

REVISTA CIENTÍFICA FACONNECT

ISSN 2675-2891



# Gestão & Educação

Vol. 5, No 3 Maio/2022

**FACONNECT**

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 5, n.3 {mai. 2022} - São Paulo : Faculdades Conectadas {Faconnect} , 2022.

144p: il, color.

Mensal

Modo de acesso: <https://www.faconnect.com.br/revista>. ISSN 2675-2891 (digital)

1.Educação. 2. Matemática Recreativa. 3. Artes de contos histórias.  
4. Crianças - livros e leituras 5. Escolas – Organização e Administração.  
6. Capacidade Motora. 7. Arte de Contar Histórias. 8. Música e Criança.  
9. Ensino Profissional – Brasil. 10. Reforma do Ensino-Brasil.  
11. Letramento Digital. 12. Tecnologia Educacional. 13. Avaliação Educacional.  
14. Educação Inclusiva. 15. Pessoas com deficiência – Educação. 16. Brasil- História – séc. XIX. 16. Educação Ambiental.  
17. Alfabetização Crianças-Escritas. 18. Leitura.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin – Bibliotecária CRB 8/ 5598

# EDITORIAL

## POR QUE É IMPORTANTE LER?

A maioria das vezes não valorizamos a importância do hábito da leitura na nossa formação.

A leitura estimula o raciocínio, melhora o vocabulário, aprimora a capacidade interpretativa, além de proporcionar ao leitor um conhecimento amplo e diversificado sobre vários assuntos.

Ler desenvolve a criatividade, a imaginação, a comunicação, o senso crítico.

Além desses benefícios, com a leitura exercitamos nosso cérebro, o que facilita a interpretação de textos e leva à maior competência (habilidade) na escrita.

Com o objetivo de propor “novas leituras” a REVISTA GESTÃO & EDUCAÇÃO apresenta mais uma edição com as pesquisas realizadas pelos nossos autores.

Tenha uma boa leitura!

### **Adriana Alves Farias**

Editora-chefe da Revista Territórios  
Profa. Doutora em Língua Portuguesa– PUC-SP

### **Conselho Editorial**

Esp. Adriana de Souza  
Esp. Alessandra Gonçalves  
Ms. Alexandre Bernardo da Silva  
Esp. Andrea Ramos Moreira  
Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorin  
Esp. Debora Banhos  
Esp. Erika de Holanda Limeira  
Esp. Juliana Mota Fardini Gutierrez  
Esp. Juliana Petrasso  
Esp. Marina Oliveira Reis  
Esp. Priscilla de Toledo Almeida  
Dr. Raimundo Nonato de Carvalho Jr.  
Dr. Rodrigo Leite da Silva

### **Editora-Chefe**

Dra. Adriana Alves Farias

### **Revisão e Normalização de Textos**

Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorin

### **Programação Visual e Diagramação**

Eliana Duarte de Souza

### **Projeto Gráfico**

Tayna Sousa

### **COPYRIGHT**

Revista Gestão & Educação, Publicação mensal e multidisciplinar. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte. Faculdade de Conchas.  
FACONNECT - SP/2020 | ISSN 2675-2891

# Sumário

5 A MATEMÁTICA E OS JOGOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

[ALINE DEMICHILI FERREIRA DA SILVA](#)

12 A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

[ANA LUCIA COUTINHO DA COSTA LIMA](#)

26 O PERFIL DO BOM GESTOR ESCOLAR

[ANDREIA RODRIGUES DE ANDRADE](#)

33 UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERGUNTA: O QUE É PSICOMOTRICIDADE? ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

[DANIELE PRADO DOS REIS](#)

39 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

[ELIDA EUNICE DA SILVA](#)

48 MÚSICA E SOCIALIZAÇÃO INFANTIL

[ELISABETE DUTRA DA SILVA](#)

77 REFORMA DO ENSINO MÉDIO: SUBORDINAÇÃO DA FORMAÇÃO ESCOLAR À LÓGICA DO MERCADO DE TRABALHO PERIFÉRICO

[LILIAN DA SILVA SANTOS](#)

85 AS NOVAS TECNOLOGIAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: O LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO INFANTIL

[LUCIANA BRASIL SOUZA](#)

96 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM - O PORTFÓLIO

[MARIA ELIENEIDE SANTOS ASSIS](#)

105 DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E INCLUSÃO ESCOLAR

[SILVANA BATISTA](#)

117 O CORTIÇO E A REALIDADE BRASILEIRA NO FINAL DO SÉCULO XIX

[SANDRA REGIANE SALVADOR DE CARVALHO](#)

125 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

[THAIS DA CRUZ HEER](#)

133 O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES LEITORAS NA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

[VALDINEI NOGUEIRA DA SILVA](#)

# A MATEMÁTICA E OS JOGOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

## ALINE DEMICHILI FERREIRA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista – Unip (2011); Especialista em Psicologia pela Faculdade de Conchas – Facon (2021) Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Salles (2020) Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Assunção – Unifai (2017); Professora de Educação Infantil na Emei Sylvio de Magalhães Figueiredo, Alm., Professora de Educação Infantil no Cei Maria Margarida Rodrigues de Oliveira – Guida.



## RESUMO

O jogo é uma atividade natural na evolução dos processos psicológicos básicos, além de ser um objeto sociocultural em que a matemática está diretamente envolvida. Quando uma criança brinca, demonstra prazer em aprender e tem oportunidade de lidar com suas pulsões em busca da satisfação de seus desejos. Ao vencer as frustrações aprende a agir estrategicamente diante das forças que operam no ambiente e reafirma sua capacidade de enfrentar os desafios com segurança e confiança. A aplicação dos jogos em sala de aula surge nesse contexto, como uma oportunidade de socialização entre os alunos, busca a cooperação mútua e participação da equipe na busca incessante de elucidar o problema proposto pelo professor. Por meio dos jogos, temos a possibilidade de abrir espaço para a presença do lúdico na escola, não só como sinônimo de recreação e entretenimento, mas utilizando os jogos como fonte de recursos valiosos na exploração e experimentação de diferentes situações lúdicas que desenvolvam a criatividade, a iniciativa e a intuição, enfim, o prazer, elemento indispensável para que ocorra aprendizagem significativa. Ensinar matemática é desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, elementos intrínsecos ao jogo e que o tornam grande aliado do professor nesse processo de estimulador e incentivador de experiências significativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jogos; Jogos Educativos; Matemática.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta as contribuições dos jogos enquanto recursos pedagógicos para estimular e desenvolver situações, explorações e experiências significativas que contribuirão nos processos de aprendizagem.

A questão de pesquisa que se pretende responder é a seguinte: De que maneira o jogo pode favorecer a aprendizagem?

Desta forma, o objetivo geral do trabalho é analisar as contribuições dos jogos como f

ferramenta pedagógica no ensino da Matemática.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- Apresentar os jogos como ferramenta de desenvolvimento das aprendizagens;
- Apresentar a importância dos jogos no ensino da Matemática;
- Relacionar os jogos com os contextos educativos;

Assim sendo, este trabalho se justifica porque pretende analisar o jogo como ferramenta pedagógica potente e estimulante de experiências e explorações no ensino-aprendizagem da Matemática.

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica e foram utilizados métodos de análise em discussões teóricas, por meio de pesquisa bibliográfica.

## **OS JOGOS COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM**

O jogo não é simplesmente um “passatempo” para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que se vive.

Por intermédio do jogo o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. O jogar é essencial para que a criança manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral. É somente sendo criativo que a criança descobre seu próprio eu.

A aplicação dos jogos em sala de aula surge como uma oportunidade de socialização entre os alunos, busca a cooperação mútua, participação da equipe na busca incessante de elucidar o problema proposto pelo professor. Mas para que isso aconteça, o educador precisa de um planejamento organizado e um jogo que incite o aluno a buscar o resultado, ele precisa ser interessante, desafiador, além de estar envolto num contexto familiar e de vivências da turma.

## **A IMPORTÂNCIA DO JOGO NO ENSINO DA MATEMÁTICA**

Das situações acadêmicas, provavelmente a mais produtiva é a que envolve o jogo, quer na aprendizagem de noções, quer como meios de favorecer os processos que intervêm no ato de aprender e não se ignora o aspecto afetivo que, por sua vez, se encontra implícito no próprio ato de

jogar, uma vez que o elemento mais importante é o envolvimento do indivíduo que brinca. A atividade lúdica é, essencialmente, um grande laboratório em que ocorrem experiências inteligentes e reflexivas e essas experiências produzem conhecimento.

O jogo desempenha um papel importantíssimo na educação Matemática. “Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos impostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança” (KISHIMOTO, 1994, p. 22). Por intermédio do jogo, temos a possibilidade de abrir espaço para a presença do lúdico na escola, não só como sinônimo de recreação e entretenimento. Muito mais do que um simples material instrucional, ele permite o desenvolvimento da criatividade, da iniciativa e da intuição, enfim, do prazer, elemento indispensável para que ocorra aprendizagem significativa. Ensinar matemática é desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Professores enquanto educadores matemáticos, devem procurar alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolver a autoconfiança, a organização, concentração, atenção, raciocínio lógico-dedutivo e o senso cooperativo, desenvolvendo a socialização e aumentando as interações do indivíduo com outras pessoas. Os jogos, se convenientemente planejados, são um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático.

Quando uma criança brinca, demonstra prazer em aprender e tem oportunidade de lidar com suas pulsões em busca da satisfação de seus desejos. Ao vencer as frustrações aprende a agir estrategicamente diante das forças que operam no ambiente e reafirma sua capacidade de enfrentar os desafios com segurança e confiança.

Souza (2002), expressa a importância de se trabalhar com o jogo na sala de aula dizendo que:

A proposta de se trabalhar com jogos no processo ensino aprendizagem da Matemática implica numa opção didático metodológica por parte do professor, vinculada às suas concepções de educação, de Matemática, de mundo, pois é a partir de tais concepções que se definem normas, maneiras e objetivos a serem trabalhados, coerentes com a metodologia de ensino adotada pelo professor. (p. 132)

O ensino da Matemática deve respeitar e estimular a construção do conhecimento pelo educando ao invés de ser interiorizado “através de exercícios individuais e informações vindas do professor e dos objetos em si” (KAMII; DECLARK, 1999, p.15). Assim deve-se propor situações interessantes e envolventes durante as aulas de Matemática para chamar a atenção do discente despertando o gosto pela pesquisa e estudo.

Os jogos apresentam-se como uma possibilidade mediadora no processo de aprendizagem exigindo e desenvolvendo habilidades, competências e atitudes diferenciadas de alunos e professores, de acordo com conceitos apresentados por Perrenoud acerca de competências e habilidades (1993). Tendo os jogos como mediação, desmodelizam-se os papéis, desarticulam-se as certezas e instala-se uma interatividade de novo tipo, mais próxima de atitudes como diálogo, comunicação necessária e insubstituível e produção mais autoral de textos.

Essa visão é reforçada sob uma perspectiva de aprendizagem ativa e crítica, quem joga aprende a experimentar o mundo de uma nova maneira; ganha potencial para se juntar e colaborar

em um novo grupo de afinidade; desenvolve recursos para futura aprendizagem e resolução de problemas e aprendendo como pensar dentro de um domínio específico com linguagem específica, um domínio semiótico.

Os jogos na educação são de extrema importância, e podemos constatar sua relevância ao analisarmos seu papel socializador, pois brincando e jogando a criança estabelece vínculos sociais, ajusta-se ao grupo e aceita a participação de outras crianças com os mesmos direitos. Obedece às regras traçadas pelo grupo, como também propõe suas modificações. Aprende a ganhar, mas também a perder. Na experiência lúdica, a criança, assim como o adulto, cultiva a fantasia, vivencia a amizade e a solidariedade, traços fundamentais para se desenvolver uma “cultura solidária” na sociedade.

## OS JOGOS EDUCATIVOS

De uma forma geral, os jogos fazem parte da nossa vida desde os tempos mais remotos, estando presentes não só na infância, mas como em outros momentos. Os jogos podem ser ferramentas instrucionais eficientes, pois eles divertem enquanto motivam, facilitam o aprendizado e aumentam a capacidade de retenção do que foi ensinado, exercitando as funções mentais e intelectuais do jogador.

Além disso, também permitem o reconhecimento e entendimento de regras, identificação dos contextos que elas estão sendo utilizadas e invenção de novos contextos para a modificação das mesmas. Jogar é participar do mundo de faz de conta, dispor-se às incertezas e enfrentar desafios em busca de entretenimento. Através do jogo se revelam a autonomia, criatividade, originalidade e a possibilidade de simular e experimentar situações perigosas e proibidas no nosso cotidiano.

Quando motivadores do processo de aprendizagem, eles podem ser definidos como jogos educacionais. Contudo, há ainda muita discussão sobre o que são jogos educacionais. Dempsey, Rasmussem e Luccassen (1996) citados por Botelho (2004) definem que os jogos educacionais “se constituem por qualquer atividade de formato instrucional ou de aprendizagem que envolva competição e que seja regulada por regras e restrições”.

Existem diferentes tipos de jogos, que são classificados de acordo com seus objetivos, tais como jogos de ação, aventura, cassino, lógicos, estratégicos, esportivos entre outros. Alguns desses tipos podem ser utilizados com propósitos educacionais, conforme destacamos:

- Ação – os jogos de ação podem auxiliar no desenvolvimento psicomotor da criança, desenvolvendo reflexos, coordenação olho-mão e auxiliando no processo de pensamento rápido frente a uma situação inesperada. Na perspectiva instrucional, o ideal é que o jogo alterne momentos de atividade cognitiva mais intensa com períodos de utilização de habilidades motoras.

- **Aventura** – os jogos de aventura se caracterizam pelo controle, por parte do usuário, do ambiente a ser descoberto. Quando bem modelado pedagogicamente, pode auxiliar na simulação de atividades impossíveis de serem vivenciadas em sala de aula, tais como um desastre ecológico ou um experimento químico.
- **Lógico** – os jogos lógicos, por definição, desafiam muito mais a mente do que os reflexos. Contudo, muitos jogos lógicos são temporalizados, oferecendo um limite de tempo dentro do qual o usuário deve finalizar a tarefa. Aqui podem ser incluídos clássicos como xadrez e damas, bem como simples caça-palavras, palavras-cruzadas e jogos que exigem resoluções matemáticas.
- **Estratégicos** – os jogos estratégicos se focam na sabedoria e habilidades de negócios do usuário, principalmente no que tange à construção ou administração de algo. Esse tipo de jogo pode proporcionar uma simulação em que o usuário aplica conhecimentos adquiridos em sala de aula, percebendo uma forma prática de aplicá-los.

Os jogos com regras são importantes para o desenvolvimento do pensamento lógico, pois a aplicação sistemática das mesmas encaminha a deduções. São mais adequados para o desenvolvimento de habilidades de pensamento do que para o trabalho com algum conteúdo específico. As regras e os procedimentos devem ser apresentados aos jogadores antes da partida e preestabelecer os limites e possibilidades de ação de cada jogador. A responsabilidade de cumprir normas e zelar pelo seu cumprimento encoraja o desenvolvimento da iniciativa, da mente alerta e da confiança em dizer honestamente o que pensa. Os jogos estão em correspondência direta com o pensamento matemático. Em ambos temos regras, instruções, operações, definições, deduções, desenvolvimento, utilização de normas e novos conhecimentos (resultados). Dessa forma, podemos classificar os jogos de regra em três tipos:

- **Jogos estratégicos**, onde são trabalhadas as habilidades que compõem o raciocínio lógico. Com eles, os alunos leem as regras e buscam caminhos para atingirem o objetivo final, utilizando estratégias para isso. O fator sorte não interfere no resultado (podemos destacar neste grupo, os jogos de dama e xadrez);
- **Jogos de treinamento**, são importantes para as crianças memorizarem, praticarem aquilo que já aprenderam. Como exemplo os caça-palavras, palavras-cruzadas, ligue os pontos, quebra-cabeça. Neles, quase sempre o fator sorte exerce um papel preponderante e interfere nos resultados finais;
- **Jogos geométricos**, têm como objetivo desenvolver a habilidade de observação e o pensamento lógico. Com eles conseguimos trabalhar figuras geométricas, semelhança de figuras, ângulos e polígonos.

