos do dia, um fantoche que lhes avisa que está na hora da refeição, etc.

Além do espaço da sala de aula, Bassedas, Huguet e Solé (1999) salientam como fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças os demais espaços ofertados pela escola, tais como o pátio, a pracinha, a biblioteca e o refeitório, dentre outros, além dos espaços existentes na própria comunidade em que a escola se encontra inserida.

#### e) A avaliação

As Diretrizes Curriculares estabelecem que é de competência das Instituições de Educação Infantil a adoção de “procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2010, p. 29). Na avaliação do desenvolvimento das crianças, os procedimentos adotados deverão levar em conta:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição)

de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 29).

Também é necessário que a Proposta Pedagógica contemple estratégias relativas ao processo de transição da criança para o Ensino Fundamental. Kramer (2006, p. 811) nos incita a refletir sobre a dissociabilidade entre a Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo que no entender da autora

[...] ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento, estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais.

Segue a autora explicando que:

[...] o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação Infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras (KRAMER, 2006, p. 810).

De acordo com as Diretrizes Curriculares é necessário “garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2010, p. 30). Segundo a BNCC,

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2017, p. 49).

Diante do exposto, o documento supracitado indica uma síntese das aprendizagens a serem consideradas em cada Campo de Experiência, sendo ela “compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 49). O quadro 2 apresenta a síntese das aprendizagens em cada Campo de Experiência.

**Quadro 2** – Síntese das Aprendizagens

<b>Síntese das aprendizagens</b>	
O eu, o outro e o nós	<p>Respeitar e expressar sentimentos e emoções.</p> <p>Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.</p> <p>Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.</p>
Corpo, gestos e movimentos	<p>Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.</p> <p>Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.</p> <p>Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.</p> <p style="text-align: center;">Coordenar suas habilidades manuais.</p>
Traços, sons, cores e formas	<p>Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.</p> <p>Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.</p> <p>Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.</p>
Escuta, fala, pensamento e imaginação	<p>Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.</p> <p>Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.</p> <p>Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.</p> <p>Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.</p>
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	<p>Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.</p> <p>Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.</p> <p>Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.</p> <p>Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.</p> <p>Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).</p>

**Fonte:** Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 50-51).

Tendo presente as reflexões ora apresentadas, passamos as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve como centralidade a reflexão Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas decorrências

para a organização da Proposta Pedagógica da Educação Infantil. Como principal achado do estudo destaca-se que a implantação do que propõe a BNCC, em termos de currículo, pressupõe a revitalização da Proposta Pedagógica da Educação Infantil em cada contexto escolar, revisitando-se também a organização, o planejamento e as práticas educativas nesta primeira etapa da Educação Básica.

Outrossim, é necessário salientar que a BNCC não deve ser concebida como o currículo escolar e sim, como um documento norteador que deve ser analisado, interpretado e traduzido nas Propostas Pedagógicas, considerando-se as realidades e especificidades de cada contexto escolar e das crianças que frequentam este espaço.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARBOSA, M. C. S. **Por Amor e por Força** – Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na Escola Infantil. In: CRAYDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.) **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 67-79.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BASSEDAS, E.; HUGUEI, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1999.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto n. 99.710**, de 21 de novembro de 1990. Convenção sobre os Direitos da Criança. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 1990a.
- BRASIL. **Lei Nº. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 1990b.
- 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, 1996.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília-DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006
- MORAES, A. A. de. Educação Infantil: uma análise das concepções de crianças e de sua educação nas produções acadêmicas recentes (1997-2002). **Reunião da ANPEd**, 27, 2004. p. 1-5.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA –UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.
- ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). CONSED, AÇÃO EDUCATIVA. **Educação para Todos: o Compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA -UNESCO. **Declaração de Incheon** – Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos. UNESCO, 2015.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS-ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

SARMENTO, D. F.; SENIW, R. M.; LINDEMANN, J. C. In: SARMENTO, D. F., MENEGAT, J.; WOLKMER, A. C. **Educação em Direitos Humanos**: dos dispositivos legais às práticas educativas. Porto Alegre: Cirkula, 2018, no prelo, p. 145-172.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educ. Soc.** [online]. v. 23, n. 78, p. 265-283, 2002.

## CAPÍTULO 11

### A DIMENSÃO ATITUDINAL NO CURRÍCULO E O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO SUBJETIVO DA CONSTRUÇÃO DE VALORES

*Tássia Colombo Bersagui*

*Hildegard Susana Jung*

#### 1 INTRODUÇÃO

Ao escolhermos nossa profissão docente muitas vezes não percebemos a complexidade do ato de educar. Durante o percurso de formação acadêmica e continuada, com os estudos, experiências e pesquisas na área, compreendemos que para essa ação é necessário munir-se de múltiplos conhecimentos, habilidades e competências.

As produções científicas baseadas em experiências docentes ou até mesmo de revisões bibliográficas contribuem significativamente para atender alguns desafios dessa atividade. Um fato positivo, destacado por Marli André (2001, p. 53), é o aumento em quantidade dessas pesquisas: “se observa um crescimento muito grande no número de pesquisas da área da educação no Brasil, oriundo principalmente da expansão da pós-graduação”. A autora enfatiza a ampliação na variedade, pois “observam-se também muitas mudanças, seja nas temáticas e problemas, seja nos referenciais teóricos, seja nas abordagens metodológicas e nos contextos de produção dos trabalhos científicos” (IDEM).

Ainda assim, o campo educacional é muito vasto e rico em assuntos, e possui distintas realidades no cotidiano da escola, seja por fatores socioeconômicos e culturais, além da individualidade e disparidade das figuras que a compõem. Portanto, refletir a atividade humana no processo educativo é importantíssimo para dar sentido à finalidade da escola, como ressalta Vasconcellos (2001, p. 19): “a finalidade maior do trabalho da escola é contribuir para a humanização plena de todos (e não só dos alunos)”.

A partir disso, percebemos que o currículo escolar é um dos principais caminhos nas mudanças da percepção educativa. Vasconcellos (2001) questiona o papel da escola, uma vez que não nascemos prontos e estamos em constante aprendizagem, também fora do ambiente escolar, o autor evidencia que “a escola propõe-se a estabelecer uma forma específica de relação, onde tanto a realidade quanto o conhecimento são sistematicamente tematizados” (2001, p. 85).

Encontramos, deste modo, o entendimento do currículo que abraça todas as dimensões de conhecimento e não meramente uma lista de conteúdos programáticos. Vasconcelos disserta a respeito da visão completa do currículo, que considera um “conjunto de *formulações* (representações, saberes, programas, disciplinas, estruturas) e de *experiências* (atividades práticas, vivências)” (2001, p. 28, grifos do autor) para todos os atores que compõem a escola.

Compreendemos, segundo Zabala (1998), que o conhecimento escolar se estabelece em três principais dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal. Essa última também se faz necessária em sala de aula. É notório que há socialização no âmbito escolar, portanto, nessa interação é possível construir conhecimentos.

Partindo desse pressuposto, o professor tem o papel de facilitador e motivador nesse processo de construção de valores e atitudes, colaborando para dar significados positivos com conteúdos implícitos, através de sua vivência e afetividade.

Para tanto, essa pesquisa tem por objetivo discutir sobre a importância dos conteúdos atitudinais no currículo e a afetividade para o desenvolvimento dos educandos e o processo de ensino-aprendizagem, através da ação do professor.

## 2 METODOLOGIA

Nosso projeto de pesquisa explora uma temática com abordagem subjetiva, portanto será de natureza qualitativa. Buscamos refletir em torno da problemática para a construção de conhecimentos pertinentes aos desafios da ação educativa, como descrevem Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 78), acerca da importância da reflexão: “As reflexões não são um mero exercício acadêmico, mas uma tarefa necessária à caminhada para a produção de novos conhecimentos, de novos processos, que visam o desenvolvimento de uma autonomia teórico-metodológica e de um olhar crítico [...]”.

Ainda nesse tocante, a pesquisa qualitativa tem a compreensão de dados que não podem ser numericamente mensurados. Consiste na análise mais profunda do nosso objeto de pesquisa, sendo mais condizente com o que pretendemos refletir. Como afirma Nunes, em sua dissertação de mestrado:

Tal tipo de pesquisa considera ainda, a pertinência de uma problemática aberta e passível de mudanças, mesmo que isso altere estruturas de pensamento ou objetivos previamente estabelecidos por nós, pesquisadores. Difere também da pesquisa quantitativa, que privilegia compreensões de acontecimentos a partir de indicadores, problematizando dados e tendências evidenciados pelos resultados obtidos. Na qualitativa temos, de modo geral, a tentativa de compreensão profunda dos significados e das características situacionais evidenciadas. Neste contexto, entendemos também a subjetividade da pesquisa, fundamental para a análise do que é proposto (NUNES, 2018, p. 82-83).

Para tanto, quanto ao procedimento técnico, utilizamos a pesquisa bibliográfica, que permitiu-nos abranger mais pensamentos sobre a temática. Gil explica que há uma vantagem na utilização desse método:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (2002, p. 45).

Ainda segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica desenvolve-se por etapas, que não devemos entender como um roteiro rigoroso a ser seguido, mas como uma base para auxiliar nesse processo. O autor destaca alguns passos para a construção da pesquisa, que permeiam desde a escolha do tema, formulação do problema, leituras e escrita. Utilizamos dessa contribuição para a organização deste artigo, promovendo um caminho mais coerente e fácil de perpassar.

## 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Crestani (2017, p. 44) “a dinâmica do mundo globalizado envolve concomitantemente múltiplos aspectos da vida e da sociedade. [...] consegue-se perceber que é cada vez menos frequente deter-se e focalizar apenas um aspecto isolado”. Com isso, também evidencia que “o processo educativo, com algumas variações circunstanciais, segue aproximadamente a mesma dinâmica” (IDEM). Ou seja, percebemos que a escola deve acompanhar a evolução crescente no mundo, tornando-a multifacetada. Portanto, devemos perceber o currículo como norte dessa pluralidade, e ao mesmo tempo, para estabelecer uma equidade entre distintas realidades.

Para exaltarmos a importância do currículo no cotidiano escolar, no que tange a sua riqueza e finalidade para o trabalho docente, faz-se necessário conceituá-lo e compreendê-lo segundo as definições trazidas por autores dessa temática. Visto que, muitas vezes, por senso comum atribuímos complexidade para seu exercício, ou ainda, o expressamos de forma genérica, como destaca Bumham:

É muito comum ouvir, de professores e outros educadores, que currículo é uma «coisa» muito complicada, que trabalhar com currículo envolve um grande desafio, que é difícil ensinar a



muitos alunos, porque eles são muito diferentes. Enfim, é comum representar o currículo como uma área de trabalho que traz uma multiplicidade de dimensões e que por isso mesmo, requer uma compreensão muito ampla, um grande lastro de conhecimento para se poder dar conta dessas diferentes dimensões (1993, p. 5).

Primeiramente, relatamos a origem do termo currículo. Vasconcellos (2011, p. 26) escreve, ressaltando esse conhecimento, “como sabemos, currículo vem do latim Curriculum, carreira, curso, percurso, lugar onde se corre, campo (do verbo currere, ato de correr, percurso feito na pista)”. Também nos informa de seu aproveitamento no âmbito educacional, pois “a partir dos séculos XVI/XVII, curriculum passa a ser aplicado às instituições de ensino [...]” (IDEM), substituindo outras denominações. Percebemos, portanto, que sua origem é antiga e desde então sofre alterações em seu próprio entendimento e aplicabilidade.

Ao pesquisarmos sobre currículo escolar, desde então, encontramos variadas definições e atribuições de conhecimentos ao longo dos anos, como destacado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

Currículo é um termo muitas vezes utilizado para se referir a programas de conteúdos de cada disciplina. Mas, currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática (BRASIL, 1998, p. 49).