O uso dos jogos proporciona segundo Rego (2000, p.79), um ambiente desafiador, capaz de “estimular o intelecto” proporcionando a conquista de estágios mais elevados de raciocínio. “Isto quer dizer que o pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas principalmente do contexto em que o indivíduo se insere que define, aliás, seu ponto de chegada. ” A utilização de jogos educativos no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino e aprendizagem, entre elas: o jogo é um impulso natural da criança funcionando assim como um grande motivador; a criança por meio do jogo obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo do jogo; o jogo mobiliza esquemas mentais: estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço; o jogo integra várias dimensões da personalidade: afetiva, social, motora e cognitiva; o jogo favorece a aquisição de condutas cognitivas e desenvolvimento de habilidades como coordenação, destreza, rapidez, força, concentração, etc.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (2000) sugerem o recurso dos jogos como um dos caminhos para se “fazer Matemática” na sala de aula, ora fornecendo contextos dos problemas ora servindo como instrumento para a construção de estratégias de resolução de problemas, neles é observado que:

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações; possibilitam a construção de uma atitude positiva perante os erros, uma vez que as situações sucedem-se rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas. (p.46)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho com jogos matemáticos pode vir a se tornar uma alternativa para a elaboração de estratégias didáticas que objetivem o desenvolvimento de habilidades, sentimentos e pensamentos dentro de um contexto significativo e potente para a criança.

Assim sendo, além de tornar o raciocínio lógico-matemático familiar ao estudante, à utilização de jogos no ensino da Matemática pode vir a ser uma ferramenta poderosa na interação social onde o aluno deve expressar para os outros participantes do jogo como chegou à determinada solução, assim como confrontar e questionar as diversas maneiras, de solucionar os problemas, utilizadas pelos oponentes.

Ao jogar, o aluno é levado a exercitar suas habilidades mentais e a buscar melhores resultados para vencer. O confronto de diferentes pontos de vista, essencial ao desenvolvimento do pensamento lógico, está sempre presente no jogo, o que torna essa situação particularmente rica para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança. Assim trabalhando com jogos matemáticos, temos por objetivo direcionar as situações de intervenção para favorecer a construção do conhecimento lógico-matemático na medida em que se valorizam as observações interpretativas, a avaliação e o estabelecimento de relações entre as ações produzidas e suas consequências.

A utilização dos jogos inseridos em meio ao contexto escolar mobiliza esquemas mentais ao estimular o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, o jogo integra varias dimensões da personalidade do educando afetiva, social, motora e cognitiva.

O jogo é uma forma de vínculo que une a vontade e o prazer durante a realização da atividade. O ensino aplicado aos meios lúdicos cria ambientes singnificativos, atraentes e potentes servindo assim como estímulo para o desenvolvimento integral da criança.

## REFERÊNCIAS

BOTELHO, Luiz. **Jogos educacionais ao e-learning**. Disponível em: <http://www.elearningbrasil.com/br/news/artigo48.asp>. acessado em 05 jun. de 2022.

KAMII, Constance. **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KAMII, Constance; DECLARK, Geórgia. **Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget**. 16.ed. Campinas: Papirus, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOUZA, Maria de Fátima Guerra. **Fundamentos da Educação Básica para crianças**. 3.vol. Brasília: UNB, 2002.

\_\_\_\_\_, MEC. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais**. Matemática, Brasília, 2000.

# A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## ANA LUCIA COUTINHO DA COSTA LIMA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2006); Professora de Educação Infantil na CEMEI Jardim Tremembé Professor Acelino Scalquette.



## RESUMO

A contação de histórias permite às crianças o desenvolvimento de habilidades essenciais, de modo que a imaginação seja um elemento fundamental para a construção dos saberes infantis. Diante desta realidade, este trabalho buscou refletir acerca da importância da contação de histórias para o desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil, a partir de uma prática docente intencional, que permite à criança integrar imaginação e realidade nas narrativas e ações vividas pelas personagens. Para tanto, este estudo objetivou analisar as contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento na Educação Infantil, por meio de uma pesquisa bibliográfica, justificando a relevância do estudo pela necessidade de compreender como as crianças alcançam o desenvolvimento de habilidades fundamentais a partir da contação de histórias, mesmo que não seja uma prática exclusivamente pedagógica, devido a possibilidade de entretenimento atribuída à atividade. Após a elaboração do trabalho foi possível observar que a contação de histórias depende de uma prática dinâmica, cabendo ao professor contador superar a condição de transmissor, para atribuir significados das palavras e permitir às crianças que construam suas próprias hipóteses, favorecendo o desenvolvimento das habilidades infantis.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contação de História; Educação Infantil; Prática Pedagógica

## INTRODUÇÃO

A contação de histórias na Educação Infantil representa uma prática importante para o desenvolvimento das crianças, pois permite que a imaginação seja uma protagonista na busca pela resolução de conflitos internos infantis, ou seja, quando ouve uma história, a criança transforma as ações das personagens em possibilidades, transportando à sua realidade como artifício para solucionar problemas pessoais (BUSATO, 2010).

Uma história deve ser contada como uma prática intencional, envolvendo diversão e aprendizagem, de modo que as crianças queiram ouvir os contos. Neste contexto, cabe ao professor contador adotar estratégias que despertem o interesse da turma, atribuindo vida a cada personagem, bem como transformando as palavras em significados às crianças, por meio da entonação da voz,

convidando cada criança a participar da história (FERREIRA, 2009).

A contação ainda auxilia as crianças na interpretação, compreensão e formação de opiniões, além de aprender a respeitar as falas dos colegas, manifestar emoções e interagir socialmente, representando uma prática pedagógica e de entretenimento, permitindo que imaginação e realidade ocupem espaços importantes na formação da criança (RIBEIRO, 2015).

Sendo assim, este trabalho buscou refletir acerca da importância da contação de histórias para o desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil, apresentando como problemática a necessidade do professor contador em adotar estratégias relevantes para o sucesso da prática da contação, despertando o interesse na turma pela narrativa, bem como estimulando a participação das crianças, a fim de que a imaginação e realidade estejam integradas ao universo infantil.

Para tanto, este estudo objetivou analisar as contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento na Educação Infantil. Dentre os objetivos específicos que nortearam a realização dos estudos, destacam-se: identificar as características e evolução da contação de histórias; relacionar a importância da prática da contação de histórias para a infância; analisar as estratégias docentes para o sucesso da contação de histórias.

A relevância deste trabalho justifica-se pela necessidade compreender como as crianças alcançam o desenvolvimento de habilidades fundamentais a partir da contação de histórias, mesmo que não seja uma prática exclusivamente pedagógica, devido a possibilidade de entretenimento atribuída à atividade. O professor contador de histórias precisa transformar este momento em algo significativo, despertando o interesse da turma por cada passagem narrada, bem como permitir que a imaginação das crianças faça parte da contação, proporcionando momentos de suspense, de continuação da história e demais situações que favorecem a participação das crianças na narrativa.

Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura, que favorece a construção de ideias a partir de referências já realizadas por diferentes autores que tratam os temas estudados.

## **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA INFÂNCIA**

A contação de histórias caracteriza-se como uma ação que antecede a escrita, sem que seja possível precisar uma data exata de início para a atividade. Desde o princípio, homens e mulheres reuniam-se para contar fatos e situações oralmente, sem registrar o que acontecia, transformando em uma tradição o repasse da cultura e história das populações, impulsionando a existência de contadores de história (GARCIA, 2010).

Um dos povos que exemplificam a prática da contação de histórias são os indígenas, que atribuíam aos círculos de conversa em volta da fogueira, um significado importante para compartilharem experiências cotidianas, sabedoria e tradições. O contador de histórias que representava os índios estava simbolizado na figura do pajé, considerado o mais sábio, que repassava a arte e

cultura para as novas gerações, garantindo a existência e costumes de sua tribo (OLIVEIRA, 2013).

Para que a contação de histórias ocorra, faz-se necessária a existência de um contador e de ouvintes, de modo que a experiência seja efetivada na interlocução e interpretação dos fatos narrados, sendo fundamental o envolvimento do narrador com o público, transformando as palavras em algo interessante àqueles que ouvem (GARCIA, 2010).

Ao longo dos séculos, a contação de histórias passou a ser considerada uma prática comum, com propósitos que variavam, conforme a necessidade das comunidades. No caso da Igreja, a religião foi propagada a partir das histórias sobre pecados e situações que desagradavam a Deus, bem como a importância das altas patentes dentro da Igreja, que deveriam ser respeitadas por todos, a fim de consolidar e conservar as tradições religiosas que fundamentaram decisões durante anos (BUSATO, 2010).

A partir do desenvolvimento da escrita e fragmentação da sociedade, com povos mais espalhados, unindo-se conforme a cultura e tradições, a oralidade das histórias permaneceu, porém os registros dos fatos narrados tornaram-se uma prática mais comum, transformando contadores de histórias em referência. Como as histórias poderiam ser escritas, os contadores deveriam apresentar sua sabedoria para além dos livros, sempre agregando vivências pessoais às leituras (CALDIN, 2012).

Os contadores de histórias representavam o poder de mexer com a imaginação das pessoas, determinando-se como uma prática voltada apenas aos adultos, de modo que histórias eróticas e fatos do cotidiano profissional preenchiam os ouvidos da população (MORENO, 2009).

Aos poucos, as histórias passaram a representar uma importante ferramenta às crianças, devido a possibilidade de despertar o interesse pela aprendizagem e desenvolvimento da imaginação. Os contadores foram transformando contos para adultos em adaptações infantis, intencionando o encantamento das crianças pelas palavras (BUSATO, 2010).

Durante a vida escolar, a criança tem contato com livros e histórias de diferentes gêneros, porém, o que mais chama atenção, especialmente na fase da Educação Infantil, são os contos de fadas, devido à magia atribuída aos heróis e princesas, em que vilões são derrotados por mocinhos, proporcionando o desenvolvimento de diferentes habilidades e capacidades infantis (SILVA, 2012).

“Quando uma criança escuta um conto de fadas, sua imaginação atravessa as fronteiras e permite a construção de mundo que existem em sua mente, mas influenciam sua realidade” (BORGES, 2010, p.18).

Deste modo, a contação de histórias para uma criança trata-se de uma prática importante, envolvendo ensinamentos, desenvolvimento e diversão. A criança consegue transformar os contos em algo significativo, de modo que imaginação e realidade sejam fatores conjuntos, facilitando as decisões da criança.

Os contos infantis podem auxiliar as crianças na externalização de necessidades e medos, bem como permitir associações que facilitem a resolução de problemas. Sendo assim, o ato de contar histórias é fundamental para o desenvolvimento infantil, favorecendo a compreensão de situações mais complexas às crianças, que podem ser interpretadas a partir da imaginação (BUSATO, 2010).

A contação de histórias caracteriza-se como uma prática comum ao cotidiano infantil, iniciando desde o contexto familiar e estendendo às atividades escolares. Na sociedade moderna, porém, essa prática vem perdendo espaço, diante da facilidade de acesso às mídias sociais e de comunicação, que podem interferir na contação de histórias ao oferecer uma proposta mais atraente e imediata às crianças, refletindo no desenvolvimento da imaginação infantil (OLIVEIRA, 2013).

O ato de contar e ouvir histórias representa uma importante ferramenta para o desenvolvimento infantil, pois a criança recria situações e transforma o imaginário em comunicação, alcançando sucesso nas situações reais. Portanto, oportunizar a contação de histórias desde cedo, para a aprendizagem infantil, amplia as chances de descobertas e interpretação das situações da realidade, bem como a construção da identidade social e cultural da criança (GARCIA, 2010).

“Ouvindo histórias a criança recebe o conhecimento que será utilizado para resolver seus problemas em diferentes contextos de sua vida” (OLIVEIRA, 2013, p.24).

Portanto, por meio da imaginação, a criança consegue estabelecer relações entre seu pensamento e a realidade ao redor, ampliando a capacidade criativa, potencializando as habilidades essenciais e aprendendo a interpretar as diferentes situações do mundo.

Segundo Garcia (2010), a exploração dos detalhes das histórias representa um papel fundamental na formação dos sujeitos, de modo que cada especificidade da narrativa represente uma realidade ao mundo da criança. Sendo assim, a escolha pelos gêneros também é fundamental para chamar a atenção da criança, convidando-a para participar da construção do conhecimento a partir da contação de histórias.

A contação de histórias trata-se de um processo complexo, que exige preparação do contador, bem como ambientação do ouvinte, ou seja, a narrativa não pode ocorrer de maneira improvisada, escolhida apenas como um passatempo para as crianças, tampouco uma ação mecanizada e automática, sendo fundamental o preparo e o conhecimento prévio da história pelo narrador (BUSATO, 2010).

A interpretação daquilo que é lido também representa um elemento importante à contação de histórias, exigindo do contador o devido envolvimento com a narrativa, a fim de que ocorra uma aproximação com a realidade, especialmente na leitura realizada às crianças, que precisam dessa mediação para compreender as intenções, exemplos e significados de uma história (AMARAL, 2014).

Segundo Oliveira (2013), a partir da contação de histórias, as crianças desenvolvem diferentes habilidades, desde a imaginação e criatividade, até o raciocínio e a criticidade.

Portanto, faz-se indispensável analisar os conteúdos das histórias que serão narradas, a fim de que sejam oportunizadas às faixas etárias correspondentes, de modo que a contação alcance os objetivos propostos.

A escolha de histórias para a contação varia conforme a idade da criança, cabendo a indicação da adoção de narrativas com fantoches e brinquedos para crianças até os dois anos de idade, pois a atenção nesta faixa etária é menor, dependendo de movimentos e animações para manter a criança na posição de ouvinte. Deste modo, histórias mais curtas, com imagens coloridas e brinquedos que possam representar palavras são importantes para a referida idade (BUSATO, 2010).

Durante a infância, a contação de histórias deve envolver narrativas fantasiosas, com momentos inesperados e ações repetidas, além de envolver animais e crianças nas histórias, direcionando ao reconhecimento do ouvinte pelos fatos, de modo que os associe à realidade. Nesta faixa etária, a tendência é que as crianças solicitem a mesma narrativa muitas vezes, acentuando as características das personagens, sendo a indicada a escolha dos contos de fadas como principal elemento da contação de histórias representa uma importante ferramenta de diversão à aprendizagem (GARCIA, 2010).

Os contos de fadas permitem que a fantasia esteja presente, além de favorecer a associação com os personagens das tramas, direcionando a criança à percepção dos problemas interiores, encontrando nas sequências da história meios de resolver seus conflitos, baseando-se nas escolhas dos envolvidos no conto (BUSATO, 2010).

Portanto, a história dentro do contexto infantil representa uma condução das ideias da criança de forma criativa, de modo que a imaginação não seja interrompida para início ao processo de aprendizagem, mas caracterize uma experimentação. Quando a criança encontra nas personagens de um conto os conflitos internos que a acompanha, a condução dos problemas ocorre naturalmente, apresentando alternativas para que sentimentos e emoções sejam encarados e vividos.

## **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

O percurso histórico que define a evolução da educação apresenta uma percepção inicial da criança bem diferente do contexto atual. A infância simbolizava o momento de preparação da criança para a vida profissional, sendo tratada como um adulto mirim, de modo que a formação estava baseada na necessidade dos filhos seguirem a postura dos pais e pessoas próximas, utilizados como referência de sucesso (CALDIN, 2012).

Durante este momento, a contação de histórias representava a transferência de saberes, em que os adultos contavam aos mais novos experiências e vivências próprias ou de conhecidos, a partir de linguagens adultas, explorando as habilidades da criança para formação de futuros jovens capacitados para o mercado de trabalho, negócios e construção de uma família. As crianças vestiam-se e comportavam-se como adultos mirins, aprendendo a sobreviver desde cedo à vida adulta,

sem experimentar atividades de criança (BORGES, 2010).

Apenas após o século XIII a infância passou a ser considerada uma fase importante para o desenvolvimento do indivíduo, cabendo aos autores de histórias a adaptação dos contos para uma linguagem mais própria às crianças, com animações, fantasias e símbolos significativos ao cenário infantil (VALE E SOUZA, 2014).

Apesar desta breve iniciação, as crianças que frequentavam as escolas recebiam o atendimento assistencialista, permitindo que fossem acompanhadas em relação à saúde e segurança, enquanto seus familiares trabalhavam, caracterizando uma Educação Infantil precária, sem relevância para o desenvolvimento de habilidades essenciais à formação humana (NEDER, 2011).

Com a Constituição Federal de 1988, a diferenciação para a Educação Infantil como fundamental na formação e desenvolvimento da criança passou a ser considerada e respeitada, incentivando pesquisadores da área da educação à busca por melhorias no processo de ensinar e aprender da criança, apresentando às instituições de ensino, modelos, métodos e estratégias para atendimento das necessidades infantis (CALDIN, 2012).

A partir da Constituição Federal de 1988, o Estado passou a assumir o dever de assegurar educação às crianças, com faixa etária até os seis anos de idade, atribuindo significado à Educação Infantil, transformando as atuais concepções sociais e políticas acerca da relevância do desenvolvimento na fase da infância para a formação do sujeito, deixando ainda o caráter assistencialista de lado, para iniciar o processo de ensino-aprendizagem (VALE E SOUZA, 2014).

A determinação da Educação Infantil como fase inicial da escolarização adquiriu mais força com a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, quando as crianças entre zero e seis anos, já asseguradas quanto ao direito à educação, passariam a receber diretrizes para embasar o currículo, voltado ao desenvolvimento integral e aprendizagem significativa para as crianças, visando potencializar as habilidades infantis em aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (FERREIRA, 2009).

Ao longo das décadas, cada vez mais ocorre a compreensão de que o desenvolvimento da criança depende de etapas enriquecidas com informações claras, que sejam compreendidas pelos sujeitos ainda em formação. A interpretação e entendimento daquilo que a criança ouve depende de assimilações e experimentações, possibilitadas a partir da imaginação que é inserida na realidade da criança, transformando a fantasia em algo significativo (NEDER, 2011).

Deste modo, a contação de histórias, especialmente na fase da infância, precisa contemplar contos e histórias enriquecidas com linguagem apropriada, com situações de fácil associação, palavras possíveis de compreender e interpretar, além de elementos que misturem fantasia e realidade, a fim de que a criança, aos poucos, construa sua própria informação e conhecimento (CALDIN, 2012).

O mundo da criança depende de informações claras e objetivas, composta por palavras e

expressões que estejam presente em sua realidade, de modo que seja possível compreender o que ouve. Sendo assim, quando a contação de histórias está presente nos diferentes contextos da criança, o desenvolvimento, aprendizagem e formação ocorrem de forma natural, sem prejuízos, com base sólida, alcançando os objetivos esperados, especialmente na fase da escolarização (BORGES, 2010).

A contação de histórias não precisa ser iniciada apenas como um momento de aprendizagem, mas deve conter distração e entretenimentos, desde que este não seja o único propósito da narração. O importante é que o contador escolha histórias apropriadas às faixas etárias, utilizando diferentes meios para a narração, envolvendo as crianças, além de potencializar o desenvolvimento da oralidade, socialização e capacidade cognitiva da turma (VALE E SOUZA, 2014).

Uma história para a criança, quando bem escolhida e narrada, representa um novo mundo, com possibilidades abertas de vivências, desde que o contador planeje as atividades e ações relacionadas à contação. A viagem pela história permite que a criança amplie seu vocabulário, conheça outras culturas, aprenda características diferentes, entre outras situações (NEDER, 2011).

A partir na contação de histórias, a criança entende que existe o bem e o mal, sendo capaz de interpretar criticamente as decisões tomadas, que podem ser estendidas a sua vida real. Esta situação permite o desenvolvimento da capacidade psíquica da criança, oportunizando a assimilação, especialmente entre a imaginação e a realidade (FERREIRA, 2009).

Para a criança, a contação de histórias proporciona a criação de mecanismos para solução de problemas internos, bem como a capacidade criativa e dinâmica, permitindo que a criança explore o imaginário, mas aprenda a lidar com a realidade. As personagens representam experiências significativas às crianças, de modo que uma atitude simbolize uma possibilidade ou estratégia adotável, cabendo à externalização dos sentimentos, angústias e necessidades infantis (SILVA, 2012).

Na fase da Educação Infantil, especialmente entre os três e seis anos de idade, os contos de fadas representam uma opção significativa para a contação de histórias, principalmente devido à amplitude de assuntos e caracterizações abordadas, que misturam fantasia e realidade a partir da construção de personagens enriquecidos de sentimentos e ações, desde angústias e medos, até realizações e sucesso (VALE E SOUZA, 2014).

Segundo Borges (2010, p.41): “As personagens dos contos de fadas têm sentimentos semelhantes à humanidade, incentivando ações parecidas com as tomadas por diferentes culturas do mundo real”.

Portanto, escolher um conto de fadas para narrar às crianças representa oportunizar meios para solucionar problemas, bem como permitir o desenvolvimento de diferentes habilidades humanas, direcionando a criança a resolução de conflitos, construção de hipóteses, além de associação entre imaginação e realidade.

A contação de histórias para as crianças ainda incentiva a leitura nas próximas fases da vida,

ampliando as chances de formação de leitores, situação que favorece a concretização das habilidades críticas e interpretativas. O prazer por ouvir histórias, despertado na infância, aumenta as chances da criança buscar a leitura como recurso de aprendizagem na fase mais adulta (CALDIN, 2012).

As histórias, como os contos de fadas, despertam na criança a sensação de alegria e prazer, de modo que seja possível realizar as atividades cotidianas baseadas nas decisões das personagens, mas acima de toda a fantasia, a criança consegue perceber o que é real e o que é imaginação. As histórias agregam à criança ensinamentos positivos, sedução e divertimento, desde que desperte o interesse da turma (VALE E SOUZA, 2014).

A contação de histórias ainda favorece o desenvolvimento dos valores éticos, a partir dos estímulos mentais, bem como a organização de ideias e contextos, possibilitando a interação entre as crianças, refletindo no desenvolvimento da autoestima, sentimento de pertencimento e cooperação social (NEDER, 2011).

A criança que passa pela experiência da contação de histórias apresenta maior facilidade para socializar-se, transformando-se em um jovem crítico e consciente, que sabe interpretar as situações ao redor, respeitando o próximo, compreendendo a necessidade de ajudar e transformar a realidade para um bem comum. A narração facilita a construção de opiniões, bem como esperar a participação do outro, efetivando a aprendizagem na escuta e expressão (FERREIRA, 2009).

Os contos infantis permitem à criança desde aprender até acalmar-se, favorecendo o desenvolvimento da imaginação a partir do lúdico, de modo que seja possível interagir com a história e transportá-la para a realidade, influenciando de maneira positiva a vida pessoal e acadêmica, oportunizando à criança a aquisição do conhecimento e alcance de competências fundamentais para a formação plena do sujeito, como a criatividade, o raciocínio, a criticidade, entre outras.

## **O PROFESSOR CONTADOR DE HISTÓRIAS**

Durante a Educação Infantil, o professor representa um importante papel na formação das crianças, devendo escolher as estratégias de aprendizagem que mais estimulem e despertem o interesse da turma. O professor que atua com esta faixa etária, que inclui crianças até os seis anos de idade, dispõe da imaginação como aliada para a aquisição do conhecimento e descobertas infantis, podendo utilizar meios dinâmicos para conduzir sua aula (COSSON, 2010).

Diante desta realidade, faz-se fundamental ao professor da Educação Infantil a adoção de estratégias de ensino que envolvam situações lúdicas para uma aprendizagem significativa, considerando a importância para a criança apropriar-se dos saberes por meio de atividades que apresentem sentido. A contação de histórias, portanto, representa uma ferramenta facilitadora, especialmente nesta fase da escolarização, devido a possibilidade de misturar imaginação à realidade, a partir da interpretação e compreensão dos contos narrados (RIBEIRO, 2015).

A criança consegue assimilar melhor atividades que envolvam a contação de histórias, bem como a manipulação de materiais, jogos e demais situações lúdicas, que representam uma sensação de satisfação à criança. A experimentação trata-se de outro fator que enriquece o aprender e transforma conceitos em significados, sendo importante ouvir histórias e vivenciá-las, podendo o professor sugerir a criação de cenários, a representação gráfica, entre outras possibilidades, sempre respeitando as faixas etárias (SOUZA E BERNARDINO, 2011).

A contação de histórias caracteriza-se como uma atividade fundamental, que pode estar acompanhada de outras estratégias, quando utilizada como prática pedagógica. A contação de histórias pode ocorrer a partir de histórias de livros, narrativa por imagens e desenhos, reconstrução com recortes, a formação de painéis e dobraduras, teatros e fantoches, interpretação, continuação dos fatos, caracterização de personagens, entre outras situações de aprendizagem, de acordo com as estratégias docentes (SILVA, 2012).

O professor contador de histórias, para uma prática significativa, deve escolher previamente a história, realizar uma narrativa para identificar as características do conto, bem como as possíveis palavras novas às crianças e selecionar os momentos de pausas, para enfatizar as passagens que deseja destacar. O primeiro passo para uma contação de histórias com sucesso é escolher o conto e questionar-se como a história auxiliará a turma no processo de aprendizagem e/ou entretenimento (SOUZA E BERNARDINO, 2011).

Na sequência, para a contação de histórias, a estratégia seguinte deverá ser a recriação do conto, de modo que a narração seja algo espontâneo, eliminando a mecanização da atividade. A linguagem também deve ser adequada, atendendo os vocabulários e capacidade de compreensão da faixa etária da turma. A criatividade do professor pode ser explorada ao máximo, de modo que as crianças sejam estimuladas e convidadas à participação da narração (AMARAL, 2014).

Outro passo importante é apropriar-se da história, de modo que o professor não seja surpreendido com palavras fora do contexto ou situações que não deseja abordar. Os cenários e caracterização das personagens devem ser criados na imaginação docente, a fim de ser possível transportar sua percepção da história às crianças, com enriquecimento de detalhes e repetições de situações que deseja enfatizar (COSSON, 2010).

As práticas pedagógicas docentes para a contação de histórias, que objetiva o desenvolvimento das habilidades infantis, requer a adoção de diferentes estratégias para que o conto seja transformado na imaginação da criança, como a utilização de recursos visuais e brinquedos, por exemplo. Porém, nenhuma contação será eficaz quando a narrativa do professor contador for desanimada e descontextualizada, cabendo ao docente a necessidade de administrar as palavras, criando expectativas nas crianças, além de salientar passagens e situações vividas pelas personagens (MORENO, 2009).

A imaginação da criança caracteriza-se como uma capacidade rica em detalhes, mas o contador precisa auxiliar esta construção dos fatos a partir da narração com detalhes minuciosos, chamando atenção para momentos importantes, de modo que as emoções sejam despertadas e a

criança consiga associar o que está ouvindo à sua realidade, mediando conflitos internos e problemas que pareciam sem solução (AMARAL, 2014).

A contação de histórias deve ser inserida em momentos estratégicos, com ações previamente iniciadas, a fim de que a criança perceba o momento da atividade. O professor pode criar uma espécie de ritual, chamando as crianças para uma roda de conversa, preparando para que prestem atenção, apresentando a história à turma, para então iniciar a narrativa. Um espaço voltado para a contação de histórias também é importante, estimulando a participação das crianças a partir do conforto e harmonia, com iluminação adequadas e caracterização do local com letras, imagens, livros, entre outras possibilidades (SOUZA E BERNARDINO, 2011).

Amaral (2014) chama a atenção para o professor narrador evitar espaços abertos no momento da contação de histórias, como quadras de esportes e pátios, pois são locais de fácil distração às crianças, considerando a possibilidade de movimentação de outras pessoas, bem como o foco da criança voltar-se a objetos externos à história. A escolha de um local adequado representa boa parte do sucesso da contação de histórias.

Especialmente na Educação Infantil, a contação de histórias deve ser um hábito rotineiro, enriquecendo do vocabulário infantil, de modo que a criança espere e deseje o momento da contação. Além disso, a prática rotineira caracteriza uma ação pedagógica eficaz, que não se resume unicamente ao entretenimento, mas representa significados e conhecimento à turma (COSSON, 2010).

O professor ainda precisa fazer da leitura uma prática pessoal, transformando a atividade em uma vivência, proporcionando às crianças a percepção da paixão pela contação. A participação docente também é fundamental, de modo que o professor assuma momentos da história, apresente suas preferências e divida com a turma opiniões, sempre respeitando as manifestações das crianças (MORENO, 2009).

A contação de histórias é uma prática pedagógica enriquecedora, devido a possibilidade de utilizar brincadeira e aprendizagem no mesmo contexto. A narração pode ser realizada pelo professor contador por meio de cantigas, rimas ou mímicas, para que a contação seja uma atividade prazerosa e repleta de conhecimento, proporcionando ludicidade ao processo de aprendizagem das crianças (SOUZA E BERNARDINO, 2011).

Na Educação Infantil, um dos eixos mais importantes está representado pela linguagem verbal, pois permite uma aproximação com a criança em fase de atenção às descobertas, palavras e ações. Neste contexto, o jogo infantil caracteriza-se como uma possibilidade de facilitação do aprender, pois direciona a criança à construção de hipóteses, formulação de ideias e observações críticas, ampliando a confiança da turma para expressar o que sentem, pensam e entendem das atividades escolares propostas (RIBEIRO, 2015).

Dentre os jogos infantis, o trabalho com a contação de histórias representa um dos momentos mais completos, pois envolve a comunicação, a linguagem verbal, a construção do pensamento,

a imaginação, a interação, entre outros aspectos relevantes na formação da criança (COSSON, 2010).

Portanto, quando o professor escolhe a contação de histórias como jogo infantil, deve certificar-se que escolheu a narração adequada, de modo que a história não carregue preconceitos, mas permita conhecer novas culturas, compreender tradições, identificar diversidades e aproximar à realidade da criança.

Além disso, as preferências da turma devem ser consideradas, cabendo ao professor a sondagem para atender as necessidades das crianças, bem como estar sempre atento às mudanças. Conforme amadurecem, as crianças tendem a manifestar interesse por situações menos fantasiosas, que estejam cada vez mais próximo de sua realidade (RIBEIRO, 2015).

A contação de histórias faz correspondência entre a ficção e a realidade, desde que o professor contador tome para si a experiência das personagens, proporcionando à criança ouvinte que experimente as emoções narradas. Os diferentes cenários e situações compõe a imaginação infantil, porém, os sentimentos e emoções transpassam a ficção e configuram a realidade ao redor da criança (AMARAL, 2014).

O professor contador de histórias deve separar as palavras e expressões mais relevantes para destacá-las durante a narrativa, utilizando como recurso a entonação de sua voz, a oscilação do som, bem como a repetição de frases e características importantes. Além disso, durante a contação, pode questionar a atenção das crianças com perguntas para referências simples, desde que não destoe a atenção de forma demasiada (SOUZA E BERNARDINO, 2011).

Quando as crianças já estão familiarizadas com a história, o professor contador pode fazer pausas em momentos estratégicos, preenchidos pela participação da turma com a antecipação da narrativa, permitindo a criação de novos recursos de aprendizagem, como a inserção de sinônimos ou a apresentação de novos sentimentos. Cabe ao professor contador a caracterização das ações das personagens por meio da expressividade corporal e entonação da sua voz, chamando atenção das crianças para o que deve ser destacado em cada espaço da narração (RIBEIRO, 2015).

O suspense representa outro elemento importante na contação de histórias, diante da possibilidade de transformar a narração em expectativa para as crianças, deixando-as mais interessadas no próximo momento da história. O professor contador deve buscar o olhar da turma, manifestando as especificidades da história por meio da excitação alcançada pela espera das palavras (MORENO, 2009).

Sendo assim, a contação de histórias depende da visualização previa do professor, em relação às particularidades da narrativa, bem como as determinações de possíveis questionamentos das crianças, além de exigir o envolvimento docente para que a história seja vivida pelo contador e pelo ouvinte, facilitando a assimilação dos fatos e proporcionando o despertar da imaginação das crianças.

O docente contador de histórias deve utilizar diferentes estratégias para realizar a contação,

sempre buscando meios de despertar o interesse da turma, convidando todos para participar da atividade. A prática constante de contação de histórias favorece a formação de leitores, além de desenvolver habilidades fundamentais, como a interpretação, criticidade e criatividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo foi fundamental para a percepção da relevância da contação de histórias para as crianças, especialmente em fase da Educação Infantil, diante da possibilidade de aquisição do conhecimento por meio de atividades dinâmicas e significativas, que permitem integrar a imaginação à realidade da criança.

O ato de contar histórias trata-se de uma prática antiga, utilizada entre os adultos para garantir a continuação da cultura e tradições dos grupos sociais. Mesmo antes da escrita, as comunidades uniam-se para contar experiências e costumes dos povos, de modo que as futuras gerações continuassem seguindo as crenças e atividades realizadas.

A partir da criação dos livros e registros documentais, as histórias adquiriam aspectos narrativos mais evidentes, cabendo aos contadores reinventarem suas práticas para manter o interesse do público ouvinte. Neste contexto, muitos contadores de histórias passaram a adaptar os contos e fatos às linguagens mais infantis, a fim de alcançar o público das crianças, pois manter a atenção deste grupo seria mais fácil, devido ao desconhecimento pelas palavras escritas.