Torna-se evidente, mediante contribuição de Vasconcellos (2011) que o currículo escolar é mutável conforme o tempo e o contexto, segundo os sujeitos, conhecimentos e realidade. A concepção e a ênfase do currículo modificaram-se ao longo das eras, provindos dos interesses da educação de cada época. Para tanto, Vasconcellos (2011, p. 32) conclui que “pode-se depreender o quanto o currículo é um artefato cultural e social, estando sujeito ao jogo de forças de interesses de cada momento histórico”.

O currículo escolar é polissêmico e multidimensional. Fino (2017, p. 1) relata de sua vivência que “o currículo total é algo imenso, muito maior do que eu poderia imaginar, e que inclui dimensões como o currículo expresso e o currículo ‘oculto’, o currículo planejado e o currículo recebido, o currículo formal e o currículo informal”. Atualmente, já estamos caminhando para esse entendimento do currículo que abraça todas as dimensões e concentra seu foco a partir dos interesses dos estudantes, como enfatiza Vasconcellos (2011, p. 37): “isto precisa ficar muito patente: o mais importante são as pessoas. O foco está no sujeito, no ser humano”. Esse caminho que vem sendo trilhado, mediante contribuições científicas e vivências docentes, até pouco tempo atrás não era compreendido como importante para a educação, como cita Vasconcellos:

Ao longo do tempo, no entanto, nem sempre o enfoque, tanto teórico, quanto prático, dado a estes elementos foi equilibrado. Até não muito tempo atrás, quando se falava em currículo escolar, a ênfase quase sempre pedia para o objeto de conhecimento (saberes, conteúdos, mesmo assim de forma reducionista, a-histórica), pouco se falando sobre as relações com o contexto (desde a sala de aula, escola, comunidade, até a sociedade como um todo), bem como sobre os sujeitos do currículo, em especial os educandos e os educadores (2011, p. 32).

Nesse sentido, o equilíbrio mencionado por Vasconcellos torna-se essencial para promover todos os âmbitos de conhecimentos considerados importantes para uma educação de qualidade e para a formação integral dos estudantes, visto que é na escola que eles passam boa parte do seu tempo, além de ser um dos lugares de maior interação. Conforme destaca Zabala,

Devemos nos desprender desta leitura restrita do termo “conteúdo” e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem

o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998, p. 30).

Para tanto, ao optarmos por um currículo que aborde todas as dimensões de maneira correta, proporcionamos aos estudantes uma formação mais completa, que contemple seus saberes, construção do pensar e agir. Zabala explica a presença de três dimensões do currículo que correspondem aos conteúdos importantes a serem trabalhados em sala de aula:

[...] agrupa os conteúdos segundo sejam conceituais, procedimentais ou atitudinais. Essa classificação corresponde respectivamente às perguntas “o que se deve saber?”, “o que se deve saber fazer?” e “como se deve ser?”. Portanto é preciso saber, saber fazer e ser nesse modelo (1998, p. 31).

Compreendemos, portanto, a importância das três dimensões do currículo. Mas também devemos deixar claro que podemos distribuí-las de maneira diferente de acordo com a faixa etária, agregando eficientemente o que pressupõe cada ano escolar, conforme afirma Zabala (1998, p. 31)

Certamente, a distribuição da importância relativa dos distintos conteúdos não é a mesma em cada um dos diferentes períodos. O mais provável é que nos cursos iniciais exista uma distribuição mais equilibrada dos diversos conteúdos, ou que se dê prioridade aos procedimentais e atitudinais acima dos conceituais (p. 31).

Para ilustrar, desenvolvemos a figura 01, na sequência. Aborda o currículo como uma engrenagem, que depende de todas as partes para o seu funcionamento.

**Figura 01:** Categorias de conteúdos segundo Zabala (1998)



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de Zabala (1998).

Nesse momento, enfatizamos a necessidade dos conteúdos atitudinais em sala de aula. Pois, conforme Crestani (2017) através das atitudes, reflexões e valores – dos estudantes e principalmente dos professores – torna-se possível construir-nos enquanto sujeitos da sociedade, aspirando um futuro melhor, assim como para contemplar uma educação de qualidade. Essa ação se dá de modo subjetivo, como explica Souza:

A educação é um projeto de valores; valores são subjetivos e relativos às representações que os sujeitos têm de si. No ato de educar, negociam-se constantemente significados e sentidos de conhecimentos, experiências e valores – próprios e do outro – mesmo sem ter consciência do que se está negociando. Essa negociação se dá em um espaço de intersubjetivo (SOUZA, 2005, p. 21).

Após esse entendimento, percebemos que o professor tem papel fundamental para que essa prática se concretize em sala de aula. Visto que o docente é inteiramente observado, admirado e visto como exemplo por seus estudantes. Como descreve Crestani (2015, p. 21), “qualquer gesto, atitude, palavra e mesmo expressões não verbais são matéria-prima para que a criança e adolescente trabalhem e metabolizem tudo quanto recebem a fim

de estruturar sua identidade”.

Portanto, é melhor que o professor fique ciente da dimensão humana da docência ao escolher sua profissão. Crestani (2017, p. 38) discorre sobre essa tomada de consciência, explicando que “o educador é apenas uma pessoa consciente de sua escolha e de sua responsabilidade pessoal e social. Sabe que precisa fazer algo para seus concidadãos e para a sociedade que o acolhe”. Ainda segundo o autor, “o educador não passa só o conteúdo de sua disciplina. Seu modo de ser, de se expressar, de relacionar-se também é ‘conteúdo educativo’ que contagia os alunos” (IDEM, p. 47).

Outro fator importante a destacar é que o professor não deve alimentar ambivalências em suas ações, posicionamentos, comportamentos e palavras, uma vez que, como dissemos anteriormente, está em constante relação com os estudantes e contribuindo para a construção de identidade, em noções de regras, convivência e escolhas desses educandos. Como cita Freire, sobre o comprometimento do educador,

o professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do ‘faça o que eu mando e não o que eu faço’. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem (FREIRE, 2015, p. 35).

Por fim, a afetividade na relação professor-aluno contribui positivamente para o ensino-aprendizagem, pois como nos diz Crestani (2017, p. 153) “O educador é o maestro que tenta reger as relações de forma mais construtiva possível”. Sendo assim, o professor deve ser um motivador que desperte alegre do aprendizado, de forma a ser atencioso, ouvinte e cuidadoso com os estudantes, pois com essa experiência afetiva da relação é possível transpor barreiras e dificuldades que possam acontecer em sala de aula. Cunha (2008, p. 51) afirma que

O afeto, sendo em qualquer que seja a circunstância, é o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares, que muitas vezes estão fechados as possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispensam, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos, na escola hoje em dia seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz.

Destacamos também que a afetividade não se dá por falta da ciência, elas se interligam. O afeto se torna essencial para o desenvolvimento dos estudantes e para a construção de conhecimentos, como explica Piaget,

[...] vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo o intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. Assim é que não poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão (PIAGET, 1976, p. 16).

Após esse arcabouço teórico, entendemos que para o exercício docente é necessário inteirar-se das ideias expostas acima, visto que, há socialização e humanização nessa profissão. Partindo desses pressupostos, no tópico a seguir discutimos mais a respeito da abrangência do currículo, da importância das atitudes e valores expressos em sala de aula e do papel do professor para uma educação de qualidade.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Mediante as reflexões apresentadas no referencial teórico, compreendemos que o trabalho pedagógico deve contemplar todas as dimensões do currículo. Além disso, os valores, atitudes e a afetividade têm grande importância no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o papel do professor neste processo torna-se primordial. Na sequência discorreremos sobre cada um dos achados da pesquisa.

#### 4.1 O trabalho pedagógico deve contemplar todas as dimensões do currículo

Evidentemente o ato de educar é complexo. Mediante tantas atribuições que a escola se encarrega e que os professores têm a exercer, Vasconcellos reflete que “uma das grandes questões da escola é sem dúvida o que deve ser ensinado, o que é importante, relevante, o que vale a pena fazer parte do currículo [...]” (2011, p. 160, grifo do autor). Nesse sentido, acreditamos que não se pode pensar somente nos conteúdos obrigatórios, esquecendo-se dos fatos que ocorrem no cotidiano e fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, também devemos trabalhar conteúdos de cunho social, de valores e atitudes que se estendem de forma global ou pessoal, que denominamos de Temas Transversais, expostos nos PCN’s:

Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (BRASIL, 1998, p. 26).

A vivência em sala de aula é muita rica. Os estudantes mostram-nos com suas palavras, atitudes e relações muitos assuntos que podem ser trabalhados para construir valores e sanar dúvidas pertinentes ao campo comportamental. Esse trabalho é positivo, pois parte do interesse deles, garantindo-nos mais atenção. Além de ajudarmos a desenvolver valores éticos e morais dos educandos, construindo sua personalidade e reflexões atitudinais, que são igualmente importantes como aprendizagem.

Todavia, não é necessário que pensemos em “caixinhas”, essas atividades com temas transversais podem ser trabalhadas de maneira interdisciplinar, implícita, englobando outros conteúdos, ou ainda com projetos, ou tema gerador, sequência didática. Na verdade, a forma – metodologia – está interligada aos conteúdos, contribuindo para aprendizagem significativa.

Eleger um currículo que englobe de maneira condizente as dimensões supracitadas no tópico anterior acarreta em uma formação mais completa dos estudantes, como explica Zabala (1998, p. 32), “[...] num ensino que propõe a formação integral a presença dos diferentes tipos de conteúdos estará equilibrada; por outro lado, um ensino que defende a função propedêutica universitária priorizará os conceituais”.

Quando priorizamos essa formação integral dos sujeitos estamos buscando educá-los para criticidade e autonomia, não somente uma memorização de conhecimentos, mas uma apropriação no sentido de pensar, agir e ser o que se aprende. As três dimensões do currículo são importantes justamente para organizarmos, objetivarmos e avaliarmos os conteúdos de aprendizagem.

#### 4.2 A importância dos valores atitudinais e da afetividade

Apontamos, como anteriormente, para a importância das atitudes em sala de aula, também pela figura do professor. Não somente a construção de valores por meio de explicações, mas também com o testemunho, vivências e ações. Quando discutimos sobre isso, queremos afirmar que os estudantes se espelham no comportamento e atitudes dos educadores, e então, na subjetividade de nossas ações, estamos construindo valores.

Crianças e jovens também aprendem por outros meios, com a Internet ao alcance de muitos, é possível apropriar-se de variados conhecimentos. Porém, na Escola que acontece a socialização, trocas de experiências, relacionamentos, busca por aceitação dos outros e de si mesmos, etc. Nessas vivências os estudantes constroem

valores, dão juízo do certo e errado e praticam, por seus atos, o que está internalizado. Com isso, também evidenciamos a importância desses valores como aprendizagem, por conseguinte, é necessário que os educandos estejam cercados de atitudes positivas. Crestani (2015, p. 90) disserta ao encontro desse pensamento,

A criança, no princípio, absorve pequenos hábitos positivos não como valores em si, mas como conveniências recomendadas pelos pais e educadores, sob a forma de limites: pode ou não pode! Com o tempo, vai percebendo que, por detrás de cada limite ou recomendação dos pais e adultos, existe um valor que inicialmente as crianças o absorvem apenas como sendo bonito ou feio. Mas ainda não sabem por que isso é bonito e aquilo é feio. Com o despertar para a vida, para a sociedade e para o mundo, captam e percebem as diferenças no proceder humano e sua maior ou menor conveniência. É o valor de cada gesto, de cada atitude e de cada escolha que vai penetrando no grande capítulo do agir humano da pessoa.

Como contribuição no processo do ensino-aprendizagem, a afetividade tem grande relevância. Pois como nos diz Vasconcellos (2011, p. 160) “[...] o aluno não é uma ‘máquina de conhecer’, mas um ser humano, onde a aprendizagem envolve desejos, necessidades, afetos, liberdade, participação ativa”. Portanto, acreditamos que cultivar uma relação harmônica e afetiva instiga os estudantes a motivarem-se nos estudos, proporcionando um melhor ambiente para a construção própria de conhecimentos.

Também ressaltamos que a afetividade não tem relação com falta seriedade e do uso da autoridade do professor como mediador, como afirma Freire (2015, p. 138), “na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade”. É possível que o professor exerça o papel de articulador com afeto, a fim de beneficiar o caminho pedagógico.

#### 4.3 O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem

Trabalhar no ambiente educacional significa lidar diretamente com pessoas, em vasta pluralidade, são crianças, jovens e adultos diferentes, assim como, colegas e familiares dos educandos. Nossa profissão é inteiramente humanizada e exige-nos refletir nossa forma de pensar e agir, sobretudo, por estarmos contribuindo para a formação dos estudantes. Pois, como cita Crestani (2015, p. 95) “pais e educadores são os que mais tendem a marcar as crianças e jovens em seu processo de crescimento e formação”.

Em consideração a esse fato, acreditamos que é necessário que o professor tenha mais do que uma boa bagagem teórica, precisa conhecer seus estudantes, a realidade que se encontra a escola, ser coerente, motivador, empático e estar seguro com seu trabalho, pois todos esses fatores acarretam significativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, primeiramente o professor deve motivar-se por sua escolha para que seja visível aos estudantes, o famoso “brilho no olho” que se apresenta ao lecionar, de forma não programada. Também deve revisitar-se e refletir cada vez mais acerca de suas decisões e atitudes, até mesmo fora da sala de aula, para contribuir com a veracidade do seu trabalho docente. Crestani descreve sobre a postura do professor, complementando esse pensamento:

no amadurecimento de sua escolha, o educador é a pessoa que aprendeu a se conhecer, a pensar sobre si mesmo, em suas potencialidades e pendores, sobre os outros, a vida e o mundo circundante. Por aquilo que é, que faz, fala e apresenta, tenta motivar para que cada um descubra seu caminho, faça sua história com liberdade e realize a seu modo o bem em seu entorno (CRESTANI, 2017, p. 39).

O educador deve explorar sua sensibilidade em sala de aula, utilizar o que Freire (2015) denomina de bom senso, para entender se algum estudante passa por problemas. Essa sensibilidade é essencial para o processo de ensino-aprendizagem, visto que, se somente quisermos passar os conteúdos programados, perderemos o foco que é o educando, sua construção de conhecimento, suas dificuldades, anseios, a sua formação. Como ressalta Cunha,

O modelo de educação que funciona é aquele que começa pela necessidade de quem aprende e não pelos conceitos de quem ensina. Ademais, a prática pedagógica para afetar o aprendiz deve ser acompanhada por uma atitude vicária do professor (CUNHA, 2008, p. 63).

Sabemos que ser professor não é tarefa fácil, principalmente na atualidade com os avanços do mundo globalizado. A ação educativa é muito singular, o que pode funcionar para uma turma em uma escola, não funciona para outra, ainda que seja de realidade próxima, assim como acontece de um ano para outro. Porém, há um fator que impulsiona a busca por qualidade nessa ação, que é destacado por Crestani (2017, p. 94) “formar para o mundo de hoje, sabendo readaptar e relativizar as estratégias e os esquemas antigos”. O professor deve ter esse olhar atento aos interesses dos estudantes, avaliando a si mesmo para ressignificar o trabalho pedagógico quando necessário.

Há tantos outros fatores sobre o exercício docente possíveis de serem discutidos em uma pesquisa, entretanto o que cabe nessa destacar, finalizando o tópico, é a consciência da nossa missão de educar, através do amor solidificado mediante relações afetivas e cuidadosas, pois como nos diz Crestani (2017, p. 155), “o trabalho de cada educador tem um alcance que ultrapassa sua ação e sua longevidade; perdura e permanece depois de sua morte nos ensinamentos passados com afeto e ternura ao longo de sua caminhada [...]”. Logo, necessitamos entender sobre importância da nossa profissão, de como exercê-la bem e que estaremos sempre atrelados à história de vida dos educandos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qual a importância de contemplar a dimensão atitudinal no currículo? Como os professores contribuem para a construção de valores em sala de aula? Essas foram algumas inquietações motivadoras para a pesquisa, provindas de uma percepção da prática em sala de aula e de comentários em aulas acadêmicas. Diante do exposto, compreendemos, primeiramente, que o currículo precisa englobar as dimensões, pois dará valorização a amplitude de conhecimentos escolares.

Apontamos para humanização do nosso trabalho docente, uma vez que, como enfatiza Vasconcellos (2011, p. 135) “no trabalho com o currículo escolar pautado na atividade humana como princípio educativo, atentamos para todas as relações e mediações que as pessoas estabelecem, dado seu caráter potencialmente formativo”. Por isso, a importância das atitudes positivas, pois também fazem parte da formação e aprendizagem dos estudantes.

Sendo assim, a figura do professor é essencial na motivação para as aprendizagens e para desenvolvimento dos estudantes, pois como bem descreve Crestani (2017, p. 58) que o educador deve dar a devida atenção a todas as dimensões educativas, estando “atento aos conteúdos racionais a serem ministrados, mas igualmente zeloso com conteúdos existenciais do afeto, das relações interpessoais, dos valores e do finalismo da vida, este educador marca positivamente cada educando”.

Consideramos a temática dessa pesquisa importante, pois a formação comportamental, atitudinal e de valores positivos dos estudantes, principalmente na atualidade, são essenciais para que se tornem pessoas que exerçam a cidadania, que convivam com a diversidade com respeito, não discriminando o diferente e que contribuam para vivência em sociedade.

O campo educacional é dinâmico, não estático, portanto discussões como essa não devem findar, pois estamos em constantes mudanças e a educação acompanha esse caminhar. Deste modo, torna-se necessário cada vez mais explorarmos todas as demandas do campo, para que contribuam na práxis de professores. Para tanto, esse estudo suscita mais pesquisas, seja por revisão bibliográfica ou empiricamente, pois a chegada pode ser um ponto de partida.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113>>. Acesso em: 07 set. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 13 nov.2018.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 21 out.2018.
- BURNHAM, T. F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em aberto**, Brasília, v.12, n.58, p.3-13, abr./jun. 1993. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1885>>. Acesso em: 21 set. 2018.
- CRESTANI, A. (Ir.). **A missão de educar com qualidade: princípios, valores e atitudes na ação educativa**. Porto Alegre: Edipucrs, 2017.
- CRESTANI, A. **Construir a vida com sentido**. Porto Alegre: Edipucrs, 2015.
- CUNHA, A. E. **Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- FINO, C. N. Currículo e inovação pedagógica: a mistura improvável. **Revista de Estudos Curriculares**, n. 8, v. 2, 2017. Disponível em: <[http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/mistura\\_improvavel.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/mistura_improvavel.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KAUARK, E.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.
- NUNES, D. B. **A importância do sentido no aprender geografia: possíveis caminhos para um reconhecimento entre a geografia, o sujeito e o mundo**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Porto Alegre, 2018. 252 f. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181448>>. Acesso em: 15. Set. 2018.
- PIAGET, J. **A Construção do Real na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- SOUZA, V. L. T. de. **Escola e construção de valores: Desafios à formação do aluno e do professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2005. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=GGobHTY2xgC&oi=fnd&pg=PA9&dq=constru%C3%A7%C3%A3o+de+valores+e+atitudes&ots=G1611TK1uX&sig=-Z\\_Ns2SxC6EN\\_xmvnLBcl7IRcAA#v=onepage&q=constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20valores%20e%20atitudes&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=GGobHTY2xgC&oi=fnd&pg=PA9&dq=constru%C3%A7%C3%A3o+de+valores+e+atitudes&ots=G1611TK1uX&sig=-Z_Ns2SxC6EN_xmvnLBcl7IRcAA#v=onepage&q=constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20valores%20e%20atitudes&f=false)>. Acesso em: 25 out.2018.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2011.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## CAPÍTULO 12

### REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: INTERFACES ENTRE FAMÍLIA E A ESCOLA

*Karina Greiner*

*Margarete Panerai Araujo*

#### 1 INTRODUÇÃO

O atual cenário sócio educativo está moldado pelos reflexos de variáveis como tempo, contexto, local e cultura. A temática das questões sociais leva em consideração tanto as perspectivas teóricas quanto históricas, que são constituídas por vários fatores. Assim, abordar as representações sociais torna-se importante para refletir sobre a família e o ensino-aprendizagem dos alunos.

De igual maneira, justifica-se a escolha do tema por refletir o envolvimento dos pais na vida escolar, no rendimento, no sucesso das crianças. No decorrer da pesquisa empreendida para a elaboração deste artigo, notou-se que a família perdeu seu espaço em uma sociedade, que passa por muitas mudanças socioeconômicas e tecnológicas. O mundo da educação além dos demais setores tornou-se realmente global. Oficialmente, na mesma escala em que ocorre a globalização econômica do capitalismo, verificaram-se comportamentos transitórios, bem como, novas formas e significados culturais. As referências ao ambiente social indicam uma crise de representação, visto que, essa consiste em indicar a função e o ambiente social dos indivíduos.

Frente a essa realidade atual de multiplicidade de condutas do mundo globalizado, e das crises de representação social questiona-se como a representação social familiar interfere na aprendizagem dos alunos nas instituições escolares? Nesta perspectiva, o objetivo geral do artigo consiste numa apresentação e discussão de dados do estado da arte sobre o tema representação social. Em termos metodológicos, levou-se em consideração a pesquisa junto as dissertações produzidas nos últimos dois anos, que estão disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com base nessas diretrizes a estrutura do artigo está dividida nesta introdução, no referencial teórico preliminar, no caminho metodológico, apresentação e discussão de dados. Por fim as considerações finais e referências utilizadas.

#### 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Em uma análise da nova organização da sociedade, Canclini (2005) aponta que a crise da representação social encontrou expressão em todas as sociedades. Isto ocorre pelo fato de que essa concepção caracteriza sua cultura. Conhecer essas expressões da sociedade atual é seguir uma tendência mundial de criar e compreender as complexidades do mundo globalizado, da diversidade e das condutas pessoais que se institucionalizam. Nesse contexto, optou-se por utilizar a Teoria das Representações Sociais, para caracterizar a forma de pensar e explicar a realidade. Conforme Jodelet (2001), as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente formulado e compartilhado, tendo como objetivo prático à contribuição para a construção de uma realidade comum a um grupo da sociedade. Assim, a categoria central deste artigo passa a ser descrita a partir das suas interfaces.

##### 2.1 Representações social e suas interfaces

As representações sociais são consideradas como um tema amplo, conceitualmente. Neste sentido,



conforme Jodelet (2001, p. 300), “[...] são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos”. Num primeiro momento é importante compreender a representação como um processo simbólico, na ação social, na dinâmica ativa da vida social, onde grupos e comunidades humanas se encontram, se comunicam e se confrontam. Nesse contexto, também é considerada a teoria dos saberes sociais.

A representação é um processo fundamental da vida humana, pois auxilia a tornar presente, o que está de fato ausente, por uso de símbolos. A realidade do mundo humano é feita de representação. De acordo com Crusoé (2004), o primeiro teórico a tratar das representações coletivas foi Émile Durkheim, designando a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual. Para esse autor, as representações sociais são tangíveis à inter-relação entre os sistemas de pensamentos e as práticas sociais nos aspectos epistemológicos e conceituais.