Ao longo das décadas, a percepção dos benefícios de contar histórias às crianças passou a ser alvo de estudos de pesquisadores preocupados com a educação infantil, transformando uma atividade simples de contação em prática pedagógica significativa para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A contação de histórias, portanto, permite às crianças o desenvolvimento da imaginação, assimilação entre as situações fictícias vividas pelas personagens e sua própria realidade. Quando ouvem histórias, as crianças tendem a utilizar as ações fantasiosas para resolver problemas e externalizar conflitos, apoiando-se nas atitudes das personagens para atender suas necessidades. Além disso, a contação de histórias proporciona o desenvolvimento das capacidades intelectuais, críticas e criativas, bem como a formação de opinião, o respeito às diversidades e a valorização de outras culturas.

A contação de histórias, para representar uma prática efetiva, oportunizando desde diversão até aprendizagem às crianças, deve ser realizada de forma intencional e organizada, conduzida por um contador seja capaz de transformar a leitura em algo interessante às crianças, cabendo a necessidade de atribuir paixão à função de contar histórias.

Na Educação Infantil, a contação de histórias pode ser realizada pelo professor, que precisa escolher o conto adequado ao seu público, estudando previamente a história, para então realizar a

prática. Enquanto narra, o contador deve sentir as emoções das personagens, transmitindo isso às crianças, além de enfatizar ações, destacar palavras importantes, chamar atenção da turma, entre outras características fundamentais para uma contação com sucesso.

O espaço para a contação também deve ser organizado, a fim de que a atenção das crianças esteja na história, bem como a continuação da atividade pode ocorrer com situações de encenação ou desenho de uma narrativa, por exemplo, atribuindo maiores significados ao ato de contar histórias.

A contação de histórias depende de uma prática intencional, cabendo ao professor contador superar a condição de transmissor, para atribuir significados as palavras e permitir às crianças que construam suas próprias hipóteses, favorecendo o desenvolvimento das habilidades infantis sem caracterizar a fantasia como algo obsoleto, mas integrando imaginação à realidade para auxiliar na formação da criança.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, A. M. **O ator e seus duplos: máscaras, bonecos, objetos**. 19ª ed. São Paulo: Senac, 2014

BORGES, A. G. **Leitura: o mundo além das palavras**. 2ª ed. Curitiba: Instituto RPC, 2010.

BUSATO, C. **A Arte de Contar Histórias no século XXI**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: 2010.

CALDIN, C. F. **Oralidade e escritura na literatura infantil: Referencial teórico para a hora do conto**. *Revista da Educação Infantil*, n. 13. p. 25-38, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/>. Acesso em 12 abr. 2022.

COSSON, R. **O espaço da literatura na sala de aula**. 15ª ed. Brasília: Ministério da Educação, 2010.  
AMARAL, A. M. **O ator e seus duplos: máscaras, bonecos, objetos**. 19ª ed. São Paulo: Senac, 2014

COSSON, R. **O espaço da literatura na sala de aula**. 15ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

FERREIRA, A. **Contar histórias com arte e ensinar brincando: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental**. 1ª ed. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

GARCIA, S. G. **Leitura e contação de histórias: um exercício imaginário**. Revista Alfabetização Básica, v.11, n.19, 2010. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/cole-3642.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2022.

MORENO, L. A. **O lúdico e a contação de histórias na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, v.10, n.97, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/cadernosdepesquisa/1984-9851.pdf>>. Acesso em 02 mai. 2022.

NEDER, D. M. **A importância da contação de histórias como prática educativa no cotidiano escolar**. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v.01, n.01, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/pedagogiacao/article/view.pdf>>. Acesso em 26 abr. 2022.

OLIVEIRA, A. F. C. **Reflexões, implicações e importância do hábito de ler, escrever, ouvir e falar nos anos iniciais do ensino fundamental**. In. OSÓRIO, A. M. Práticas Pedagógicas: saberes dos professores na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. 3ª ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

RIBEIRO, J. **Ouvidos dourados: a arte de ouvir as histórias para depois contá-las**. 3ª ed. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2015.

SILVA, M. B. C. **Contar histórias uma arte sem idade**. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2012.

SOUZA, L.O.; BERNARDINO, A. D. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental**. Revista de Educação, v. 6 n. 12, 2011. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/educereeteducare/article/4891/html>>. Acesso em 02 mai. 2022.

VALE, W. N.; SOUZA, J. A. **Trocando olhares: o letramento e as perspectivas para a educação**. Curitiba: CRV, 2014.

# O PERFIL DO BOM GESTOR ESCOLAR

## ANDREIA RODRIGUES DE ANDRADE

Graduação em História pela Universidade de Santo Amaro (2002); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Monte Alto (2011); Especialista em Formação e Profissão Docente pela Faculdade de Educação Paulistana (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Francisca Julia da Silva.



## RESUMO

Em 2019, a maior pesquisa educacional do Brasil, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e elaborada por intermédio dos dados do Censo Escolar, trouxe, pela primeira vez, informações sobre o perfil do gestor escolar brasileiro. O levantamento estatístico, realizado a cada ano, traz sempre uma inovação. E, dessa vez, apresentou um estudo inédito sobre o perfil dos profissionais responsáveis pela gestão das escolas do País. Os números do estudo comprovaram o que as pessoas costumam dizer sobre a educação ser predominantemente feminina: 80% dos gestores escolares do país são mulheres. Sendo que, desse total, 86% são diretoras e 14% estão em outros cargos de gestão. Diante dessa realidade, o presente artigo visa apresentar as características que definem o perfil de um bom gestor escolar que está à frente de uma gestão democrática e participativa. Um gestor que antes de tudo tem um olhar diferenciado diante das demandas do seu cotidiano, que trabalha de forma coletiva e que busca identificar as necessidades reais e urgentes de sua comunidade escolar valorizando os saberes locais e o que seus alunos têm a dizer a fim de alcançar uma educação de qualidade para todos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão; Gestor; Qualidade.

## O PERFIL DO BOM GESTOR ESCOLAR

“Ensinar é o papel primordial de toda escola” (NOVA ESCOLA, 2008, p.6).

O bom gestor é aquele que coloca a sua equipe para atuar com esse objetivo e se esforça para oferecer um ensino de qualidade para todas as turmas, assumindo também outras responsabilidades do seu cotidiano.

Trabalha diariamente articulando teoria e prática junto com sua equipe para que de fato a educação aconteça de forma verdadeira e todos realmente aprendam.

PERRENOUD (2000) argumenta que o gestor envolve-se no esforço de aprofundar a compreensão do significado da gestão escolar pela qual é responsável, sua abrangência,

suas dimensões de atuação e estratégias de ação que contribuem para construir escolas eficazes. E esse trabalho será efetivo se construir um quadro de competências de gestão, correspondentes a um conjunto referencial básico caracterizado como um acordo entre diversas concepções de prática e um conjunto delimitado de problemas e funções educacionais que ocorrem na escola.

Dessa forma, o gestor domina as questões administrativas, é um líder, conhece as políticas públicas, estimula a participação dos pais e da comunidade, ajuda a formar professores e funcionários, imprime uma cara à instituição, retoma projetos institucionais permanentes e lembra a todos o que o grupo quer ser e que alunos pretende formar, é responsável pela criação de um ambiente acolhedor que viabilize o trabalho educacional e cumpra o projeto pedagógico da escola.

O gestor é a figura central para promover a qualidade de que a educação brasileira tanto necessita. A finalidade de todo o trabalho é garantir que a relação entre ensino e aprendizagem se concretize para que de fato o diretor se torne um gestor. O seu desafio é coordenar diferentes gestões: equipe, espaços, parcerias, recursos, para promover a aprendizagem das turmas e seu olhar deve voltar-se para três eixos: a organização dos espaços da escola, a mobilização de uma equipe coesa e o estabelecimento de um canal de comunicação com pais de alunos e a comunidade circundante (NOVA ESCOLA, 2008).

A forma como o gestor se posiciona na escola exerce grande influência sobre como se dão as relações interpessoais. O entendimento de alunos, pais, funcionários, professores e dos próprios gestores sobre seus papéis na escola é fundamental para determinar a qualidade da instituição.

Sendo assim, todos os envolvidos no processo educativo devem ter definidas as suas atribuições a fim de desencadear as ações que levarão ao sucesso da escola e dos alunos que nela estão.

A equipe deve perceber que o gestor é o articulador de demandas e soluções para a aprendizagem das crianças e é papel dele coordenar toda a equipe na condução do programa educativo, assim como criar as condições para que a realidade seja trabalhada de forma crítica em sala de aula (NOVA ESCOLA, 2008).

O gestor tem que ter visão pedagógica em todas as suas ações. As atividades burocráticas são antiadministrativas quando não estão relacionadas com o pedagógico.

Deve propiciar a construção de consensos provisórios a fim de rever decisões quando necessário, criando um ambiente de discussões objetivas e focadas no interesse coletivo, mesmo que seja uma tarefa árdua.

As decisões tomadas então, não são centradas na figura do gestor, mas sim levando em conta as necessidades reais da maioria.

FULLAN e HARGREAVES (2000) enfatizam que compreender a escola e sua cultura antes de mudá-la é uma tarefa primordial e mais: valorizar o professor como um todo e não apenas como um feixe de competências ou deficiências, aprender com os colegas, estimular a cooperação, escutar de maneira dinâmica, ser interativo aprendendo e liderando são estratégias importantes no

dia-a-dia daquele que é um bom gestor, o qual por meio da tomada de decisões conjuntas, do compartilhamento de recursos e de ideias e da reflexão crítica grupal estabelece o chamado “profissionalismo interativo”. Além disso, o gestor como um símbolo de cooperação é um dos elementos - chave para a formação e para a reforma da cultura da escola.

THURLER (2001) também salienta que a cooperação profissional exerce grande influência sobre a cultura de uma escola visando o surgimento de novas ideias, a implementação de mudanças, a integração e a solidariedade entre os membros da comunidade escolar, a segurança, a experimentação de riscos, a auto avaliação e autocrítica e a rápida mobilização de recursos para desenvolver atividades conjuntas.

FULLAN e HARGREAVES (2000), THURLER (2001) e PERRENOUD (2002) argumentam que a cultura do trabalho colaborativo ou cooperativo qualifica o trabalho de todos os envolvidos no processo educativo e o desempenho dos alunos e a frente de tudo isso deve estar o gestor, o qual terá em suas mãos uma escola colaborativa onde todos se ajudam mutuamente na resolução dos problemas.

Percebemos que o gestor age, interage e aprende o tempo todo com os que estão ao seu redor visando o trabalho conjunto e não isolado.

Essa é uma das grandes características do bom gestor escolar que também busca ser democrático e atender às demandas presentes no seu dia-dia.

## **AÇÕES FUNDAMENTAIS DO BOM GESTOR ESCOLAR**

- Equilibrar-se diante das inúmeras tarefas do dia- a- dia;
- Atender as famílias e a comunidade do entorno estabelecendo um canal de comunicação;
- Transformar o entorno da instituição;
- Valorizar saberes locais;
- Administrar os recursos financeiros;
- Gerenciar todo o pessoal (vice-diretor, coordenador, professores, merendeiras, serventes, secretárias, etc.);
- Manter o prédio em bom funcionamento;
- Resolver questões legais e administrativas;
- Batalhar para que tudo esteja a serviço da melhoria do desempenho dos alunos;
- Ter estudantes com notas cada vez maiores;

- Organizar os espaços da escola: salas de aula, locais de merenda, áreas de lazer, corredores, banheiros, os quais ajudam a consolidar muitos valores;
- Mobilizar a equipe para que a mesma seja coesa e alcance uma proposta pedagógica definida;
- Propiciar a construção de consensos que são sempre provisórios;
- Criar um ambiente de discussões objetivas e focadas no interesse coletivo;
- Lidar com o que tem em termos de recursos materiais, de espaço e de funcionários;
- Se questionar continuamente sobre a maneira como lê as normas estaduais, municipais e federais e sobre o que está fazendo para que as condições de aprendizagem sejam cumpridas;
- Procurar as secretarias de educação locais para saber se oferecem assessoria jurídica e investir na gestão democrática onde o colegiado ou o conselho escolar compartilham responsabilidades e tudo é votado, aprovado e documentado;
- Conquistar parcerias;
- Conciliar as demandas burocráticas e pedagógicas para garantir que os alunos aprendam;
- Dar conta das diferentes gestões: do espaço, dos recursos financeiros, de questões legais, da interação com a comunidade do entorno e com Secretaria da Educação e das relações interpessoais;
- Zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e atingimento dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais, estaduais e municipais;
- Construir um repertório conceitual próprio em sua escola, sobre a educação e seu trabalho de liderança educacional de modo, a saber, traduzir esse repertório em ações efetivas;
- Ser responsável pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para cidadania competente;
- Promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para a sua comunidade;
- Zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional;

- Promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos;
- Desenvolver, atualizar e rever permanentemente conhecimentos de modo a desenvolver competências para o desempenho efetivo das funções de direção escolar e colaboração com a sua realização;
- Conhecer, compreender e incorporar em suas ações os fundamentos e princípios da educação, assim como as determinações legais norteadoras dos processos educacionais;
- Liderar e orientar sua escola para que melhor e com competência sempre maior desempenhe o seu papel social, realizando seus objetivos educacionais;

Desta forma, o gestor escolar deve assumir todas as facetas que estão à frente do seu trabalho de maneira autêntica e consciente para alcançar os objetivos de uma gestão democrática e participativa que visa acima de tudo a qualidade do ensino da escola na qual é líder e é claro o sucesso dos alunos.

## **GESTOR E LÍDER SEGUNDO JAMES C.HUNTER**

Liderança é a habilidade de influenciar pessoas para trabalharem visando atingir aos objetivos identificados como sendo para o bem comum.

Princípios da liderança: Saber coletivo e aprender juntos. Além disso, ouvir é uma das habilidades mais importantes que um líder pode escolher para desenvolver.

Liderar é conseguir que as coisas sejam feitas por intermédio das pessoas. Ao trabalhar com pessoas e conseguir que as coisas se façam por meio delas, sempre haverá duas dinâmicas em jogo: a tarefa e o relacionamento. E a chave para a liderança é executar as tarefas enquanto se constroem os relacionamentos e para liderar deve-se primeiramente servir, pois influência e liderança são construídas sobre o serviço. Além disso, os líderes verdadeiramente grandes têm a capacidade de construir relacionamentos saudáveis.

A liderança que se exerce à longo prazo, suportando o teste do tempo, deve ser construída sobre a autoridade, a qual deve caminhar sempre junto com a capacidade de influenciar a todos pelo bem comum.

Liderar com autoridade significa arriscar-se. O líder que opta pela autoridade e influência precisa fazer muitas escolhas e sacrifícios. É necessária muita disciplina.

O líder deve incentivar e dar condições para que as pessoas se tornem o melhor que podem ser e seu papel é identificar necessidades legítimas, sendo também flexível.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nem todas as pessoas estão preparadas para terem um perfil de bom gestor escolar. Além dos desafios do dia-a-dia de uma escola, como no caso de ter que lidar com conflitos e articular os interesses de alunos, pais e professores, é preciso planejar, inovar e tomar decisões estratégicas.

É necessário mostrar autocontrole, dar atenção, apreciação e incentivo, ser autêntico sem pretensão ou arrogância, satisfazer as necessidades dos outros, desistir de ressentimento quando prejudicado, ser livre de engano, sustentar escolhas, pôr de lado suas necessidades, buscar o maior bem para os outros, ter humildade, respeito, abnegação, compromisso, paciência, bondade, honestidade e saber perdoar, ser flexível, acessível, confiável, organizado, empático, ético, colaborativo e agente transformador.

Dessa forma para realizar um bom trabalho muitas habilidades são necessárias para executar as atividades que competem à gestão escolar. Além disso, é preciso entender as funções e buscar sempre o aperfeiçoamento.

Um bom gestor é antes de tudo um líder que lidera com essência, caráter e acima de tudo respeito pelas pessoas que estão sendo lideradas.

O líder deve sempre sustentar e assumir o que diz ou faz prestando contas a todos os envolvidos no processo.

Enfim, ser líder não é fácil. É uma tarefa permeada por muitos obstáculos onde as necessidades coletivas estão sempre à frente dos interesses pessoais da liderança, as demandas são múltiplas e variadas e o trabalho diário requer aprendizado, aperfeiçoamento, maturidade, troca de experiências e de conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A Escola como Organização Aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HUNTER, James C. **O Monge e o Executivo: Uma História sobre a Essência da Liderança**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

PERRENOUD, Phillipe. **Ensinar: Agir na Urgência, Decidir na Incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no Interior da Escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Revista Nova Escola. **Edição Especial: Gestão Escolar**. São Paulo: Abril, 2008.