A partir de então, as representações foram explicadas por uma tendência de enfatizar apenas sua função epistêmica, isto é, a capacidade de representação de produzir conhecimento sobre o mundo. Nesta linha de pensamento, Jovchelovitch (2013, p. 54) descreve que:

[...] representações sociais se articula tanto com a vida coletiva de uma sociedade, como os processos de constituição simbólica, nos quais sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar, através de uma identidade social

Conforme as considerações feitas nos estudos de Xavier (2002, p. 24) “[...] as representações sociais organizam as relações do indivíduo com o mundo e orientam as suas condutas e comportamentos no meio social”. Fica claro que estas fundamentam práticas e atitudes dos atores, uns em relação aos outros, ao contexto social e àquilo que acontece. Também se pode definir que as representações são, “[...] essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção” conforme Spink (1993, p. 300). Xavier (2002) também argumenta que a sociedade e as relações sociais, para Moscovici (1978), são diferentes da expressão “coletivo” de Durkheim. Isto ocorre pelo fato de que:

Designa o aspecto dinâmico e a bilateralidade no processo de constituição das representações sociais, assinalando duas facetas: [...] como forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado e por outro, sua realidade psicológica, afetiva e analógica, inserida no comportamento do indivíduo (XAVIER, 2002, p. 22).

Nesse sentido, para Jodelet (2001, p. 37) as representações “[...] são medidas sociais da realidade, produto e processo de uma atividade de elaboração psicológica e social dessa realidade nos processos de interação e mudança social”. Portanto, são um primeiro instrumento para a análise do social e da transformação, pois, para conhecer o objeto, o sujeito processa a informação e retrata a realidade, segundo determinado segmento da sociedade, revelando a visão de mundo de determinada época. Para Jodelet (2001, p. 208):

Se uma representação social é uma ‘preparação para a ação’, ela não o é somente à medida que guia o comportamento, mas, sobretudo à proporção que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente onde este comportamento deve acontecer. Fornece, ao mesmo tempo, as noções, as teorias e o campo de observações que tornam essas relações estáveis e eficazes.

Desta forma, as representações sociais são inicialmente pontos que sinalizam e fornecem uma perspectiva a partir de qual indivíduo ou grupo observa e interpreta os acontecimentos e situações. Por intermédio destes pontos de referência, as representações sociais permitem a orientação e as interpretações particulares do mundo social e físico.

## 2.2 As interfaces família e escola

Segundo Ariès (2006, p. 156), a família, na época medieval, foi “[...] uma realidade moral e social, mais

do que sentimental”, durante este período histórico, as crianças eram vistas de uma forma diferente. Não havia diferença entre o mundo infantil e o mundo adulto, e, assim que a criança tinha condições de viverem sozinhas, elas ingressaram na sociedade dos adultos. O conceito de família, segundo Prado (1988, p. 51, grifo do autor), “[...] origina-se do latim *Famulus* que significa: conjunto de servos e dependentes de um chefe ou senhor. Entre os chamados dependentes inclui-se a esposa e os filhos”. Segundo Szymanski, (2011, p. 48) a família, a partir desse modelo:

[...] organizou-se e torno da figura do pai, fechada em sua intimidade e com um determinado padrão de educação para seus filhos. Se com essa mudança a família fortaleceu-se como instituição social, para as mulheres e crianças, especialmente as que viviam em comunidades do campo, a situação afetou em muito a sua autonomia- no sentido de diminuí-la.

O conceito de família nem sempre foi como a citação mencionada acima indica, pois foi consequência das mudanças e da atuação de outras instituições, como o Estado e a Igreja, que começaram a valorizar o “sentimento de família”. Aos poucos, passou a se organizar em torno da criança, e, conseqüentemente, fazer com que houvesse um tipo de muro que separava a sociedade da sua vida privada. A partir do século XVIII, segundo Ariès (2006, p. 105) começou aos poucos

[...] uma grande preocupação com sua saúde e até mesmo sua higiene. Tudo que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família.

A respeito disto, Durkheim (2012, p. 62) “[...] acredita que a criança pertence primeiro aos seus pais”. Portanto, a família desempenhava um papel fundamental para a socialização dessa criança na sociedade. Sendo considerada a primeira instituição social, busca assegurar a continuidade e o bem-estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem-estar. A socialização é o processo pelo qual o indivíduo, é integrado numa determinada comunidade. Diante disso, Dessen e Polonia (2007, p. 22) concluem que:

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais (cuidados com a infância) e particulares (percepção da escola para uma determinada família).

Sobre as mudanças históricas na família, Casarin e Ramos (2007, p. 185) destacaram as “[...] constantes transformações, evoluindo para buscar a estabilidade e, então, recuperando-a por meio de reorganizações de suas estruturas sob novas bases”. Nessa perspectiva, Lahire (1997, p. 339):

Se o capital ou as disposições culturais estão indisponíveis, se ‘pertencem’ a pessoas que, por sua posição na divisão sexual dos papéis domésticos, por sua situação em relação às pressões profissionais, por sua maior ou menor estabilidade familiar, por sua relação com a criança, não têm oportunidades de ajudar a criança a construir suas próprias disposições culturais, então a relação abstrata entre capital cultural e situação escolar das crianças perde a pertinência.

A educação passou a ser essencial, pois é o modo pelo qual as condições de existência de gerações são preparadas. Segundo Dessen e Polonia (2007, p. 22) “[...] a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social”. A instituição escolar se transformou no lugar por onde todos os cidadãos passam de maneira obrigatória e tem o compromisso inerente, no ato de educar, os princípios básicos da instrução, como ler, escrever e contar, sendo a responsável por transmitir os princípios de leitura e escrita. Enfim, a escola se apresenta como um lugar de convivência oportuno para desenvolver a socialização que

a vida em comunidade requer (LÓPEZ, 2002).

O processo de ensino-aprendizagem desencadeado pela escola é desafiador, já que se trata de um assunto complexo. De acordo com Skinner (apud BARROS, 1998, p. 28) “[...] a aprendizagem é a conexão entre o estímulo e a resposta. Completada a aprendizagem, estímulo e resposta estão de tal modo unidos, que o aparecimento do estímulo evoca a resposta”. Entretanto, esses conceitos mudam e se atualizam.

Na visão de Parolin (2010, p. 47) é evidente que “[...] toda aprendizagem é resultado da parceria essencial entre família e escola que produzem movimentos favoráveis ou desfavoráveis em termos de desenvolvimento de crianças e jovens”. A respeito disto, Chechia e Andrade (2005), supõem que essa relação é tão importante que, em alguns casos, os pais interferem inclusive negativamente na vida escolar. Nesse sentido, os pais devem assumir o papel ativo no cotidiano escolar dos filhos, pois sua participação contribui para a obtenção de um trabalho mais equilibrado. Tradicionalmente, a família tem estado por trás do sucesso e, inclusive tem sido culpada pelo fracasso escolar. No entanto, Casarin e Ramos (2007, p. 188) mostram que:

O fracasso escolar e suas manifestações podem estar associados aos problemas que, involuntariamente, impedem o aluno no processo de aquisição de conhecimento, levando-o a apresentar dificuldades ou transtornos emocionais, problemas mais complexos que advêm de influências familiares.

A partir desses conceitos, passa-se a perceber que a família e a escola compartilham da mesma função educacional, embora uma não possa exercer a função da outra. Toda aprendizagem é resultado da parceria essencial entre escola e família que produzem motivações favoráveis ou desfavoráveis em termos de desenvolvimento das crianças. São as representações sociais dessas instituições que marcam a vida de todos. Ou seja, são as funções simbólicas e ideológicas, que fazem parte da sociedade. Spink (1993, p. 300) pondera que:

Reconhece amplamente que, ao enfatizar o poder de criação das representações sociais, acatando sua dupla face de estruturas estruturadas e estruturas estruturantes, inscreve sua abordagem entre as perspectivas construtivistas. Inscreve-a, entretanto, no movimento maior, aqui denominado terceiro movimento das teorias do conhecimento.

Nesse sentido, as representações sociais estão presentes nessas estruturas, que chamamos de instituições sociais, e que por serem parte da sociedade são estruturadas e, por interferirem na educação também são estruturantes. Essas abordagens teóricas oferecem bases para as buscas metodológicas que foram definidas.

### 3 METODOLOGIA

Como elemento facilitador, o processo de pesquisa colabora com o conhecimento. Oliveira (2002, p. 57), descreveu que “[...] o método é, portanto, uma forma de pensar para se chegar à natureza de um determinado problema, quer seja para estudá-lo, quer seja para explicá-lo”. Nesse sentido destaca-se que essa pesquisa é do tipo descritiva que, segundo Collis e Hussey (2005, p. 24), “[...] descreve o comportamento dos fenômenos. É usada para identificar e obter informações sobre as características de um determinado problema ou questão”. As técnicas utilizadas foram: a) A pesquisa bibliográfica. b) Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e análise de conteúdo.

A pesquisa bibliográfica é a técnica de coletas de dados mais utilizada. Ela se caracteriza pela seleção, leitura e análise de todo o referencial já tornado público em relação ao tema, o qual pode estar em forma impressa, como jornais, revistas, livros, pesquisas, etc. Dentro deste contexto, Prodanov e Freitas (2009) comentam que a pesquisa bibliográfica tem o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre o assunto da pesquisa.

Convém lembrar que as pesquisas efetuadas em catálogos que trazem os títulos das dissertações de mestrado e teses de doutorado, também se constituem em dados bibliográficos. A coleta de dados, conforme Marconi e Lakatos (2005, p. 167) explicam, “[...] é uma etapa da pesquisa em que inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta de dados previstos”. Nesse caso, segundo Chauí (1999, p. 06) mostra, são as universidades, que produzem conhecimentos. Desse modo, a coleta de dados foi efetuada no Catálogo CAPES dentro do período de 2016 a 2017, que são resultado dos produtos de pesquisadores nas universidades.

De forma geral, esse tipo de pesquisa – conforme Ferreira (2002), Palanch e Almouloud (2016) e Freitas e Pires (2015) –, se define a partir dos descritores, que recuperam o trabalho e direcionam a busca das informações e a localização nos bancos de pesquisas (artigos, teses, acervos etc.). Assim, após o estabelecimento dos critérios, é efetuada a seleção do material, que comporá o corpus do estudo, sendo feito a leitura dessas produções, a elaboração de sínteses preliminares; e a análise do conteúdo dos dados.

Neste artigo, a seleção foi efetuada com um filtro estabelecido a partir das expressões: representação social, família na aprendizagem e escola. O refinamento inicial dos resultados foi feito exclusivamente em dissertações de mestrado e teses de doutorado, defendidas entre os anos de 2016 e 2017, cuja área final de conhecimento foi educação. Ao todo, foram encontrados 129.318 trabalhos nas áreas de conhecimento que envolveram os descritores nos mestrados e doutorados do Catálogo. Estas informações aparecem no quadro 1, que segue abaixo:

**Quadro 1** – Definição dos dados encontrados

Ano	Nível	Expressão	Total de pesquisas encontradas	Pesquisas encontradas na área da educação
2016	Mestrado	Representação social, família na aprendizagem e escola	44369	2841
	Doutorado	Representação social, família na aprendizagem e escola	18936	1089
2017	Mestrado	Representação social, família na aprendizagem e escola	46110	2987
	Doutorado	Representação social, família na aprendizagem e escola	19903	1216

**Fonte:** Elaborado pela autora (2018).

Como as informações obtidas foram muito significativas em termos numéricos, foram efetuados novos filtros, pois o objetivo era focar na área da educação e no referencial teórico e/ou metodológico de Jodelet (2001) e Moscovici (1978). No entanto, o novo refinamento para a área da educação, exclusivamente de dissertações de mestrado resultou em número elevado com 5.828 trabalhos. Assim, buscou-se uma especificidade maior em um novo filtro de forma a delimitar completamente o que se deseja estudar. Com um total numérico, predominantemente alto, ficou definido nesse universo a escolha de apenas três trabalhos, como sendo uma amostra, citados no quadro 2, que foram selecionados e demarcaram a opção de estado da arte, deste artigo. O quadro 2, ilustrativo, demonstra os títulos, os autores, as universidades e os anos de defesa subsequentes.

**Quadro 2** – Seleção das dissertações

Título	Autor	Universidade	Ano
As representações sociais de pedagogos(as) sobre indisciplina no ensino médio	Antônio Batista Alves Neto	Universidade Estadual de Maringá	2016
Representações sociais da família sobre o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes na perspectiva da educação	Vânia de Oliveira	Universidade Estadual de Ponta Grossa	2016
Representações de professores no contexto público e particular sobre os recursos materiais e humanos em função do desempenho escolar	Marina Tomitan Bocces	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro)	2017

**Fonte:** Elaborado pela autora (2018).

Com as definições efetuadas no processo de coleta de dados, se fez uso da análise textual discursiva, elaborada por Moraes (2003) em seu artigo *Uma tempestade de luz*. Esta compreensão metodológica aparece em três ciclos que o autor considera como elementos fundamentais: que são: a) Desmontagem de texto, que implica no exame para atingir as unidades da exploração referente aos temas estudados; b) Estabelecimentos de categorização de análise; c) Captação do novo emergente: ou seja uma combinação entre a desmontagem dos textos e uma nova compreensão a partir dos elementos construídos. Considerou-se, ainda, o processo que Moraes (2003) compara a “uma tempestade de luz”, ou seja:

Consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se flashes fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise (MORAES, 2003, p. 192).

As significações podem variar e, portanto, permitem trabalhar com a multiplicidade. Segue, a análise e discussão de dados das categorias propostas.

#### 4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE DADOS

Para responder a problemática da pesquisa, por intermédio do questionamento de como a representação social familiar interfere na aprendizagem dos alunos, buscou-se através das dissertações encontradas a temática proposta. Assim, por meio de uma breve descrição das dissertações selecionadas, são apontadas as categorias analíticas e a discussão de dados sobre elas.

A primeira dissertação analisada tem como título *As representações sociais de pedagogos(as) sobre indisciplina no ensino médio*, em que Neto (2016) tem o objetivo de verificar as representações sociais do pedagogo sobre a indisciplina no Ensino Médio e de que forma esses profissionais lidam com as situações de indisciplina no contexto escolar. A dissertação apresenta, em sua construção metodológica, uma pesquisa de natureza quali quantitativa, como base teórico-metodológica na teoria das representações sociais. Os instrumentos utilizados para se fazer a coleta de dados, se deu através de, questionários sociodemográfico e roteiro de entrevista. Foram selecionadas 15 escolas do Ensino Médio da rede estadual de uma cidade do noroeste do Paraná. Cabe ressaltar que foram convidados 15 pedagogos, para serem entrevistados, mas somente dez aceitaram.

Os resultados da primeira dissertação revelaram que as representações sociais sobre indisciplina no Ensino Médio estão focadas na figura do aluno, o qual é caracterizado como indisciplinado, principalmente quando o discente se recusa a desenvolver atividades, e efetua agressões físicas e verbais contra o professor. Percebeu-se no estudo que a maioria dos professores responsabiliza a família pelo ato de indisciplina deste aluno, e desta forma,

existe uma desresponsabilização da escola em participar do processo educativo de seus alunos.

De acordo com Neto (2016), a indisciplina escolar é um problema multicausal, não podendo ser reduzido apenas a um conjunto de fatores, mas sim a várias situações que podem gerar, ou evitar, momentos de indisciplina. Ainda em se tratando das práticas escolares, Neto (2016) também observou que existe uma carência de fundamentação teórica sobre o conceito de indisciplina dentro da atuação da coordenação pedagógica, o que ocasiona problemas ou ações ineficazes na hora de suas intervenções práticas.

Conforme as conclusões do autor, quando as representações sociais são analisadas, existe uma precariedade teórica, na qual vem se confirmando por meio do comportamento dos agentes escolares. Estes aspectos são revelados nas representações sociais dos professores, e, que pouco se espera do aluno, além do baixo rendimento decorrente das circunstâncias familiares, sociais e de aprendizagem.

Por sua vez, a segunda dissertação analisada tem como título *Representações sociais da família sobre o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes na perspectiva da educação*. Conforme a autora, Vânia de Oliveira (2016), a pesquisa se objetivou através das representações sociais (RS) sobre o desenvolvimento moral da criança e o adolescente no contexto das relações das instituições família, escola e contrarturno social. Essa pesquisa foi efetuada através de uma reflexão analítica, onde as características das representações sociais das famílias sobre o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes na perspectiva da Educação.

A metodologia de pesquisa se caracterizou como um estudo quantitativo e qualitativo, a partir de entrevistas realizadas com 60 famílias de alunos com idade entre seis a 16 anos. Foi realizada numa instituição de contrarturno social, a Guarda Mirim, que atende crianças em vulnerabilidade social na cidade de Ponta Grossa, estado do Paraná. Como questões relevantes, a análise apontou três representações sociais (RS): a escola como utilidade, trabalho/futuro; a educação vem de casa, sendo que foi denominado a Guarda Mirim, como sendo uma extensão da casa; e, que educar no âmbito doméstico é corrigir.

Dentro deste cenário apresentado, pode-se dizer que, de acordo com Oliveira (2016), o estudo apontou a importância da formação docente para conduzir o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes. Além disso, a autora percebeu, nos relatos, a necessidade dessas famílias em vulnerabilidade social a demanda de um período integral para o auxílio e contribuição na educação dos alunos. Também foi identificado, na pesquisa, o direito da criança e do adolescente a uma educação de qualidade, assim como a formação para a cidadania e participação social emergindo como necessidades no desenvolvimento moral e na formação ética.

A última dissertação, da autora Marina Tomitan Bocces (2017), cujo título é *Representações de professores no contexto público e particular sobre os recursos materiais e humanos em função do desempenho escolar*, teve como objetivo conhecer as representações sociais de docentes sobre a influência dos recursos materiais e humanos no desempenho escolar. De igual modo, o trabalho intentou comparar as representações de professores entre escola pública e privada.

Os instrumentos utilizados na metodologia da pesquisa foram de abordagem qualitativa, por meio de entrevistas, das quais participaram treze professores, sendo seis de uma escola pública e sete da escola privada, ambas do município de Rio Claro (SP). Neste contexto, houve a predominância do sexo feminino e faixa etária entre 31 a 56 anos. Os dados foram analisados tendo por base a perspectiva de análise de conteúdo da autora Bardin (2006).

Nessa última dissertação, Bocces (2017) relatou que a maioria dos professores entrevistados afirmaram que a participação da família é de suma importância para um bom rendimento e desempenho escolar dos alunos. No entanto, o estudo constatou que as famílias, na escola privada foram caracterizadas pelo acompanhamento e identificação de falta de itens estruturais, em oposição à escola pública, em que a família não acompanha os alunos.

Os professores partilham da mesma ideia, família e sociedade estão ligados, bem como suas funções.

Os professores da escola pública reconhecem a infraestrutura do particular e apontam o acompanhamento dos pais como fator que mais se diverge do seu contexto, uma vez que o investimento financeiro na educação é maior, ao passo que a escola particular reconhece as limitações físicas e estruturais da escola pública, e apontam para a falta de formação dos professores, indicando este como elemento chave na aprendizagem (BOCCES, 2017, p. 65).

Entretanto, destacam-se, como referências utilizadas em todas as dissertações analisadas no presente artigo, os autores Ariès (2006), Jodelet (2001), Jovchelovitch (2013), Moscovici (1978), Piaget (1996), entre outros, assim sendo, oferecem condições de refletir sobre a problemática da pesquisa proposta neste artigo. Após essa descrição, segue a discussão dos dados trazidos pelos autores Neto (2016), Oliveira (2016) e Bocces (2017) sobre as categorias Representação Social, Família e Escola.

No que se refere a categoria representação social, os autores apresentaram em suas análises, que precisamos corroborar com o comportamento humano e institucional, pois nossas atitudes resultam das representações, que vivenciamos diariamente na sociedade que estamos inseridos.

De acordo com Oliveira (2016), é possível destacar que a vulnerabilidade declarada pelas famílias exerce sobre os alunos uma total insegurança, que são reflexos da desestrutura familiar, e isso, afeta o comportamento e representa maior dificuldade e desempenho nas escolas. O autor discorre que os alunos de pais com baixa escolarização, apresentam um comportamento inadequado, em detrimento da aprendizagem. Numa visão sistêmica, é possível concordar com o autor, visto que, a ausência da estrutura familiar, causa no indivíduo um problema demasiadamente grande em suas relações sociais.

Para Neto (2016) o contexto social da família e da escola, dentre outros aspectos, influenciam e acometem de forma significativa o modo de estar e de agir no mundo da criança. Ainda no decorrer da sua pesquisa, o autor relatou que os adolescentes estão em processo de transição, sendo uma característica desrespeitar regras, e sendo assim, acabam sendo mais indisciplinados. Os professores, numa característica geral, acabam sendo rígidos ou exigentes para poderem amenizar os reflexos dessa desestrutura familiar, que reflete no comportamento dos alunos. Na pesquisa mencionada, foi apresentada a importância na qualificação do professor mediante os desafios encontrados na sala de aula com problemas de indisciplina e de aprendizagem.

Nessa mesma linha, Bocces (2017) considerou como influenciadora a formação continuada do professor, que somente capacitado é capaz de promover a mediação com o aluno de forma que auxilie em sua aprendizagem. Nessa perspectiva, ficou vinculado ao professor a responsabilidade e o comprometimento do ensinar, por vezes se utilizando de profusos recursos que atendam as particularidades dos seus alunos.

Seguindo no escopo dessa discussão, na segunda categoria – em consonância com os autores estudados – notou-se que todos consideraram fundamental o apoio da família para um bom desenvolvimento do indivíduo. Os alunos que recebem estímulos e possuem uma boa estrutura familiar, fazem a diferença.

Ao tratar esse tema, Neto (2016) observou que atualmente os familiares passam cada vez menos tempo com os filhos, e recebem a cada dia vários tipos de influências eminentes. Tanto Oliveira (2016) como Bocces (2017) afirmaram que os pais perderam o hábito de frequentar a escola e participar da vida dos alunos, principalmente com o aumento de famílias monoparentais, ocorreu um distanciamento desta participação. Conforme Dessen e Polonia (2005, p. 24):

Os laços afetivos formados dentro da família, particularmente entre pais e filhos, podem ser aspectos desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões de interação positivos que possibilitam o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa.

Diante da realidade existente, a estrutura familiar vem se transformando na sociedade e, dentro desse

contexto, o cenário de famílias desestruturadas, sendo a maioria dos casos, o baixo desempenho escolar, decorre daquelas famílias as quais os pais têm uma participação escolar considerada mínima ou nenhuma. Estes alunos são avaliados como sendo “maus alunos”, verificando-se que a família é responsável pelo comportamento do aluno na escola.

É evidenciado, então, o importante papel da família para o sucesso dos alunos. Bocces (2017, p. 59) demonstrou que a “[...] família retém todo o perfil emocional do indivíduo, é neste núcleo que o mesmo se desenvolve”. A relevância do apoio e incentivo familiar, é extremamente importante para o processo de aprendizagem, bem como, a oferta de recursos materiais por parte dos pais, que contempla um bom desempenho escolar.

Dessa maneira, é possível dizer que a família precisa promover um ambiente favorável ao desenvolvimento de uma criança, acompanhar e incentivar suas descobertas. De igual forma, o núcleo familiar necessita oferecer condições para que suas necessidades sejam supridas.