<https://blog.portabilis.com.br/gestor-escolar> Acesso em 23 jun. 2022;

<https://sae.digital/perfil-do-gestorescolar> Acesso em 23 jun. 2022;

<https://blog.elevaplataforma.com.br/gestor> Acesso em 23 jun. 2022.

# UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERGUNTA: O QUE É PSICOMOTRICIDADE? ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

**DANIELE PRADO DOS REIS**

Graduação em Licenciatura Plena em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (2014); Especialista em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (2017); Professora de Ensino Fundamental II - Ciências - na EMEF Ibrahim Nobre.



## RESUMO

Pouco se ouve falar sobre Psicomotricidade. Exceto quando se fala na educação inclusiva no ambiente escolar. A educação inclusiva esta relacionada ao fato de que é importante que a criança com alguma dificuldade motora ou intelectual esteja em convivência com alunos que não possui nenhum tipo de dificuldade em realizar tarefas e atividades da escola, ditas como alunos sem necessidades especiais. Mas as escolas estão preparadas para receber estes alunos? Será que a comunidade escolar conhece muito sobre a Psicomotricidade? Será que a psicomotricidade esta realmente relacionada apenas aos alunos com alguma dificuldade intelectual ou motora? Para refletir sobre estas perguntas, nesta pesquisa buscou-se conhecer as representações de psicomotricidade em uma escola municipal de São Paulo. Para este estudo houve aplicação de questionário com uma questão semiestruturada, “o que é psicomotricidade?”. As respostas foram analisadas por meio de estatística descritiva. Os resultados indicam que a maioria dos educadores desconhecem a definição da palavra, de uma forma mais especialista, mas associam a ideia de estudo sobre a mente e o corpo, relacionando principalmente com a educação inclusiva. Logo, as representações de psicomotricidade para os educadores e gestores estendem-se para a ideia de que é uma área aplicada aos alunos que tenham alguma dificuldade na realização de algumas tarefas escolares, logo restringindo a psicomotricidade apenas para alunos com algum tipo de deficiência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicomotricidade; Comunidade Escolar; Educação Inclusiva

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho retratará, tanto quanto possível, a experiência de um estudo de caso sobre a representação da psicomotricidade pela equipe escolar de uma escola municipal de ensino fundamental. O estudo de caso foi realizado em Julho de 2018.

A psicomotricidade está presente em todas as atividades que desenvolvem a motricidade das crianças, contribuindo para o conhecimento e o domínio de seu próprio corpo (ROSSI, 2012, p.2). Ela além de constitui-se como um fator indispensável ao desenvolvimento global e uniforme da criança, como também se constitui como a base fundamental para o processo de aprendizagem dos

indivíduos (ROSSI, 2012, p.2).

E ainda de acordo com Fonseca (2010) a psicomotricidade estuda além do psiquismo e o corpo, como a singular e evolutiva característica de um ser humano. Esse estudo é de acordo com seus conjuntos de expressões corporais, gestuais e motoras, entre outras manifestações do psiquismo.

A Psicomotricidade como ciência, é entendida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas, entre o psiquismo e o corpo, e, entre o psiquismo e a motricidade, emergentes da personalidade total, singular e evolutiva que caracteriza o ser humano, nas suas múltiplas e complexas manifestações biopsicossociais, afectivo-emocionais e psicossociocognitivas. Neste parâmetro de enquadramento conceptual, a motricidade é entendida como o conjunto de expressões corporais, gestuais e motoras, não verbais e não simbólicas, de índole tónico-emocional, postural, somatognósica, ecognósica e praxica, que sustentam e suportam as manifestações do psiquismo. (FONSECA, 2010, p.1415)

Hoje há muitos estudos relacionados a psicomotricidade, como a psicomotricidade na equoterapia (LERMONTOV, 2004), natação e a psicomotricidade (VELASCO, 1994), a psicomotricidade relacional (CABRAL, 2001), a psicomotricidade como coadjuvante no tratamento fisioterapêutico (SOUZA E GODOY, 2008), entre outros. Em todos os estudos há em comum a facilitação com a interação entre a motricidade, efetividade e a mente.

De acordo com Souza e Godoy (2008) em um contexto de fisioterapia o desenvolvimento motor normal está diretamente relacionado a tríade: motricidade, efetividade e a mente.

A psicomotricidade visa facilitar a interação entre a motricidade, a afetividade e a mente, pois acredita que o desenvolvimento motor normal está diretamente relacionado com esses três fatores que devem ser observados durante a abordagem psicomotora. Os participantes de uma terapia psicomotora são estimulados a interferir em cada exercício proposto, pois o objetivo final da tarefa é proporcionar experiências significativas aos participantes. A interação entre a fisioterapia e a psicomotricidade pode tornar o tratamento fisioterapêutico mais eficaz e significativo tanto para o paciente como para o fisioterapeuta (SOUZA E GODOY, 2008, p. 287).

Mas de fato, no contexto escolar a psicomotricidade é um assunto mais delicado, visto que a consciência corporal está entre outros aspectos básicos que precisam ser desenvolvidos e estimulados mediante de um trabalho psicomotor iniciado no período da infância e adolescência. A inobservância dessa necessidade pode ocasionar inúmeros distúrbios no desenvolvimento, o que se reflete não apenas na sua aprendizagem, mas em todo o seu comportamento. (MARINHO, et. al., 2007).

Ainda de acordo com Marinho, et. al. (2007) a psicomotricidade também se comunica pela postura, pelo movimento do nosso corpo. Como exemplo, a tensão dos nossos músculos após um dia estressante de trabalho, esse fato representa que o que sentimos pode ser dito pelo corpo, havendo um diálogo entre sensações, sentimentos e movimento do corpo.

Uma das expressões mais famosas da psicomotricidade é o diálogo tônico. Trata-se do entendimento de que, mesmo sem fazermos uso da palavra falada, nos comunicamos entre nós e com o mundo através de nossas posturas. Muitas vezes, ouvimos as expressões: “você está muito nervoso, veja como está tenso”; “você está preocupado, sinto isso devido à rigidez dos seus músculos do pescoço e dos ombros”. Esses breves exemplos mostram que aquilo que sentimos pode ser dito por nosso corpo, ou seja, existe um diálogo em que nossas sensações e sentimentos são representados por posturas específicas do nosso corpo em vários e diferentes ambientes (MARINHO, et. al., 2007, p.34).

Na fase escolar além da mudança relacionada ao desenvolvimento do corpo, há a mudança de hormônios, nos quais os sentimentos e sensações entram em um mundo mais delicado do jovem. E nesse contexto entra a importância da equipe escolar em conhecer assuntos relacionados a psicomotricidade pois o ser humano além de se comunicar mediante da linguagem verbal, também se comunica por meio de gestos, olhares, movimentos, emoções e forma de andar, em sua linguagem corporal, logo o professor que conhece um pouco sobre psicomotricidade pode auxiliar e acompanhar melhor o aluno em sua trajetória acadêmica.

Diante a diversas definições e contrapontos neste trabalho, será considerado a definição de psicomotricidade como a área que tem como o objetivo de trabalhar o afeto e o desafeto do corpo, inclusive sob o aspecto comunicativo, dando-lhe a possibilidade de dominá-lo, assim como a possibilidade de controlar ou não gestos, pois é o corpo em movimento, considerando o ser em sua totalidade, sendo seu conhecimento necessário aos profissionais de educação, para entender um pouco mais o educando seja ele considerado normal ou deficiente.

## **METODOLOGIA**

Para entender como a equipe escolar representa e entende a motricidade foram realizadas coletas de dados. A etapa de coleta de dados foi realizada por meio de questionários, aplicado aos funcionários de uma escola municipal da cidade de São Paulo, objetivando analisar se há um conceito formado para psicomotricidade, e se esta área esta mais restrita a educação inclusiva. Essa pesquisa envolveu 40 funcionários, do sexo feminino e masculino, adultos.

O questionário foi composto por uma questão, na qual o objetivo era de obter dados quantitativos e qualitativos a respeito da representação dos profissionais da educação sobre o que é psicomotricidade. A pesquisa envolveu professor de educação de ensino fundamental I e II de diversas áreas da educação, como ciências, português, matemática, artes e etc, além da equipe gestadora da escola. A questão foi elaborada baseada no trabalho de Reis (2017): Para você, o que é psicomotricidade?

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Neste estudo de caso, foram analisados a representação de professores e gestores de uma escola municipal de São Paulo, foram entregues os questionários aos professores aleatoriamente, independente da disciplina ministrada.

O questionário foi aplicado no período matutino, durante uma reunião pedagógica na escola totalizando 40 questionários. Foi perguntado aos participantes o que é psicomotricidade para eles. Na Tabela a seguir pode-se observar que parcela significativa dos participantes (27,5%) considera a psicomotricidade como algo que se refere a mente e o corpo. Outras definições que aparecem para

a psicomotricidade tem a ver com alguma deficiência, problema ou dificuldade no movimento ou na aprendizagem, (20%) considera que está relacionado a deficiência motora ou psicológica. Outros (15%) consideram que está relacionado a educação inclusiva, (12,5%) há problemas na aprendizagem. Do total de participantes, um (2,5%) não respondeu a esta questão.

Tabela 1: Respostas dos participantes sobre o que é psicomotricidade

O que é psicomotricidade	N. de participantes	Percentual
Fala sobre a mente e corpo	11	27,5%
Estudo de deficiência motora e psicológica	8	20%
Atendimento aos alunos de inclusão	6	15%
Estudo de pessoas que possuem problemas na aprendizagem	5	12,5%
Estuda a mente	3	7,5%
Tem haver com o aluno com dificuldades na escola	2	5%
Profissionais que investigam o corpo	1	2,5%
Ramo da psicopedagogia	1	2,5%
Algo relacionado ao psico	1	2,5%
Não sei	1	2,5%
Sem resposta	1	2,5%
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

Fonte: Compilação do autor

Verifica-se que a maioria das respostas relaciona a psicomotricidade há alguma deficiência ou déficit, se esquecendo que a psicomotricidade não é um estudo relacionado apenas a alunos com necessidades especiais, e sim a psicomotricidade como ciência, é entendida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas, entre o psiquismo e o corpo, que caracteriza o ser humano, independente de suas peculiaridades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber que a equipe escolar da escola municipal de São Paulo analisada relaciona a psicomotricidade com o corpo e a mente, porém, esquecem de relacionar com o próprio ser humano, independente de haver deficiências motoras, intelectuais ou de outro tipo. As respostas muitas vezes se relacionam a educação inclusiva, de um aluno que necessita de adaptações para desenvolver suas atividades escolares, quando a psicomotricidade é o estudo da expressão corporal e psíquica independente da existência de qualquer alteração em seu funcionamento.

Afinal todos os seres humanos possuem suas peculiaridades. Quando perguntando o que é psicomotricidade uma parcela significativa (27,5%) considera a psicomotricidade como um ramo que se relaciona a mente e o corpo, essa definição se assemelha a definição de Fonseca (2010), além de outras definições trabalhadas neste estudo. Porém a psicomotricidade vai muito além do estudo do corpo e da mente, como a comunicação entre nós e com o mundo por meio de nossas posturas, conjuntos de expressões corporais, gestuais e motoras, entre outras manifestações do psiquismo.

Outras definições dados pelos participantes foram (20%) considera que está relacionado a deficiência motoro ou psicológica. Outros (15%) consideram que está relacionado a educação inclusiva, (12,5%) relacionado há problemas na aprendizagem. Verifica-se que boa parte das respostas traz a psicomotricidade como um ramo que tem como característica forte o estudo de pessoas com algum tipo de deficiência.

Como conclusão geral, verifica-se que a equipe escolar da escola em questão, traz uma definição de psicomotricidade, na qual apenas 5% dos participantes deixaram de responder ou não sabiam nada a respeito da psicomotricidade. Esses dados mostram que a equipe escolar tem um certo contato com a temática na escola e traz uma certa preocupação com o assunto. Porém a psicomotricidade está sendo representada como uma área que se refere a educação inclusiva, para alunos com deficiência e não deve ser aplicada ao aluno que tem um bom rendimento escolar.

## REFERÊNCIAS

CABRAL, Suzana Veloso. **Psicomotricidade relacional: prática clínica e escolar**. RevinterR, 2001.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: uma visão pessoal**. *Construção psicopedagógica*, v. 18, n. 17, p. 42-52, 2010.

LERMONTOV, Tatiana. **A psicomotricidade na equoterapia**. Ideias e Letras, 2004.

MARINHO, MATOS JUNIOR, SALLES FILHO, & FINCK, S. C. M. (2007). **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade**. Curitiba: Ibpex, 2.

REIS, Daniele. **Subprefeituras e cidadania: um estudo sobre a percepção ambiental de moradores do Riacho Grande - Represa Billings (São Bernardo do Campo, SP)**. São Paulo. Tese (Mestrado). Universidade Federal de São Paulo, 2017

ROSSI, Francieli Santos. **Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil**. Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas–MG–Brasil–Nº, 2012.

SOUZA, Hugo Alves; DE GODOY, José Roberto Pimenta. **A psicomotricidade como coadjuvante no tratamento fisioterapêutico**. Universitas: Ciências da Saúde, v. 3, n. 2, p. 287-296, 2008.

VELASCO, Cacilda Gonçalves. **Natação segundo a psicomotricidade**. In: Natação segundo a psicomotricidade. 1994.

# A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## ELIDA EUNICE DA SILVA

Pós-Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNIBAN – Universidade Bandeirante de São Paulo (2007); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo.



## RESUMO

O presente artigo pretende refletir sobre a importância da contação de histórias dentro do universo infantil, que colabore de maneira significativa para a formação de um leitor assíduo. Utilizada desde os primórdios, a contação de histórias sempre foi utilizada como um meio de transmissão de novos conhecimentos, com estímulos à fantasia, empregando valores e até de desenvolver o interesse e aquisição da leitura. Por meio das histórias que se formam leitores críticos e assíduos, além de contribuir para uma caminhada cheia de descobertas. O professor possui um papel primordial de conduzir a contação de histórias, com objetivo de aguçar o interesse dos alunos pela leitura, se apropriando de uma linguagem mais formal. A contação de histórias necessita ser valorizada tanto na escola quanto fora dela, pois é por ela que se potencializa a fantasia, a atenção, a linguagem, o gosto pela leitura e as mais variadas habilidades que o ser humano pode desenvolver.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contação de Histórias; Fantasia; Imaginação

## INTRODUÇÃO

Contar histórias é uma arte utilizada a milhares de anos, desde o início das civilizações. As famílias e tribos criaram essa técnica como simbologia para expressar ideias e acontecimentos. Apenas os mais experientes eram contadores de histórias, pois detiam sabedoria, conhecimentos históricos e culturais de sua época. Eles construíam histórias baseadas na cultura do seu povo e região. Naquele tempo ainda não havia a escrita, e a narração de uma história era a forma que eles tinham para transmitir esses pensamentos. Com o passar do tempo a humanidade foi evoluindo, e a narrativa se tornou obsoleta. Já não era suficiente falar com seu povo, e por isso o ser humano procurou formas mais concretas para demonstrar seus conhecimentos e materializar isso por muitas gerações. Dessa maneira foi desenvolvida a escrita, que trouxe consigo a leitura. A partir de então as histórias passaram a ser interpretadas e narradas com base na escrita. Isso fez com que muitos fossem capazes de ler e compreender uma história. A escrita socializou as contação das histórias.

O presente artigo mostra a importância da contação de histórias no ambiente escolar, que colabora para o processo de formação de um futuro leitor de forma consciente e crítica.

Por meio da leitura a formação da criança é desenvolvida, portanto deve acontecer com intuito de colaborar no incentivo à imaginação, ao desenvolvimento da linguagem, exercício da memória e o mais importante que é de aguçar a leitura como algo prazeroso, contribuindo para a socialização delas por meio da interação.

A escolha do tema aconteceu pelo fato de ser um assunto que interessa à muitos professores. Pois a contação sempre aconteceu, e no seu início ainda em rodas, as histórias transmitiam informações e valores para quem ouvia. Passada de geração a geração, chegando aos dias atuais com adaptações morais para o público infantil, continua proporcionando momentos de prazer e alegria, transmitindo novos conhecimentos e formando laços, informando, socializando e educando.

## **A LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO**

Antes de iniciar o estudo sobre a contribuição da contação de histórias na formação da criança leitora, é muito importante conhecer como elas eram e suas transformações no decorrer do tempo.