Na categoria, escola, Neto (2016) deixou evidente que os pais estão perdendo o interesse em acompanhar a vida dos seus filhos, no que tange ao acompanhamento escolar. Os indicadores relatam que há um descontentamento na atuação do professor, por haver uma sobrecarga de tarefas, das quais fogem da sua ocupação correta, pois assumem responsabilidades quando há falta do diretor, atendendo os pais na falta de coordenadores e, até mesmo, resolvendo problemas com questões de indisciplina. Nessa linha de pensamento Bocces (2017), informou que há um consentimento dos professores na rede particular, considerando que a escola pública necessita melhorar. Em contrapartida, os professores da rede pública consideram que existe uma exigência muito rigorosa na aprendizagem, que é diretamente patrocinada pelos pais.

Em sua pesquisa, Bocces (2017) enfatizou as diferenças existentes nas escolas públicas/particulares, informando que as escolas particulares oferecem todos os recursos materiais necessário para o bom desempenho dos alunos. Logo, o que é considerado recurso básico no estabelecimento de ensino particular, em escolas públicas são vistos como adicionais. Há uma mútua concordância presente no discurso dos professores participantes, de ambas as escolas, em relação a participação familiar como importante fator de influência do desempenho de estudantes.

Ao longo do segundo trabalho, Oliveira (2016) analisou os relatos dos pais, de que a escola poderia abranger a educação dos alunos reforçando os valores morais e desenvolvendo ações pedagógicas, que valorizem a dimensão humana da educação. É importante salientar que a instituição faz diferença na vida dessas famílias, principalmente porque contribui com a formação moral dos alunos que atendem.

Ficou evidente, nas três dissertações analisadas, que o discurso dos entrevistados segue a lógica de que para as famílias os valores morais são adquiridos com a vida, além disso relataram que nas escolas em que estudaram não tiveram apoio, e não tiveram possibilidades de crescimento moral. No que concerne à representação da escola nos discursos dos entrevistados, cabe a ela formar cidadãos que tenham criticidade e saibam fazer com que tenhamos uma sociedade mais justa e ética. Assim, cumpre lembrar que as bases teóricas preliminares deste artigo já apontavam que toda aprendizagem é resultado da parceria essencial entre família e escola, que produzem movimentos favoráveis ou desfavoráveis em termos de desenvolvimento de crianças e jovens. Também vale destacar que esta relação é muito importante, pois a participação contribui para a obtenção de um trabalho mais equilibrado. É possível concluir que, nessa análise, os autores abordados compartilham com o mesmo conceito sobre a função educacional, demonstrando que as representações sociais dessas instituições marcam a vida de todos, por questões simbólicas e ideológicas.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo destacou a temática das questões sociais, levando em consideração as representações sociais presentes na família e na escola, por intermédio do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O tema foi justificado por refletir no sucesso do processo de ensino aprendizagem das crianças. O problema de pesquisa, relacionado à representação social familiar e à interferência na aprendizagem dos alunos, obteve resposta a partir da pesquisa. Para tanto, se fez uso da metodologia de revisão sistemática de dissertações nos últimos dois anos que estão disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), conhecida como estado da arte. Assim, a análise empreendida oportunizou demonstrar que as representações sociais estão diretamente enraizadas na nossa sociedade, família, escola, e que desta forma, afetam diretamente as nossas relações e ações.

Os resultados encontrados por meio das análises e discussões de dados desta pesquisa mostraram que as dissertações, apesar de serem desenvolvidas em estados diferentes, relataram as mesmas ideias em relação a essa triangulação de expressões: representação social, família e escola. De modo geral, a família configura-se em um elemento importante para o aluno desenvolver um bom desempenho no seu processo de ensino-aprendizagem. Em decorrência desse estudo, foi possível constatar que as perguntas iniciais, que num primeiro momento eram ambíguas e contraditórias, foram solucionadas. A escola só consegue atingir seu objetivo de fazer o indivíduo aprender se possuir uma boa relação com a família.

Nesse sentido, as análises contemporâneas realizadas apontaram que a representação social está presente nas escolas e que a família oferece entraves no processo de organização da prática pedagógica. Também foi possível prospectar que ambas instituições devem estar centradas na solução de avanços e entraves e que as intervenções possam protagonizar, por meio de uma concepção de educação de desenvolvimento humano, transformações sociais necessárias para atingir esse fim. Este trabalho oferece limites no seu processo, mas também oferece perspectivas de novos estudos para a construção de um processo educativo pleno. Conclui-se, portanto, que os resultados obtidos foram satisfatórios e contundentes.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BARROS, C. S. G. **Pontos da psicologia escolar**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998
- BOCCES, M. T. **Representações de professores no contexto público e particular sobre os recursos materiais e humanos em função do desempenho escolar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151938/bocces\\_mt\\_me\\_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151938/bocces_mt_me_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y)>. Acesso em: 25 nov. 2018.
- CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.
- CASARIN, N. E. F.; RAMOS, M. B. J. Família e aprendizagem escolar. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n. 74, p. 182-201, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v24n74/v24n74a09.pdf>> Acesso em: 24 jun. 2018
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 3, p. 431- 440, 2005. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/pdf/261/26110312.pdf>> Acesso em: 29 jun. 2018.

- COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- CRUSOÉ, N. M. de C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender: cadernos de filosofia e psicologia da educação**, Vitória da Conquista, ano II, n. 2, p. 105-114, 2004. Disponível em: <[http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3792/pdf\\_121](http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3792/pdf_121)>. Acesso em: 24 maio. 2018.
- DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>> Acesso em: 01 jul. 2018.
- DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.
- FREITAS, A. V.; PIRES, C. M. C. Estado da arte em educação matemática na EJA: percursos de uma investigação. **Ciência e educação**, Bauru, v. 21, n. 3, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n3/1516-7313-ciedu-21-03-0637.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.
- JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.
- LÓPEZ, J. S. **Educação na família e na escola: o que é, e como se faz**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000200004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000200004&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 01 dez. 2018.
- NETO, A. B. A. **As representações sociais de pedagogos(as) sobre indisciplina no ensino médio**. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2016/2016%20-%20Antonio%20Batista%20Alves%20Neto.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2018.
- OLIVEIRA, S. L. de. **Metodologia científica aplicada ao direito**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- OLIVEIRA, V. de. **Representações sociais da família sobre o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes na perspectiva da educação**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1216/1/Vania%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2018.
- PALANCH, W. B. L.; ALMOULOU, S. A. Pesquisas sobre currículos de matemática nos programas de pós-graduação do Brasil e análise textual discursiva. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 18, n. 02, p. 1039-105, 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/27854>>. Acesso em: 15 jun. 2018.
- PAROLIN, I. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. São Paulo: Pulso, 2010.
- PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- PRADO, D. **O Que é Família**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

SPINK, M. J. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, jul./set. 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/csp/v9n3/17.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

XAVIER, R. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? **Psicologia e sociedade**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 18-47; jul./dez.2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822002000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822002000200003&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 22 jun. 2018.

## CAPÍTULO 13

### ALUNOS INCLUSIVOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PERSPECTIVA DO SUJEITO

*Aline Gomes da Silva*  
*Hildegard Susana Jung*

#### 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o atendimento às pessoas inclusivas teve início com a criação de duas instituições: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi, em 1926 e em 1954, é criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (BRASIL, 2007).

O MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial, em 1973, impulsionando ações educacionais voltadas às pessoas inclusivas. No início desse século, há um aumento da legislação que contempla a pessoa com deficiência, a convenção da Guatemala de 2001 e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada a Constituição nº 186/2008 (Brasil, 2008), entre outros dispositivos legais.

Segundo Kassar (2011) O Brasil em 1994, passou a adotar o termo “inclusão” no discurso educacional, a partir da elaboração do documento “Tendências e Desafios da Educação Especial”, elaborado no governo de Itamar Franco. O documento afirma a importância da inclusão na escola dos estudantes com deficiência, participação da família e compreensão do conceito de inclusão.

Na Educação Superior apenas 0,45% do total de 8 milhões de matrículas são de alunos com deficiência. A fonte dos dados é o censo da Educação Superior de 2016 em que a evasão entre os estudantes com deficiência é de 27%, sendo maior na rede privada: 31,5%. A deficiência física é a mais comum entre os matriculados e atinge mais de 12,7 mil pessoas inscritas. Depois disso vêm baixa visão (11 mil alunos), deficiência auditiva (5 mil) e cegueira (2 mil) (BRASIL, 2016).

De acordo com Sasaki (1997), é preciso que as escolas tenham uma visão inclusiva, para que possam combater atitudes discriminatórias, acolher a todos os estudantes e defender o direito à educação. O autor explica que a inclusão social pode ser compreendida como “o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (SASSAKI, 1997, p. 41). Dessa maneira, podemos perceber que a inclusão social consiste em um processo de construção de oportunidades para todos.

Como acordo com o exposto, percebemos que décadas se passaram e ainda estamos em processo de construção da educação Inclusiva, mas muito foi melhorado, como sinalizamos. Essa construção de um novo modelo de educação é fragmentada, pois, se nossa educação já necessita de melhoria em tantos processos para a aprendizagem e autonomia dos alunos, a educação inclusiva no ensino superior requer um olhar ainda mais diferenciado por suas especificidades.

A universidade deve ser uma grande escola que forma profissionais e praticante de uma pedagogia democrática, segundo nossas leis, uma escola preparada para proporcionar um ensino de qualidade, respeitando a heterogeneidade e individualidade de nossa sociedade. Estes papéis ficam implícitos na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996), quando diz, em seu Capítulo IV, sobre a Educação Superior, que tem por finalidade “Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996).

Assim, a lei prevê que a educação inclusiva é um princípio necessário que deve ser desenvolvido em todos os programas e ações educativas das instituições, baseando nos princípios de igualdade, reconhecimento e respeito às diferenças individuais, busca dos valores e das práticas comuns, convivência na diversidade, valorização e garantia de acesso e permanência, promovendo ao educando recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas e os serviços de Apoio, tornando as pessoas inclusivas, o mais independente possível.

Portanto, se faz necessário compreender a permanência desses estudantes na universidade e o processo de acessibilidade, destacando que a inclusão pode estar vinculada à trajetória acadêmica anterior, o conhecimento a respeito dos direitos e a ausência de Cultura Institucional inclusiva. De acordo com Santos (2003, p. 78) a cultura institucional inclusiva parte do princípio que todos são responsáveis pela vida da instituição e qualquer desafio é de responsabilidade de todos e não apenas de uma pessoa ou um segmento da comunidade escolar.

Uma educação inclusiva implica na coparticipação de toda a sociedade e deve se alicerçar na reconstrução da prática da democracia e da cidadania. Com a Constituição Cidadã de 1988, os direitos básicos das pessoas com deficiência foram regulamentados pela Lei nº 7.853/1989, que estabelece, no Art. 2º, que ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas inclusivas o pleno exercício dos direitos básicos, entre eles o direito à educação. No capítulo quarto, a lei aponta para a necessária formação e qualificação dos professores.

Neste sentido, Mantoan (1997, p. 20) entende que a “inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural”. Ou seja, todo o esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do Ensino Básico, além de proporcionar a inclusão, podem elevar a qualidade da educação.

Neste contexto, o presente artigo tem como tema alunos inclusivos na educação superior. Uma perspectiva do sujeito. O Objetivo deste trabalho é debater sobre a independência e acessibilidade de alunos inclusos de uma universidade da região metropolitana, a partir de sua perspectiva. Para tal, foi feito um estudo de caso com abordagem qualitativa.

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) Os dispositivos legais da inclusão; b) Os processos de aprendizagem na educação inclusiva; c) As relações na educação inclusiva. 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 em analisar a perspectiva do sujeito inclusivo no ensino superior com abordagem qualitativa, pois ela se caracteriza por uma atitude interpretativa e compreensiva (GIL, 2008) sobre a acessibilidade dos alunos inclusos. Por meio desta abordagem subjetiva, mostramos a importância de apresentar o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. Na última edição de seu livro, Denzin e Lincoln (2005, 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 e a aplicação de um questionário construído por meio do recurso Google Forms, enviado por correio eletrônico, seguindo as orientações de Gil (2008). De acordo com o autor,

Pode-se definir questionário como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado (GIL, 2008, p. 121).

O critério de exclusão foi todo aquele que decidiu pela não participação. O critério de inclusão dos participantes foi ser um aluno incluso, portador de alguma deficiência. Outro critério de inclusão foi a decisão pela participação. Na primeira página do questionário, clicando em “próxima”, eram apresentadas as perguntas, considerando o devido consentimento para sua inclusão. Além disso, mesmo após respondidas as perguntas, as respostas somente eram registradas pela pesquisa se o respondente clicasse em “enviar”, dando seu livre consentimento. O total de questionários enviados foi 30 e o número de respostas foi de 10. As perguntas enviadas foram: 1) Qual a sua idade em anos?; 2) Qual seu grau de Instrução?; 3) Qual curso faz?; 4) Em que semestre está?; 5) Você tem algum tipo deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação? Qual?; 6) Qual sua opinião sobre o Atendimento Educacional Especializado oferecido pela instituição aos alunos?; 7) Você precisa de acompanhamento em sala de aula? Qual?; 8) Considera importante o acompanhamento em sala de aula? 9) Descreva um pouco sobre a metodologia utilizada em sala de aula pelos seus professores; 10) Os materiais didáticos e avaliações são adaptáveis? 11) Os recursos utilizados em sala de aula são facilitadores na aprendizagem?; 12) Você se sente preparado para o mercado de trabalho?

Para nos referirmos aos participantes, os mesmos foram nomeados aleatoriamente com a letra “A” de “Aluno”. Além disso, atribuímos números, também de forma aleatória, aos mesmos. Desta maneira, vamos nos referir às respostas dos questionários como pertencentes ao: A1, A2, A3 e assim por diante.

A revisão de literatura 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 alocadas 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.

### 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 Os dispositivos legais da inclusão

O papel social da educação superior e a necessidade de que transcenda aos limites de seu compromisso tradicional com a produção e disseminação do conhecimento se torna discussão na atualidade, sendo destaque em debates acadêmicos. Mas essa preocupação é desde a década de 1960, quando, segundo Calderón (2005), a responsabilidade social da universidade foi tema do XXV Congresso Mundial da Paz Romana, realizado na cidade de Montevideu, no Uruguai.

Segundo Brasil (2013) podemos dizer que a educação superior se constitui de dois dispositivos legais, prioritariamente: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 e a Lei nº 10.861/04, que se trata

do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A primeira, LDB 9394/96, em seu capítulo IV. Art.43 explicita como finalidades da educação superior, dentre outras: o incentivo ao espírito científico, formar nas diferentes áreas do conhecimento tornando-os aptos para o mercado de trabalho, visar o desenvolvimento da ciência e tecnologia.

Cabe ressaltar que essas finalidades, bem como as demais expressas no texto da Lei, devem ser cumpridas por todas as instituições de Ensino Superior. Conforme explicam Frauches e Fagundes (2012), a forma e densidade com que será desenvolvida dependerão da organização acadêmica da Instituição de Ensino Superior e de sua missão e objetivos institucionais definidos em lei ou no Plano de Desenvolvimento Institucional.

Em 1994, em Salamanca, realizou-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, que aprovou o documento Declaração de Salamanca, no qual o Brasil apresentou um compromisso formal (CORDE, 1994). O documento orienta a inclusão das pessoas pertencentes, como meninos de rua, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros, como a medida mais eficaz de combate à situação de exclusão,

[...] Independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Estas escolas devem incluir as crianças com deficiência e as superdotadas, meninos e meninas de rua e crianças trabalhadoras, crianças de origem remotas ou de população nômades, crianças pertencentes a minoria linguística, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou à margem da sociedade. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas educacionais (UNESCO, 1994, n.p).

Segundo Kassar (2011), o Brasil, no mesmo ano da aprovação da Declaração de Salamanca, passou a assumir o termo “inclusão” no discurso educacional, a partir da elaboração do documento “Tendências e Desafios da Educação Especial”. Elaborado no governo de Itamar Franco, este documento afirma a importância da inclusão na escola comum e da compreensão do conceito inclusão. Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação, em 1996, foram estabelecidos princípios para efetivação da matrícula, como, haverá quando necessário os serviços de apoio especializado para atender as peculiaridades, educação para o trabalho, visando a efetiva integração na sociedade.

Podemos ainda citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Parecer CNE/CP 8/2012, que destaca a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior com a formação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, da defesa dos direitos humanos e dos valores da democracia. Como vimos, no Brasil, a primeira década do século XXI foi fundamental para a afirmação da educação como um direito de todos. Dessa forma, a preocupação com a educação das pessoas com deficiência tem como objetivo garantir uma educação de qualidade. Segundo Santos (2003), o modo de fazer, compreensão restrita de da didática, e a finalidade de fazer, subsídio de conhecimentos do campo da Psicologia, foram durante muito tempo os principais questionamentos na condução dos processos de inclusão.

Adequar a Legislação Brasileira às diretrizes de documentos internacionais que defendem a educação inclusiva tem sido um esforço no sentido de fazer cumprir o que já está previsto na Constituição Brasileira. O Decreto n. 5.296/04, que regulamenta as Leis n. 10.048/00 e 10.098/00, estabelece condições para a efetivação da política nacional de acessibilidade. Conforme Garcia e Michels (2011, p. 111).

Ao longo do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), a Política Nacional de Educação Especial ganhou novos contornos mediante três programas de governo, dois voltados para a Educação Básica e um para a Educação Superior: 1) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; 2) Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; 3) Programa Incluir; Tais programas contribuíram sobremaneira para a expansão dos fundamentos inclusivos na Política de Educação Especial no Brasil na última década.

Na Educação Superior o decreto n. 7.611/2011 dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado

(AEE) que exige a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições de Ensino Superior, visando eliminar barreiras atitudinais e físicas. A concepção de educação inclusiva no Brasil fundamenta-se em documentos que estabelecem que a escola e os sistemas educacionais devem agregar, a currículos e práticas, assegurando a inclusão de todos os estudantes.

### 3.2 Os processos de aprendizagem na educação inclusiva

Promover a inclusão significa uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência, implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino, no qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades.

Conforme Nilsson (2003), o objetivo da educação para os alunos inclusivos é de reduzir os obstáculos que impedem o indivíduo de desempenhar atividades e participar plenamente na sociedade.

Neste sentido, a educação é uma das principais ferramentas para a transformação social, pois nos dias atuais a desigualdade social e o desrespeito com as diferenças estão cada vez mais em nosso cotidiano, independente de lugares, refletindo nas escolas. A não aceitação das diversidades foi praticada por muito tempo, como vemos em Mendes (2006, p. 387):

Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade do “anormais”.  
A institucionalização dessas pessoas ocorria de forma natural, em asilos e manicômios.

Todos têm direito a uma educação igualitária, sem restrições, em que sejamos capazes de buscar alternativas para garantir a inserção de todos na vida social. A importância das atitudes sociais da comunidade universitária para a promoção da Inclusão na educação superior vem sendo cada vez mais tema de estudos e pesquisas, exigindo dos educadores repensar suas metodologias, encarando novos horizontes investigativos.

A Lei nº 5.692/71 legaliza o tratamento especial favorecendo a criação de metodologias e recursos que atendam às particularidades de cada deficiência, se ela, mental, visual, auditiva e superdotação. Conforme Novaes (2016, p. 18):

Aproximadamente na década de 1970, inicia uma mudança filosófica em que a escola regular passa a “aceitar” crianças ou adolescentes deficientes na classe comum, desde que conseguissem se adaptar à escola comum. Ou seja, o objetivo consiste no fato de que o aluno é quem deve se adaptar à escola.

Assim como vemos em Mendes (2002), as práticas pedagógicas são um elemento-chave na transformação da escola, estendendo essa possibilidade de transformação à sociedade. Em virtude do tema da diversidade, as práticas pedagógicas têm caminhado no sentido da pedagogia das diferenças.

No Ensino Superior, todo o processo de inclusão educacional tem início com a inserção da inclusão no Plano de Desenvolvimento da Instituição (PDI) e no Projeto Pedagógico dos cursos (PPC). Assim,

Ressalta-se que as ações direcionadas a implementação da inclusão devem ter caráter transversal e articular a tríade “ensino pesquisa e extensão” no desenvolvimento das ações e programas previstos. É no PPC que estará à concepção subjacente aos professores avaliativos, metodológicos e a organização do trabalho pedagógico como um todo, e que justifica a importância de que esse contemple como eixo estruturante, o respeito às diferenças e a diversidade humana (BRASIL, 1994).

Faz-se necessário que os conteúdos curriculares e a diversificação metodológica possibilitem aos estudantes uma adequação entre o perfil desejado para a inserção no mercado de trabalho e as características dadas pela especificidade de sua necessidade inclusiva. Assim também podemos observar referente ao Material didático:

Com relação ao material didático institucional ressalta-se a importância de que as Instituições de



ensino Superior promovam a acessibilidade com relação ao acervo bibliográfico indicado para cada curso, para que os estudantes que necessitam de apoio inclusivo possam se beneficiarem do currículo em condições de igualdade aos demais estudantes (BRASIL, 1994).

E sobre os Procedimentos de Avaliação:

É fundamental que os processos avaliativos, tanto quanto os procedimentos metodológicos estejam em consonância com a legislação vigente acerca da acessibilidade e essa prerrogativa devem estar expressas no Projeto Pedagógico do Curso para que tenha efetividade na prática pedagógica (BRASIL, 1994).

Observamos que recursos físicos quanto aos mobiliários e materiais didáticos especializados devem estar em consonância com os critérios de acessibilidade dispostos na legislação vigente e as adaptações necessárias deverão acontecer de acordo à matrícula dos alunos.

### 3.3 As relações na educação inclusiva

No mundo contemporâneo, a inclusão de alunos com deficiência representa um grande desafio. A educação superior vem se ampliando significativamente em consequência do desenvolvimento inclusivo na educação. Com isso, as instituições requerem ter um Núcleo de Atendimento Especializado direcionado a esses perfis de alunos para um acompanhamento individual aluno/docente. Lira (2007, pg. 15) afirma que “[...] entender a diferença presente nos contextos universitários é de fundamental importância, para que posturas inclusivas se construam”.

São necessárias adequações e transformações nos espaços escolares, ambientes de aprendizagem e nas práticas escolares, materiais para participação do aluno em sala de aula, promovendo os recursos necessários e as intervenções com o uso de novas estratégias para o atendimento com qualidade. Como podemos ver Oliveira (2016, p. 83)

Nesta situação conflitante existem dois elementos que necessitam de especial atenção, o primeiro, a inclusão escolar, maneira pela qual devemos desenvolver nosso projeto pedagógico para formar dentro de uma concepção humanizadora, que respeite a diversidade. O segundo, o desempenho escolar individualizado, considerando que precisamos investir na construção do coletivo, mas sem homogeneizar ou padronizar a comunidade escolar. (OLIVEIRA, 2016).

As Instituições são um dos principais espaços de convivência social do ser humano durante seu desenvolvimento, formando os alunos para o convívio social, aprendizagem humanizadora e preparando para o mercado de trabalho. Dessa forma, de acordo com Oliveira (2016), o Atendimento Educacional Especializado deve ser organizado e apoiado pelas Instituições de Ensino, constituindo parte diversificada do currículo dos estudantes da educação especial, algumas atividades ou recursos próprios que devem ser utilizados, de acordo com a necessidade.