Antigamente era costume preparar rituais para iniciar a contação de uma história. Eram realizados durante a noite, e reuniam crianças, adolescentes e adultos para ouvir os contos elaborados pelos anciãos. Era importante transmitir a sabedoria para os mais jovens. Eles contavam sobre a criação do ser humano, sobre a terra e seus mistérios, sobre o céu e as estrelas, e sobre a lua e o sol. Multidões eram reunidas para ouvir e aprender com essas histórias. Eles ficavam encantados com as falas e trocavam experiências. Por isso contar uma história nos remete a antiguidade onde tribos se reuniam para trocar experiências e aprender.

O homem a todo momento busca se comunicar em contextos e relações diferentes, pois a sociedade em que vivemos está inserida numa realidade cheia de transformações e necessita atender todos os públicos de maneira efetiva. Contar histórias cria uma conexão entre o narrador e o ouvinte, e por isso se torna uma arte performática, que é consolidada pelos ouvintes quando deixam a imaginação fluir e materializar as histórias.

Fazer nascer uma história não é uma tarefa fácil ou simples. E depende tanto de quem conta quanto de quem ouve. E todo “nascimento” deve vir cercado de cuidados: o local (que deve ser apropriado); o momento (que deve ser “exato”); os gestos e movimentos (que exigem uma enorme precisão!); as palavras (que vão “desenhando” um mundo novo), a voz (que deve convidar à proximidade, ao querer estar e ao querer ficar!). Afinal, trazer qualquer coisa ao mundo é sim um enorme ato de responsabilidade.” ( SISTO, 2004 p. 1)

Ao mesmo tempo que o mundo se transforma, o homem o acompanha. Baseado nisso, é importante que a educação também acompanhe. De acordo com Coelho ( 2009, p. 15) “ é nessa área que novos princípios ordenadores da sociedade serão definidos, equacionados e transmitidos a todos, para que uma nova civilização se construa”.

Ao estudarmos a história das culturas e o modo pela qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o seu principal veículo. Literatura oral ou literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a Tradição que nos cabe transformar, tal qual outros fizeram, antes de nós, com os valores herdados e por sua vez renovados. (COELHO, 2009 p.16).

Desde o início, a literatura sempre esteve ligada atuando sobre a mentalidade, em relação as atitudes e as emoções. E é no envolvimento com a literatura que acontece a ampliação, transformação e enriquecimento das experiências pessoais. Sendo assim:

A literatura em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nessa sociedade em transformação: a de servir como agente de transformação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. (COELHO, 2009, p.15)

No século XVIII, as crianças eram vistas como miniatura, portanto os textos tinham linguagens que não eram voltadas para a faixa etária. Com isso, houve adaptações com alterações dos sentidos e das palavras, excluindo as situações conflituosas, agora valorizando os momentos de aventura. O objetivo passou ser a atração pela leitura por parte das crianças, conduzindo-as a novas experiências prazerosas, sendo em sua realidade ou no mundo da imaginação.

O que se percebe muito hoje em dia nas escolas, é que a literatura se tornou apenas uma atividade que compromete a criança com algumas problemáticas didáticas, isolando-a a ponto de não ser mais vista como uma arte, causando muitas vezes o distanciamento dos leitores e até uma aversão à literatura.

A sala de aula, é um lugar mais do que especial e privilegiado para aguçar o gosto pela leitura, pois é ali que o professor está para conduzir e proporcionar um intercâmbio dessa prática, ensinando e vivenciando sua utilidade tanto no contexto escolar quanto fora dele.

Mesmo a literatura infantil sendo essencial para dinamizar as situações, ela tem sido empregada de maneira errônea nas escolas, pois acabam se tornando meramente utilitárias para controlar o comportamento das crianças.

Portanto, a literatura infantil é muito importante principalmente nos primeiros anos escolares. E o papel do professor da educação infantil é de proporcionar momentos de leitura mediante incentivos, contato e manuseio com os livros já que quanto mais cedo a criança passar por isso, maiores são as chances dela se tornar um leitor crítico e assíduo, que não lê por obrigação, mas por prazer.

A literatura infantil deveria ser um recurso cheio de significados no processo de aprendizagem e em todo desenvolvimento da criança, sem esquecer a diversão que ela traz, e jamais deveria ser empregada como algo terminado em si próprio, com meros fins pedagógicos ou até como somente um momento para distração.

Por ser uma prática que envolve estímulos afetivos, contribui muito para o desenvolvimento da criança em seu lado da afetividade e carência. Quando a criança se sente bem num ambiente afetivo, consegue aprender de maneira mais fácil, se socializa melhor, ou seja, contribui para seu crescimento de maneira integral.

A literatura infantil, contudo, contribui de maneira significativa para o processo de crescimento e formação da criança, devendo estar presente nas práticas escolares. Mesmo sendo utilizada por muitos anos, é uma prática que colabora na aprendizagem, aguçando a imaginação, estimulando a linguagem e atenção. Com isso torna-se importante a criança ser estimulada o mais cedo possível, para que exista uma relação de prazer tornando-a uma leitora do futuro.

## CONTANDO HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Depois de uma pequena introdução contando sobre a literatura infantil e sua origem, será abordada a razão de se planejar para executar a leitura no ambiente escolar com objetivo de formar o indivíduo em seus diversos aspectos e quais recursos devem ser utilizados pelo professor.

Refletir sobre a importância de contar histórias na contemporaneidade implica de maneira direta na reconstrução e reorganização das práticas do professor, para que contribua com novas vivências para os alunos de maneira significativa.

É fundamental que a criança possa vivenciar a palavra e a escuta em todas as suas possibilidades, explorando diferentes linguagens, capturando-as e apropriando-se do mundo que a cerca, para que este se desvele diante dela e se torne fonte de interesse vivo e permanente, fonte de curiosidade, de espantos de desejos e descobertas, numa dinâmica em que ela se socialize e se manifeste de forma ativa, cri(ativa), (particip)ativa em qualquer situação, não apenas “recebendo” passivamente, mas produzindo e (re)produzindo cultura”. (JORGE, 2003, p.97)

O professor tem a função de inventar formas que tenham significado para a criança no momento da contação e da leitura feita por elas mesmas, conduzindo a descobertas e novos rumos para sua vida.

A leitura que acontece entre professor e crianças de forma compartilhada consegue estimular o prazer da contação, do ouvir, da leitura em si e até na criação de novas histórias de maneira lúdica e divertida, colaborando na socialização e na renovação de conhecimentos.

De uma maneira geral, a escola precisa rever seu papel quanto ao uso da literatura em seus projetos, pois nossa sociedade atual tem avançado muito rápido e está se acostumando com o descartável, desvalorizando assim a literatura. E é por meio da literatura que novos conceitos são formados, sempre respeitando os princípios da ética e do respeito ao próximo mediante reflexão.

Leitor que relaciona com a literatura pela via do prazer estético e como exercício de vida. Leitor que, sendo educador, apresenta a literatura para as crianças como brincadeira levada a sério, uma brincadeira que, partindo da palavra acontece “dentro da cabeça”, pondo em ação o corpo, a razão e a sensibilidade, numa relação plena do ato de conhecer. (BATTAGLIA, 2003, p.118)

A literatura precisa ser lida e vivida. E para que isso não venha se perder, o professor precisa exercer o seu papel de mediador, incluindo a literatura em seu planejamento para traçar seus caminhos e incentivar a curiosidade desenvolvendo na criança o hábito de forma prazerosa pela leitura.

Contar uma história é como se um mistério estivesse sendo revelado. Aqueles que ouvem criam familiaridade com o narrador. O contador distribui as mensagens de forma organizada para aumentar a expectativa dos ouvintes. Dessa maneira ele se aproxima dos ouvintes. A absorção de uma história oral não é igual a de um texto escrito pois o ouvinte compreende a história conforme sua interpretação dos fatos projetados pelo contador.

Além desse fator, a narração de uma história não pode ser interrompida nem repetida por se tratar de um ato presente, ao contrário da escrita. No caso de uma história narrada, o ouvinte tem

que imaginar aquela situação, e para isso ele precisa trabalhar sua imaginação para preencher as lacunas que ficam expostas. Ele precisa simular o acontecimento da história que está ouvindo para trazer mais sentido a história.

Ser ouvinte de uma história é assumir uma condição especial. Especial se considerarmos que este é também um momento de revelação. E o que ouvinte espera, do narrador, neste momento, é que haja entre eles uma correspondência direta de emoções e sensações. (SISTO, 2004, p.3)

Uma fantasia gerada no instante em que a história está sendo narrada, e que terminara quando a história terminar. Entretanto a história pode marcar profundamente o ouvinte com suas incríveis sensações, fantasias e acontecimentos.

Nasce uma ligação contundente entre o narrador e o ouvinte, que se fortalece à medida que mais histórias são contadas. Histórias novas ou repetidas tem esse poder de entrelaçar as pessoas pois é uma espécie de passeio coletivo ao mundo da imaginação.

Distribuir e compartilhar histórias é gratificante para o narrador, que passa a enxergar o mundo de uma forma diferente, e o ouvinte aprende lições valiosas que muitas vezes servem como base para conquistar objetivos e enfrentar obstáculos do dia a dia. Dessa forma cria-se uma ligação entre o mundo imaginário e o mundo real, e a cumplicidade entre o narrador e o ouvinte.

É fato que muitas pessoas possuem dificuldades quanto a compreensão de textos, mesmo tendo frequentado muitos anos de vida escolar. Essa defasagem se dá pela falta de objetivos durante o processo de alfabetização, tarefa exclusiva do professor que de formas direta e indireta contribui na formação de competentes leitores e escritores.

Quando se trata de educação infantil, a oralidade é muito importante para o desenvolvimento psicológico e social das crianças, até mesmo porque elas não dominam a leitura e a escrita e o professor é o mediador entre eles. E é por meio das relações vividas em sala de aula, que se concretiza na sociedade.

A oralidade nessa fase, precisa estar ligada com a linguagem da criança que já tem capacidade de dialogar, contar histórias etc., e mediar o mundo letrado.

A prática da leitura se inicia no começo da vida, antes mesmo da criança entrar na escola. Mas, atualmente devido a tecnologia, as crianças estão cada vez mais sendo desmotivadas e desestimuladas para a prática da leitura.

Cabe aos pais, responsáveis e professores terem consciência da importância de estimular a criança ao interesse pela leitura, reduzindo se for necessário o tempo das outras atividades.

A literatura infantil conduz a criança ao desenvolvimento de sua criatividade, pois ela proporciona várias informações e conhecimento que são capazes de proporcionar criações, momentos únicos e diferentes por meio do mundo da fantasia e da imaginação.

O melhor instrumento e a técnica mais eficiente são o amor e a criatividade, unidos à preocupação com os objetivos do trabalho, com o nosso público e com a mensagem a ser transmitida. É preciso que o professor goste de Literatura infantil, que ele se encante com o que lê, pois somente assim poderá transmitir a história com entusiasmo e vibração. Se o professor for um apaixonado pela Literatura Infantil, provavelmente, os alunos se apaixonarão também. Para ler um texto de Literatura Infantil é preciso ter o coração de criança. Muitas vezes lemos uma história e não gostamos, uma criança lê a mesma história e fica encantada. Isso pode acontecer porque lemos com a cabeça de adulto. (OLIVEIRA, 2009, p.15)

O professor antes de iniciar uma leitura precisa conhecer o que vai ler e gostar, para se planejar para um momento de motivação ao contar a história com ousadia e entusiasmo. Proporcionando ao ouvinte a oportunidade de se envolver e identificar por meio da vida de algum personagem ou simplesmente por um fato, tendo depois chance de comentar perante os colegas, se houver necessidade. Acompanhar a leitura da criança implica no sentido de estar atento às possíveis dúvidas, dificuldades de compreensão e até no auxílio para as escolhas das histórias.

Um professor que se preocupa não somente na quantificação dos conteúdos, mas em sua qualidade, certamente está colaborando com que a criança tenha melhor consciência futuramente no avanço da educação e por uma sociedade mais justa de maneira geral.

Por meio da contação de histórias acontece o envolvimento entre a interação do seu “eu” com o mundo da imaginação, sendo que ao se deparar com histórias diferentes a criança consegue compreender melhor o que está ao seu redor. Com isso, o professor precisa estar atento para saber escolher as histórias certas para o público correto, no momento oportuno.

A literatura infantil proporciona aprendizagens mediante das vivências e sentimentos, colaborando no processo de desenvolvimento da criança.

Desde muito tempo até os dias atuais, existe uma necessidade de compreender os sentidos dessa vida, procurando respostas para questionamentos, passar os “valores” adiante que nos foram transmitidos pelo ato de contar, parar para ouvir e reproduzir.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4)

A contação de histórias tem a capacidade de passar adiante valores e conhecimentos, sendo extremamente importante no processo de ensino-aprendizagem.

A humanidade encontrou nas histórias a forma mais significativa de conseguir demonstrar os acontecimentos internos e externos. Até mesmo porque além da contação ser do campo educacional, também se encontra em ciências humanas, já que se trata de comunicação, ou seja, por intermédio dela, as pessoas repassam seus valores, seus estilos de vida capazes de incentivar e colaborar na formação do indivíduo.

Contar histórias é conseguir criar um momento cheio de encantos, medos, sentimentos etc.,

onde os personagens acabam ganhando vida por intermédio da imaginação, aguçando todos os sentidos, adentrando no coração dando sentido para a vida de cada criança.

A contação de história está intimamente ligada ao mundo fantástico e imaginário das crianças. O que colabora em muito no incentivo ao hábito da leitura, no vocabulário no que se refere a sua ampliação, a ligação entre o interior da criança e o que está ao seu redor, que resulta na construção de sua personalidade, caráter e até crenças e valores.

O ser humano quando imagina, cria uma habilidade de compreensão sobre o que é fictício. As contações colaboram na transmissão de informações e afloram sentimentos e emoções, contribuem na formação do senso de justiça, podendo dar novos rumos à pensamentos sendo ruins ou bons.

Chegaram ao seu coração e à sua mente, na medida exata do seu entendimento, de sua capacidade emocional, porque continham esse elemento que a fascinava, despertava o seu interesse e curiosidade, isto é, o encantamento, o fantástico, o maravilhoso, o faz de conta. (ABRAMOVICH, 1997, p. 37)

Quando o professor conta uma história para a criança ele cria uma esfera de cumplicidade se remetendo aos tempos antigos, onde se faziam rodas em volta de uma fogueira para que os contadores pudessem repassar valores e costumes vividos em determinadas culturas. Sendo assim, considerado um momento mágico que consegue interagir todos os envolvidos na atmosfera da fantasia.

Além das histórias conseguirem trazer alegria para quem ouve e quem lê, também educam, desenvolvem a sensibilidade e a inteligência social.

Se utilizar da contação de histórias na escola contribui de forma positiva com todos os envolvidos, ou seja, tanto o aluno quanto o professor que serão condicionados e instigados a criação e imaginação tendo uma aula de qualidade e produtiva, alcançando o maior alvo que é aprendizagem de forma significativa.

A criança quando tem contato com as histórias, conseguem ampliar seu mundo de fantasias, e por meio das diversas situações relatadas nelas conseguem questionar, pensar trazendo novas descobertas e compreensões da realidade vivida.

Contar histórias é trazer à tona segredos, é fazer o outro se apaixonar por elas, porque sempre proporcionará prazer, emoções através da ludicidade que é a maior ligação de incentivo à leitura com a formação de novos e críticos leitores conscientes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos considerar que a contação de histórias tem uma grande importância na educação infantil em especial, pois quanto mais cedo as crianças tiverem contato de forma prazerosa com os livros e suas histórias, mais chances terão de se tornarem leitores competentes.

Portanto, considera-se que é na educação infantil que acontece o início do desenvolvimento da criança em diversos aspectos, inclusive o de proporcionar momentos de transformação e enriquecimento de vivências.

A leitura das histórias na educação infantil não pode estar presente com o objetivo de distrair as crianças ou até inibi-las para melhorar o comportamento, mas deve ser tratada como um caminho cheio de significados para o processo de ensino aprendizagem das crianças, já que estamos vivendo numa era em que a tecnologia tenta nos ocupar o tempo inteiro, nos distanciando do prazer pela leitura da forma convencional.

Nesse sentido, a literatura terá uma grande contribuição para se adquirir conhecimento da criança, pois quando a literatura infantil é lida na escola, começa a ter sua função no âmbito pedagógico e não somente como fruição.

É papel do professor proporcionar momentos prazerosos de leitura com as crianças. Para isso, é importante o planejamento, organização, construção e se for preciso a reconstrução de suas ações para que tenha um bom resultado.

O professor tem a responsabilidade de fazer a mediação entre a literatura e a criança tornando significativo o interesse dela pela leitura cada vez mais, para que de forma espontânea, a leitura aconteça de maneira crítica.

É importante o professor estar atento quanto a faixa etária da criança para fazer uma relação sobre quais livros escolher. Se preocupar também com a disposição do ambiente e quais recursos estarão disponíveis para auxiliar no processo de descobrimento da imaginação e interesse dela.

Quanto aos recursos, para trazer o lúdico é relevante que o professor se aproprie de maneira criativa de materiais que possam ajudar no enriquecimento encantador da imaginação despertando cada vez mais a fantasia de quem ouve.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. “**Literatura infantil: gostosuras e bobices**”. São Paulo: Scipione, 1997.

BATTAGLIA, Stela Maris Fazio. “**A Criança e a Literatura**”. In: DIAS, Marina Célia Moraes M. & NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (Orgs). Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância. Campinas, SP: Papyrus, 2003

COELHO, Nelly Novaes. **“Literatura Infantil: teoria – análise – didática”**. São Paulo: Moderna, 2009.

JORGE, L. S. **“Roda de histórias: a criança e o prazer de ler, ouvir e contar histórias”**. In: DIAS, Marina Célia Moraes M. & NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (Orgs). *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Dinâmicas em Literatura Infantil**. São Paulo: Paulinas, 2009.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **“Cultura, arte e contação de histórias”**. Goiânia, 2005.

SISTO, Celso. **“O misterioso momento: a história do ponto de vista de quem ouve (e também vê)”**. In: GIRARDELO, Gilka (org.). *Baús e chaves da narração de histórias*. Florianópolis: SESC-SC, 2004. p. 82-93.

# MÚSICA E SOCIALIZAÇÃO INFANTIL

## ELISABETE DUTRA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Bandeirante de São Paulo (2010); Pós-graduação em Alfabetização e Letramentos pela Faculdade de Carapicuíba (2011); Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEI Professora Maria Aparecida Vita Piante.



## RESUMO

Esta pesquisa questiona sobre os recursos utilizados no ensino de música na Educação Infantil para propiciar desenvolvimento da socialização das crianças de 4 e 5 anos. Para responder a esta questão, foram propostos objetivos, sendo o principal relacionar ensino de música a jogos e brincadeiras na Educação Infantil para o desenvolvimento da socialização. Do ponto de vista metodológico, utilizou-se pesquisa exploratória e bibliográfica. O relatório de pesquisa estrutura-se em Introdução seguida de três capítulos. A análise da literatura permitiu constatar que, na Educação Infantil, o ensino de música tem grande importância no desenvolvimento da socialização de crianças de 4 e 5 anos, por meio de jogos e brincadeiras cantadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Infância; Desenvolvimento Infantil; Ensino de Música; Ludicidade; Socialização Infantil.

## INTRODUÇÃO

A noção de infância na atualidade pressupõe uma definição de criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra. É dessa maneira que a Educação Infantil deve considerar as crianças que frequentam o espaço escolar.

Essa perspectiva reconhece que a criança é um sujeito histórico e de direitos, cujo desenvolvimento se dá nas interações, relações e práticas cotidianas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais está inserida.

A criança afirma sua singularidade atribuindo sentidos a sua experiência por meio de diferentes linguagens, como meio para desenvolver os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais.

Desde a concepção no útero materno, o ser humano vive um processo caracterizado por constantes mudanças resultantes da interação entre as características biológicas de cada indivíduo e os fatores contextuais nos quais o indivíduo se insere, entre eles sociedade e cultura. Tal processo é denominado desenvolvimento humano.

No que se refere especificamente ao desenvolvimento infantil, este trabalho adota a perspectiva sociointeracionista que explica o desenvolvimento humano a partir das trocas entre parceiros sociais, por meio de processos de interação e mediação.

Nessa abordagem, o desenvolvimento – principalmente o psicológico /mental, promovido pela convivência social, pelo processo de socialização, além das maturações orgânicas – depende da aprendizagem por processos de internalização de conceitos promovidos pela aprendizagem social, em especial aquela planejada no meio escolar. Dessa maneira, o impacto das práticas educacionais no desenvolvimento das crianças se faz por meio das relações sociais que estabelecem com os professores e colegas e que afetam a construção de sua identidade.

Nesse sentido, a música possui um papel importante na educação das crianças, uma vez que contribui para o desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem.

Em todas as culturas, as crianças brincam com a música vinculadas à jogos e brincadeiras que são transmitidas de uma geração para outra. A criança aprende a brincar desde as primeiras interações lúdicas entre mãe e o bebê.

Por meio de jogos e brincadeiras, as crianças ampliam seu conhecimento. Ao interagir com outras pessoas para aprender e expressar suas brincadeiras, surge o convívio social.

Nesse contexto, esta pesquisa questiona como o ensino de música pode contribuir para a socialização das crianças na Educação Infantil. Para responder a esta questão, foram propostos objetivos, sendo o principal relacionar ensino de música a jogos e brincadeiras.

De maneira subsidiária, buscou-se: a) conceituar infância; b) definir desenvolvimento; c) analisar as perspectivas de desenvolvimento infantil; d) apresentar as funções da música no cotidiano escolar da Educação Infantil. Do ponto de vista metodológico, utilizou-se pesquisa exploratória que, de acordo com Gil (2002), visa proporcionar maior familiaridade com o problema de modo a torná-lo explícito.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a coleta de informações foi feita por meio de pesquisa bibliográfica, elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e dissertações disponíveis em meio impresso ou eletrônico.

A escolha da pesquisa bibliográfica como suporte ao estudo exploratório se deve, na visão de Gil (2002, p. 45), às vantagens que esse tipo de pesquisa traz ao investigador. A principal delas é permitir “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

O relatório de pesquisa estrutura-se em quatro partes, a saber: introdução e três capítulos. O primeiro capítulo aborda a noção de infância ao longo da História. O segundo desenvolve o conceito de desenvolvimento humano, com ênfase no 6 desenvolvimento infantil. O terceiro capítulo trata da socialização por meio da música no ambiente escolar da Educação Infantil.

Espera-se, com este trabalho, ter abordado de maneira ampla a importância da música no contexto escolar, tendo em vista a importância da socialização nessa fase de desenvolvimento integral da criança.

## **VISÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE INFÂNCIA**

O estudo da importância da música no desenvolvimento da socialização infantil exige uma primeira análise da perspectiva histórica da infância bem como a visão contemporânea desse período da vida.

## **BREVE HISTÓRICO DO CONCEITO DE INFÂNCIA**

A noção da criança e, por consequência, da infância, variou ao longo do tempo, de acordo com o contexto histórico da sociedade. Por muito tempo, a criança foi vista como um adulto em miniatura e, não, como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias.

Rocha (2002, p.2) defende que “a história da infância surge como possibilidade para muitas reflexões sobre a forma como entendemos e nos relacionamos atualmente com a criança”.

Importa, portanto, resgatar os antecedentes históricos da infância para testemunhar o papel da criança na sociedade em determinados períodos (ROCHA, 2002).

A visão da infância como um período específico pelo qual todos passam é uma construção atual. Tal premissa, entretanto, nem sempre foi percebida dessa maneira e por diversos períodos se questionou qual era o tempo da infância e quem era a criança.

Nascimento, Brancher e Oliveira (2008) ponderam que, antes do século XVI, a consciência social não admitia a existência autônoma da infância como uma categoria diferenciada do gênero humano. Assim, superado o período de dependência física da mãe, esses indivíduos se incorporavam plenamente ao mundo dos adultos.

Ariès (1981) relata que, durante a Idade Média, antes da escolarização, crianças e adultos compartilhavam os mesmos lugares e situações, fossem eles domésticos, de trabalho ou de festa. Na sociedade medieval, não havia a divisão territorial e de atividades em função da idade dos indivíduos, assim, não havia o sentimento de infância ou uma representação elaborada dessa fase da vida.

Do século XII ao século XVIII, ocorreram grandes transformações históricas, em que a infância tomou diferentes conotações dentro do imaginário do homem nos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

A criança era vista como substituível, como ser produtivo que tinha uma função utilitária para a sociedade. A partir dos sete anos de idade era inserida na vida adulta e tornava-se útil na economia familiar, realizando tarefas, imitando seus pais e suas mães, acompanhando-os em seus ofícios e cumprindo, assim, seu papel perante a coletividade. As famílias eram numerosas e seus limites de intimidade, quase que inexistentes (ARIÈS, 1981).

Nascimento, Brancher e Oliveira (2008) relatam que a vida era relativamente igual para todas as idades, ou seja, não havia muitos estágios e os que existiam não eram tão claramente demarcados. As crianças tinham muito menos poder do que atualmente têm em relação aos adultos.

Para os autores, a afirmação do sentimento da infância no século XVIII vê a educação ou a institucionalização da criança como responsabilidade da família, percebendo os filhos como frutos da possibilidade da ascensão social (NASCIMENTO, BRANCHER e OLIVEIRA, 2008).

A educação das crianças passa a ser construída com o surgimento da família nuclear gerada dentro dos padrões do modelo de família conservadora, símbolo da continuidade parental e patriarcal que marca a relação pai, mãe e criança.

A preocupação da família com a educação da criança fez com que mudanças ocorressem e os pais comesçassem, então, a encarregar-se de seus filhos. Houve ainda, a necessidade da imposição de regras e normas na nova educação e a formação de uma criança mais doutrinada, atendendo à nova sociedade que emergia. Tal concepção de indivíduo faz com que a criança seja alvo do controle familiar ou do grupo social em que está inserida (ARIÈS, 1981).

Com as modificações nas relações sociais que se estabelecem na Idade Moderna, a criança passa a ter um papel central nas preocupações da família e da sociedade. A nova percepção e a organização social fortaleceram os laços entre 9 adultos e crianças, pais e filhos. A partir daquele momento, a criança começa a ser vista como indivíduo social dentro da coletividade, e a família tem grande preocupação com sua saúde e sua educação. Tais elementos são fatores imprescindíveis para a mudança de toda a relação social.

No século XVII, nas classes dominantes, surge a primeira concepção real de infância, a partir da observação dos movimentos de dependência das crianças muito pequenas. O adulto passou, então, pouco a pouco a preocupar-se com a criança, considerado um ser dependente e fraco. Levin (1997) informa que tal fato associou essa etapa da vida à ideia de proteção.

A partir das ideias de proteção, amparo, dependência, surge a noção de infância. As crianças, vistas apenas como seres biológicos, necessitavam de grandes cuidados e, também, de uma rígida disciplina, a fim de transformá-las em adultos socialmente aceitos, ainda de acordo com Levin (1997).

Nesse contexto, pode-se perceber que a criança era tida como irracional e, portanto, incapaz de movimentar-se no mundo. Percebe-se, então, que a primeira preocupação com a infância se ligou à disciplina e à difusão da cultura existente, limitando todo e qualquer movimento infantil destinado ao prazer e ao aprendizado.

Evidencia-se o fato de que a visão histórica da infância não identifica real preocupação em perceber ou estudar verdadeiramente as relações entre o ser corporal, sua espacialidade e temporalidade.

## VISÃO CONTEMPORÂNEA DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA

Kramer (2007, p. 5) defende uma concepção de criança “que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas”.

Para a autora, esse modo “de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas” (KRAMER, 2007, p. 5). Nessa perspectiva, entende-se a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra.

Essa visão reflete os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006, p.14): “os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra”.

De acordo com o documento:

[...] trata-se de interação social, um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente (BRASIL, 2006, p.14).

Apesar de a criança ser vista apenas como um ser que ainda não é adulto, ou é um adulto em miniatura, trata-se de um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento:

É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura. É um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação. No que diz respeito às interações sociais, ressalta-se que a diversidade de parceiros e experiências potencializa o desenvolvimento infantil (BRASIL, 2006, p. 14).

Prout (2010, p.731) relata que, em sua forma contemporânea, a Sociologia da Infância surgiu nos anos 1980-1990:

Três principais recursos teóricos foram empregados em sua construção. Primeiro, apoiou-se na Sociologia interacionista desenvolvida principalmente nos Estados Unidos nos anos 1960. Esta problematizou o conceito de socialização, que torna as crianças muito passivas. Segundo, nos anos 1990, sobretudo na Europa, houve um ressurgimento [...] da sociologia estrutural, que vê a infância como um dado permanente da estrutura social. Finalmente, nos anos 1980, na Europa e nos Estados Unidos, o construtivismo social problematizou e desestabilizou todo e qualquer conceito consagrado sobre a infância, lançando um olhar relativista [...] em um cenário de grandes mudanças sociais.

Nesse contexto, Oliveira (2010, p.4) reconhece que a criança é um sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere:

A maneira como ela é alimentada, se dorme com barulho ou no silêncio, se outras crianças ou adultos brincam com ela ou se fica mais tempo quietinha, as entonações de voz e contatos corporais que ela reconhece nas pessoas que a tratam, o tipo de roupa que ela usa, os espaços mais abertos ou restritos em que costuma ficar, os objetos que manipula, o modo como conversam com ela, etc. – são elementos da história de seu desenvolvimento em uma cultura.

A criança afirma sua singularidade atribuindo sentidos a sua experiência mediante diferentes linguagens, como meio para desenvolver os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Dessa maneira, sua atividade não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura:

[...] a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. Em outras palavras, a criança desde pequena não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez (OLIVEIRA, 2010, p.5).

A legislação educacional brasileira, por meio de seu Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) confirma a visão contemporânea da infância, ao afirmar que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”.

De acordo com o documento, no processo de construção do conhecimento – “fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” –, “as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar” (BRASIL, 1998, p.22).

Tal especificidade é reforçada no documento (BRASIL, 1998, p.22): “Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças”.

Os estudos contemporâneos sobre a infância buscam evitar os reducionismos de qualquer ordem. Nesse sentido, Prout (2010) defende que a Sociologia da Infância considere a criança como um ser completo, biopsicossocial.

Nesse contexto, segue-se a apresentação de conceitos e perspectivas do desenvolvimento infantil, para se chegar à inserção da música como ferramenta de desenvolvimento social das crianças na Educação Infantil.

## **A ESCOLA COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

A compreensão do conceito de desenvolvimento infantil procede da noção de desenvolvimento humano, enfatizando-se neste trabalho a abordagem sociointeracionista.

### **CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Portugal (2009) ensina que, desde a concepção no útero materno, o ser humano vive um processo caracterizado por constantes mudanças resultantes da interação entre as características biológicas de cada indivíduo e os fatores contextuais nos quais o indivíduo se insere, entre eles sociedade e cultura. Tal processo é denominado desenvolvimento humano.

Tavares et al. (2007) defendem tratar-se de um processo holístico e contextualizado que ocorre ao longo de toda vida, o desenvolvimento humano acarreta mudanças progressivas, contínuas e cumulativas provocando, no indivíduo, reorganizações constantes ao nível das suas estruturas físicas, psicológicas e sociais que evoluem num contínuo faseado e integrativo.

Gomes (2008) considera que os avanços nas ciências biológicas, especialmente por meio de cuidados com a saúde e de procedimentos médicos avançados, têm influenciado o desenvolvimento humano. As ciências biológicas ampliaram a compreensão do desenvolvimento, esclarecendo questões sobre os vínculos estreitos entre alterações biológicas no cérebro e nas habilidades cognitivas das crianças.

Cole e Cole (2003 apud GOMES, 2008) entendem desenvolvimento humano como a interação de processos biológicos, sociais e psicológicos na cultura humana. Embora a cultura seja uma constituinte fundamental das teorias do desenvolvimento, não se opõe aos fatos biológicos, uma vez que, sem maturação biológica, não haveria desenvolvimento.

Na mesma linha de raciocínio, Rabello e Passos (2009) ensinam que a noção de desenvolvimento está atrelada a um contínuo de evolução, nem sempre linear, que se dá em diversos campos da existência, tais como afetivo, cognitivo, social e motor.

Tal processo evolutivo não é determinado apenas por processos de maturação biológicos ou genéticos, mas, principalmente, pelo meio, que envolve cultura, sociedade, práticas e interações e constitui fator importante no desenvolvimento humano.

Os seres humanos nascem mergulhados em cultura, uma das principais influências no desenvolvimento. O contexto cultural possibilita as principais transformações e evoluções do ser humano, mesmo havendo discordâncias entre as teorias sobre o grau de influência da maturação biológica e da aprendizagem com o meio no desenvolvimento (RABELLO e PASSOS, 2009).

Vasconcellos (2005) afirma que o desenvolvimento humano deve ser entendido como uma globalidade, abrangendo os aspectos físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social.

## **PERSPECTIVAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

O desenvolvimento infantil apresenta perspectivas diversas. Segundo Rabello e Passos (2009), a teoria ambientalista considera que as crianças aprendem tudo do ambiente por processos de imitação ou de reforço. Já a teoria inatista propõe que as crianças, ao nascer, apresentam estrutura biológica portadora de todo o potencial de desenvolvimento.