Na Constituição Federal de 1988 (p. 2) traz como um de seus objetivos:

Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

A educação brasileira vive um intenso processo de transformação, motivado pela concepção da educação inclusiva, possibilitando ao aluno perceber-se como pessoa que tem potencial para aprender, para participar da sociedade de acordo com suas capacidades. Tassinari (2014, p. 8) diz que o direito de todos à educação na igualdade

de oportunidades de *acesso, permanência* e o *sucesso* nesta etapa de ensino.

Neste aspecto devemos assegurar-lhes o direito à participação assim como às demais pessoas, oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional, como podemos ver no espaço dialógico pensado por Vygotsky (2000, p. 75):

O espaço dialógico baseia-se no pressuposto de que não há essência humana imutável. Investiga a construção da identidade do sujeito na interação com o mundo, na relação com outros sujeitos, explicando como a cultura torna-se parte da natureza humana a partir de um processo histórico que influencia o funcionamento psicológico.

Para que esse contexto seja vislumbrado, os sistemas educacionais precisam tomar para si a responsabilidade de romper com as barreiras às aprendizagens, buscando a superação das mesmas.

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como anunciado, a pesquisa buscou seus dados, além da análise de literatura, nos questionários enviados pelo Google Drive.

O perfil dos participantes da pesquisa aponta que 90% dos estudantes tem a faixa etária de 21 a 30 anos e 10% de 31 a 40 anos. O semestre está dividido em 60% do 3º ao 6º semestre e 40% nos demais. Os cursos de graduação são: Produção Multimídia, Pedagogia, Marketing, Gestão de Recursos Humanos e Pós em Graduação de Gestão de Pessoas.

##### 4.1 A importância do acompanhamento em sala de aula

A pergunta relacionada ao acompanhamento dos alunos inclusos em sala de aula foi a seguinte: *Considera importante o Acompanhamento em sala de aula?* Como respostas, obtivemos 90% dos participantes que consideraram importante este acompanhamento.

Neste sentido encontramos respaldo em Franco (2017), cujo autor considera o acompanhamento em sala de aula, um dos recursos do Atendimento Educacional Especializado, como potencializador de ações que complementam a inclusão, na medida em que promove a autonomia e participação dos alunos inclusivos. Nas palavras do autor:

O Atendimento Educacional Especializado amplia as habilidades dos alunos, interferindo positivamente no desenvolvimento, sendo fundamental um trabalho junto com o professor de sala de aula, orientando-os sobre atividades e materiais a serem usados, de acordo com a necessidade dentro da sala de aula (FRANCO, 2017, p. 114).

A partir dos achados, podemos inferir que o acompanhamento em sala de aula é de suma importância e fundamental para a execução do trabalho de inclusão, pois algumas deficiências requerem como, por exemplo, o intérprete de libras e as demais podem ser ofertadas como monitorias, proporcionando meios que estimulem o aluno a aprender.

##### 4.2 Materiais e Recursos

Concernente ao questionamento: *Os recursos utilizados em sala de aula são facilitadores da aprendizagem?* chamam a atenção as respostas de alguns participantes, como, por exemplo, A1: “Sim em parte, pois na utilização de recursos como apresentações e vídeos faltam adaptações como áudio descrição e caixa de

libras para facilitar o aprendizado dos alunos.”

Por outro lado, está o depoimento de A6: “Não. Percebo que os professores não têm informação suficiente de como trabalhar com surdos”. De modo geral, todos os estudantes consideraram necessária a adaptação dos materiais e recursos de tecnologias assistivas. Da mesma forma como argumentam Damasceno e Filho (2002), seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras e inserir o indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem, proporcionados pela cultura.

Podemos observar os Recursos de tecnologias assistivas disponíveis às pessoas com deficiência, conforme dados registrados no Censo 2015 pela Coordenação dos cursos e Graduação da Instituição, de acordo com o Quadro 01.

**Quadro 01:** Recursos de tecnologias assistivas

<b>Recursos de tecnologias assistivas disponíveis às pessoas com deficiência</b>
Guia intérprete
Material didático digital acessível
Material didático em formato impresso acessível
Material em áudio
Material em Braile
Material em formato impresso em caractere ampliado
Material pedagógico tátil
Recursos de acessibilidade à comunicação
Recursos de informática acessível
Tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa, 2018

Portanto, o uso destes recursos no atendimento educacional de estudantes com deficiência, mobilidade reduzida ou necessidades educacionais especiais favorece uma maior independência, qualidade de vida e, conseqüentemente, inclusão educacional e social.

#### 4.3 Mercado de Trabalho

Sobre a pergunta: *“você se sente preparado para o mercado de trabalho?”*

A resposta do participante, A6 foi enfática: “Sim! É necessário muito esforço”. De modo geral, os alunos se sentem preparados para o mercado de trabalho.

Neste sentido, a Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº. 3.298 de 20/12/1999 dispõem sobre a reserva de vagas no mercado de trabalho para pessoas com deficiência, que podem ser compreendidos como principais dispositivos legais que asseguram o direito de acesso ao mercado de trabalho.

Ao definir a “empresa inclusiva” Sasaki (1997, p. 90) propõe:

Como sendo aquela que contempla as diferenças individuais, acredita no valor da diversidade humana e promove mudanças internas, tanto físicas como administrativas, garantindo aos funcionários com deficiência a possibilidade de exercerem sua função com qualidade e autonomia. Sendo assim, para o autor a empresa inclusiva deve promover: a) adaptação dos locais de trabalho; b) adoção de esquemas flexíveis no horário de trabalho; c) revisão das políticas de contratação de pessoal; d) revisão dos programas de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos; e) palestras que desmistifiquem a deficiência como incapacitante, dentre outras condições.

Assim, uma sociedade inclusiva deve propiciar condições de trabalho para todos, não admitindo preconceitos e discriminações, oferecendo variados serviços especializados para atender todas as especificidades das pessoas inclusivas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Garantir a aprendizagem e o conhecimento das habilidades necessárias para a vida em sociedade com uma educação igualitária para todos com qualidade, por meio da Educação Inclusiva, com respeito às diferenças, culturais, sociais, ética e morais, requer pensarmos a diversidade.

Entendemos que uma aula inclusiva é aquela que promove o desenvolvimento do seu aluno e não apenas favorece o desenvolvimento da convivência social. Muitas vezes, as instituições, ao receberem um aluno inclusivo que se matricula, acreditam que, pelo simples fato de recebe-lo, isto representa a inclusão, quando de fato não é desta forma que este ato pode ser intitulado.

Com a conclusão da pesquisa, podemos perceber, como referimos anteriormente, que para haver a inclusão é necessário que haja aprendizado, participação social, favorecendo o desenvolvimento de todos os alunos, sendo a Instituição um espaço significativo de aprendizagem e afirmativo. Desta maneira sim, poderemos dizer que está sendo desenvolvida a prática Inclusiva.

Esperamos que o estudo que ora concluímos, mas que não se esgota aqui, possa suscitar novas pesquisas na área da educação inclusiva, talvez abordando boas práticas de inclusão de fato e não somente de direito.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referências de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação In Loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Brasília, 2013.
- BRASIL, **Decreto Legislativo nº 186**, de 9 de julho de 2008. Aprova texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. **Lei n. 9.394/1996**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Diário Oficial da República Federativa. Brasília: 1996.
- CALDERÓN, A. I. Responsabilidade Social: desafios à gestão universitária. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior** – Ano 23, n. 34 (Abr. 2005) – Brasília.
- CONGRESSO NACIONAL - **Constituição da República Federativa do Brasil Brasília** - Senado Federal, 1988.
- CORDE, **Decreto Legislativo n. 186/08, Decreto n. 6.949/09. Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2007.
- FAUCHES, C. da C.; FAGUNDES, G. M. F. **LDB Anotada e Comentada e reflexões sobre a educação superior**. 3. ed. Brasília: ILAPE, 2012.

- FRANCO, M. A. **Práticas Pedagógicas em contextos de Inclusão**. Vol. 2. – São Paulo: Paco Editorial, 2017.
- GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011): análise da produção GT15 – Educação Especial da ANPED**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.17, p.105-124, 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- INEP – **Censo de Educação Escolar**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio> Acesso em 10 out. 2018.
- KASSAR, M. de C. M. **Deficiência Múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história dos sujeitos**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- LIRA, D. Acessibilidade na educação superior: novos desafios para as universidades. **Anais da X Anped Sul**, Florianópolis, outubro de 2014.
- MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.
- MENDES, E. G. Revista Brasileira da educação. **A Radicalização do Debate sobre Inclusão escolar no Brasil**. Rio de Janeiro, v.11, n.33, Set/Dez,2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação Superior 2015**. Brasília 2016.
- MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Declaração de salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais** - Brasília, corde, 1997.
- OLIVEIRA, E. **Literatura e Educação Especial**. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12202>>. Acesso em 27 ou. 2018.
- NOVAES, A. **Inclusão Adequação Curricular para qualificar a atuação Pedagógica**. Editora Edicon: São Paulo, 2016.
- REVISTA ENSINO SUPERIOR. Matrículas de alunos com deficiência representam menos de 0,5% do total. **Revista Ensino Superior**, 2018. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.com.br/matriculas-de-alunos-com-deficiencia-representam-menos-de-05-do-total/> Acessado em 10 out. 2018.
- SANTOS, M. P. dos. O papel do Ensino Superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista Movimento**, Faculdade de Educação da UFF, n 7, p. 78 – 91, maio 2003.
- SASSAKI, R. K. Educação Profissional desenvolvendo habilidades e competências. Educação Inclusiva: direito a diversidade. Ensaios Pedagógicos. In: **III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores**. Brasília. Secretaria da Educação. MEC, 2006
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- TASSINARI, A. **Inclusão na educação superior: o núcleo de acessibilidade do claretiano**. Batatais: Rede de Educação, 2014.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990.
- UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos**. Tailândia, 1994.
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo. Martins Fontes, 2000.

## SOBRE OS AUTORES

Alexandra Einsfeld Francisco – Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: xandaeinsfeld@hotmail.com

Aline Gomes da Silva - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: aline.gomesylva@gmail.com

Bárbara de Brito Barbosa - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: barbarabrito.unilasalle@gmail.com

Bárbara Fettuccia - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: barbarapaulafettuccia@gmail.com

Cledes Antônio 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

Daniela Crespani Fernandes - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: daniela.crespani@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

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

Isadora Gobi Pinto - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: isadora.gobi@gmail.com

Ivette Durán Seguel – Doutora em Ciências da Administração. Universidad Católica del Maule, Chile. E-mail: iduran@ucm.cl

Jairo Luís Cândido - Mestre em biociências. Até dezembro de 2018 foi docente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle. E-mail: jairoluiscandido@gmail.com

Juliana Garcia Barboza - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: julianagp.barboza@hotmail.com

Juliana Meregalli Schreiber Moraes - Mestre em Educação. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle. Email: juliana.schreiber@unilasalle.edu.br

Karina Greiner - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: karigre83@hotmail.com

Luciele Nascimento do Amaral - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: amaralluciele@gmail.com

Margarete Panerai Araujo – Doutora em Comunicação Social. É professora-pesquisadora da Universidade La Salle, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Memória Social e Bens Culturais na linha de pesquisa de Memória e Gestão Cultural. E-mail: margarete.araujo@unilasalle.edu.br

Patrícia Benfica da Rosa - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: pattybemfik@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

Tássia Colombo Bersagui - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: tassia.bersagui@gmail.com

Thais Viviane Kappler - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: thais-kappler@hotmail.com

Tuellen da Silva de Lima - Licenciada em Pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: tuelen.lima0242@unilasalle.edu.br



Programa de  
Pós-graduação em  
**Educação**



EDUCAÇÃO  
E CULTURA

UNIVERSIDADE   
**LaSalle**

ISBN 978-857257063-3



9

788572

570633