Para os teóricos construcionistas, o desenvolvimento é construído a partir de uma interação entre o desenvolvimento biológico e as aquisições da criança com o meio.

Na perspectiva evolucionista, o desenvolvimento se dá a partir das características humanas e variações individuais como produto de uma interação de mecanismos genéticos e ecológicos, envolvendo experiências únicas de cada indivíduo desde antes do nascimento.

Na visão psicanalítica, o desenvolvimento humano ocorre a partir de motivações conscientes e inconscientes da criança, focando seus conflitos internos durante a infância e pelo resto do ciclo vital.

A abordagem sociointeracionista explica que o desenvolvimento humano se dá nas trocas entre parceiros sociais, por meio de processos de interação e mediação (RABELLO e PASSOS, 2009). Esta é a teoria adotada neste trabalho.

## **DESENVOLVIMENTO INFANTIL E APRENDIZADO NA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA**

Vygotsky (1998) pretendia uma abordagem que buscasse a síntese do homem como ser biológico, histórico e social. Tomando como base o homem inserido na sociedade, sua abordagem foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase na dimensão sócio-histórica e na interação do homem com o outro no espaço social.

As características e atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo. Assim, o desenvolvimento de funções psíquicas está em estreita relação com as condições históricas e culturais nas quais o sujeito está inserido.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento não pode ser entendido sem referência ao contexto social e cultural no qual ele ocorre.

Ou seja, o desenvolvimento cognitivo não ocorre independente do contexto social, histórico e cultural.

A partir dessa abordagem, a construção do conhecimento é um processo de internalização de estruturas culturais de modos de pensar e agir, iniciada nas relações sociais, em que os adultos e as crianças mais velhas, por meio da linguagem, do jogo, do fazer junto, compartilham com a criança em estágio de desenvolvimento anterior ao daqueles, seus sistemas de pensamento e ação.

Rabello e Passos (2009) consideram que Vygotsky trouxe um novo olhar sobre as crianças, ao refletir sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem em meio social.

A criança é reconhecida como ser pensante, capaz de vincular sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura. Nesse contexto, a escola representa um espaço e um tempo em que esse processo é vivenciado, e o processo de ensino-aprendizagem envolve diretamente a interação entre sujeitos.

Na perspectiva sociointeracionista, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem prende-se ao fato de o ser humano viver em meio social, alavanca para os dois processos que caminham juntos.

Nessa abordagem, o desenvolvimento – principalmente o psicológico /mental, promovido pela convivência social, pelo processo de socialização, além das maturações orgânicas – depende da aprendizagem na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos promovidos pela aprendizagem social, principalmente aquela planejada no meio escolar, de acordo com Rabello e Passos (2009).

Ao internalizar instruções, portanto, as crianças acabam por modificar suas funções psicológicas, tais como percepção, atenção, memória e capacidade de solucionar problemas.

Para Vygotsky, não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem essa aprendizagem, como explicam Rabello e Passos (2009).

As crianças possuem habilidades parciais e as desenvolvem com a ajuda de parceiros mais habilitados até que tais habilidades passem de parciais a totais. Vygotsky (1998) ressalta a importância dos mediadores no processo de desenvolvimento do indivíduo, tornando o ambiente social uma condição para o desenvolvimento humano. O teórico considera aprendizado e desenvolvimento interrelacionados desde o primeiro dia de vida da criança e elabora uma revisão das teorias sobre essa relação.

Gomes (2008) explica essas teorias. A primeira centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado.

Nessa perspectiva, o aprendizado é considerado um processo puramente externo e não está envolvido no desenvolvimento

. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso.

A segunda posição teórica iguala aprendizado a desenvolvimento. Já “a terceira posição teórica sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento tenta superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as” (GOMES, 2008, p.68).

Embora explique e exemplifique as três teorias, Vygotsky (1998) busca adequar a relação entre aprendizado e desenvolvimento. Em seu entender, há dois níveis de desenvolvimento: um, quando a criança começa a aprender determinado conteúdo; outro, quando ela já domina esse conteúdo.

A zona de desenvolvimento proximal “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

Vygotsky (1998, p. 112), define zona de desenvolvimento proximal como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Assim, o nível de desenvolvimento real de uma criança reflete sua capacidade de realizar tarefas de maneira independente, de acordo com sua maturidade. Para isso, existe um caminho que vai desde a primeira tentativa de realizar tal tarefa até sua execução completa, sem ajuda.

Góes (2009) esclarece que, de acordo com Vygotsky, é na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora. Nesse processo, é importante a ação dos colegas da turma e dos professores. O objetivo dessa intervenção é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre os indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa.

## **DIRETRIZES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Kramer (2007) alerta para a importância de buscar alternativas para a Educação Infantil que reconheçam o saber das crianças adquirido no meio sociocultural de origem e ofereçam atividades significativas.

Esse posicionamento baseia-se no fato de que “as crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem [...] ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 2007, p. 5).

Ribeiro (2012, p.23) considera que, em termos de legislação, “as mudanças mais significativas que privilegiaram a Educação Infantil [...] aconteceram somente a partir do final da década de 1980 quando, pela primeira vez, essa etapa da educação foi contemplada e incluída na Constituição

Federal de 1988”.

Nesse contexto, a maior conquista para Educação Infantil no Brasil foi promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) pela qual a educação infantil passou oficialmente a fazer parte da educação básica brasileira, passando a educação da criança a ser vista na função indissociável de educar e cuidar.

Em 1998, o MEC publica o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), documento metodológico orientador para a Educação Infantil.

Fonterrada (2005, p. 229) destaca que o Referencial contribuiu “para a transformação da educação infantil, pois destaca valores comprometidos com a cidadania”, cabendo a cada um dos interessados fazer, apreciar e refletir para alcançar a melhor qualidade do ensino de música na escola.

A Resolução CNE/CEB nº 05/09 “fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, cujo art.8º propõe:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças.

Oliveira (2010, p. 5) esclarece que as orientações defendidas pelas Diretrizes traduzem “um conjunto de representações, valores e conceitos que expressam alguns pontos de consenso na área em relação à criança, e o papel do professor face aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças”.

A prática pedagógica considera os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professores, pais, comunidade e outros profissionais. Torna-se importante, portanto, trabalhar com a estimativa das potencialidades da criança, as quais, para tornarem-se desenvolvimento efetivo, exigem que o processo de aprendizagem, os mediadores e as ferramentas estejam distribuídos em um ambiente adequado.

Oliveira (2010) defende que o impacto das práticas educacionais no desenvolvimento das crianças se faz por meio das relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças e que afetam a construção de suas identidades.

De acordo com a autora, é necessário que as práticas de Educação Infantil privilegiem aprendizagens como solidariedade e respeito todos os colegas, respeitá-los, além de “não discriminá-los e saber por que isto é importante, aprender a fazer comentários positivos e produtivos ao trabalho dos colegas, apreciar suas próprias produções e a expor a adultos e crianças o modo como as fez” (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

Scherer (2013, p. 4) defende que:

Outro ponto importante em relação à aprendizagem infantil considera que as habilidades para a criança discriminar cores, poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar um coleguinha que chora etc., não são fruto de maturação orgânica, mas são produzidas nas relações que as crianças estabelecem com o mundo material e social, mediadas por parceiros diversos, conforme buscam atender suas necessidades no processo de produção de objetos, ideias, valores, tecnologias.

Assim, as experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas.

A mediação do professor ajuda as crianças a compreender os saberes envolvidos na resolução de certas tarefas e cria condições para desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas pelas crianças, sobretudo no que diz respeito à sua socialização.

A importância da música no desenvolvimento social da criança na Educação Infantil pressupõe a revisão da literatura pertinente, apresentada no capítulo a seguir.

## **IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este capítulo relaciona especificamente desenvolvimento social ao ensino de música na Educação Infantil.

### **SOCIALIZAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR**

Chama-se socialização o processo interativo, fundamental para o desenvolvimento, no qual o indivíduo assimila a cultura do seu grupo social, ao mesmo tempo em que perpetua esse grupo.

Borsa (2007) define socialização como um processo interativo, necessário para o desenvolvimento, através do qual a criança satisfaz suas necessidades e assimila a cultura ao mesmo tempo em que, reciprocamente, a sociedade se perpetua e desenvolve. Este processo inicia-se com o nascimento e, embora sujeito a mudanças, permanece ao longo de todo ciclo vital.

De acordo com Colls, Palacios e Marchesi (2004), a socialização ocorre mediante processos mentais, afetivos e condutuais. Os processos mentais de socialização correspondem ao conhecimento dos valores, normas, costumes, instituições, aquisição da linguagem e dos conhecimentos transmitidos pela escola. Os processos afetivos de socialização manifestam-se por meio da empatia, do apego e da amizade, enquanto os processos condutuais envolvem a aquisição de condutas consideradas socialmente aceitáveis, evitando-se as não aceitas.

Borsa (2007) entende que as motivações que favorecem a conduta social podem basear-se na moral, pressupondo interiorização de normas, o raciocínio sobre a utilidade social de determinados comportamentos, o medo do castigo, ou o medo de perder o amor ou os favores que recebem dos demais

A autora acrescenta que, nas últimas décadas, observa-se uma mudança significativa no processo de socialização infantil, atribuída a fatores como o avanço da tecnologia nos meios de comunicação, o crescimento acentuado de informações disponíveis e as novas configurações familiares, entre outros (BORSA, 2007).

De acordo com Amaral (2007), um dos objetivos principais dos processos de socialização é fazer com que a criança aprenda o que é correto e o que não é correto dentro de seu meio social, ou seja, que adquira um conjunto de valores morais que regem a sociedade da qual faz parte.

A interiorização desses valores permite desenvolver na criança mecanismos reguladores de sua conduta. A forma como a criança lida com essas normas e regras varia de acordo com o seu desenvolvimento.

Góes (2009, p. 29) ressalta que “a socialização infantil precisa ser compreendida como social e coletiva, pois o desenvolvimento de apropriação de sua cultura se dá na interação com os outros”.

Dias, Portugal e Portugal (2013, p.13) entendem que:

A criança se desenvolve em vários contextos com características específicas, isto é, com regras, atitudes, valores e modos de estar e ser concretos. Desde o primeiro dia em que vem ao mundo, o ser humano começa a ter consciência de que existe um mundo a seu redor. É nesse mundo que aprende sobre si, a estar e a comunicar-se com os outros. Nesse sentido, a primeira infância é um período de mudanças significativas no que diz respeito ao desenvolvimento social.

Papalia et al. (2001, p.9) defendem que não há padrões de desenvolvimento verdadeiramente iguais em todos os seres humanos uma vez que “cada criança é semelhante às outras crianças em alguns aspectos, mas é única em outros aspectos”.

O processo de desenvolvimento do ser humano toma em si as singularidades humanas, as especificidades hereditárias do indivíduo e aquelas que são resultantes da sua experiência de interação com a realidade social e física.

O desenvolvimento humano situa-se em um contexto histórico e cultural, num ambiente que o influencia fortemente (PAPALIA et al., 2001). Nesse sentido, os contextos educacionais nesta primeira fase da vida devem oferecer à criança oportunidades para aprender ativamente e se desenvolver de forma harmoniosa.

Amaral (2007) afirma que, ao nascer, a criança nasce já pertence a um grupo social familiar, que lhe provê suporte e lhe transmite valores, hábitos e comportamentos da sua cultura. A família é, pois, o primeiro espaço de socialização do indivíduo. A escola, por sua vez, exerce um papel fundamental na consolidação desse processo.

Na escola, em contato com outras de mesma faixa etárias, a criança descobre que é necessária a reciprocidade para agir conforme as regras, na medida em que essas regras somente são efetivas se as pessoas concordarem com elas.

A escola é, pois, o espaço no qual as crianças produzem seus conhecimentos sociais, começam a compreender as características dos outros e de si mesmas, estabelecem diferentes graus de relacionamentos e absorvem novas regras de funcionamento diferentes do seu espaço familiar.

Nesse sentido, a escola é concebida como o lugar onde ocorre o processo de socialização secundária, uma vez que, ao chegar à escola, a criança traz consigo os aspectos vivenciais familiares.

Borsa (2007, p. 1) afirma que:

A escola exerce um papel importante na consolidação do processo de socialização, processo esse que ocorre já no início da vida da criança. A escola será determinante para o desenvolvimento cognitivo e social infantil e, portanto, para o curso posterior de sua vida. É na escola que se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se os modelos de aprendizagem, a aquisição dos princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; na escola depositam-se as expectativas, bem como as dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades.

## **FUNÇÕES DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Scherer (2013) defende que a importância da linguagem musical e da arte na sociedade contemporânea é justificada pelo fato de promover o desenvolvimento do ser humano, não por meio de treinamento e da alienação, mas sim, por meio do esclarecimento, da interdependência entre o corpo e a mente, entre a razão e a sensibilidade, entre a ciência e a estética, para promover a liberdade na criação e realização de sua própria ação.

Para a autora, educar por meio das linguagens artísticas, entre elas a Música, constitui tanto um desafio confinado às especificidades de um campo como a aspiração de conscientização política e social.

A música deve ser entendida como uma forma de linguagem, produto da cultura, que se constitui nas interações sociais, por meio das apropriações de elementos musicais produzidos por gerações antecedentes.

Sekeff (2007, p.172) explica a importância da música:

[...] porque ela mobiliza potencialidades e emoções, revolve energias e pulsões; porque música é poética pura, processo de penetrar na consciência e nos sentimentos do indivíduo por meio da percepção de imagens sonoras em movimento [...] porque o exercício da música garante uma projetada interação com a sociedade, estabelece diálogo entre culturas com sua multissignificação, propicia liberdade de pensamento e expressão, enfatiza um modo privilegiado de contraponto entre saberes; e finalmente porque música é uma forma de comportamento. Essa é a sua grande contribuição para a área da educação.

Na Educação Infantil, especificamente, deve ser usada como forma de desenvolvimento da

linguagem verbal, e não como algo ornamental, a ser utilizado em eventos, datas comemorativas, ou ainda como complemento no ensino de outras disciplinas.

A linguagem musical também permite o desenvolvimento de outras funções primordiais para o ensino como memória, a percepção e o pensamento. A música ajuda a desenvolver a capacidade de concentração imediata, de persistência e de dar resposta à constante variedade de estímulos; e assim, facilita a aprendizagem ao manter em atividade os neurônios cerebrais (SCHERER, 2013).

De acordo com Bellochio e Figueiredo (2009, p. 37):

A música é uma prática social que está presente em todas as sociedades e culturas. De uma forma ou de outra, todos os seres humanos lidam com música em diferentes momentos de sua vida, em atividades cotidianas. A música é reconhecida e respondida de maneiras distintas, de acordo com o momento e as funções que a música assume nas atividades mais simples ou mais complexas.

Se a música faz parte da experiência humana em diversos momentos de vida e com diversas funções, também faz parte da escola. A rotina da escola, reconhecidamente, possui músicas cantadas, dançadas, brincadas na hora do recreio, imitadas em coreografias, dentre outras.

Bellochio e Figueiredo (2009) acrescentam que, na Educação Infantil, é preciso considerar que não basta a música estar presente, de alguma forma na escola, e não possuir valor formativo reconhecido e enfatizado nos planejamentos escolares.

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

O ponto de partida é o contexto educacional e social, da experiência sonora e musical dos sujeitos escolares, além de metodologias que possam mediar a realização de experiências musicais que façam sentido e sejam significativas para a promoção do desenvolvimento musical.

As atividades musicais que diretamente se relacionam com o objeto sonoro da música acontecem por intermédio da experiência musical em atividades de audição, execução e composição/improvisação musical. Essas dimensões são possíveis e desejáveis em um projeto educacional. É fundamental que se compreenda a complementaridade dessas dimensões e que sejam vivenciadas de forma intensa e integrada.

A importância do ensino de música na escola reside primeiramente porque a música é uma prática social, presente em todas as sociedades. Para Chiarelli (2005), a música é importante não só para o desenvolvimento da inteligência quanto para a interação social da criança e a harmonia pessoal, facilitando sua integração e inclusão.

Assim, pensar as funções do ensino de música na educação infantil leva ao cotidiano escolar e às práticas dos professores e seus alunos, de como a música aparece e suas particularidades, suas possibilidades e linguagens.

A música contribui para o desenvolvimento integral da criança nas suas dimensões afetiva, cognitiva, motora e social. Provoca sentimentos de bem-estar, organiza os movimentos, promove uma melhor interação, desenvolve a atenção e a concentração. O repertório musical de escuta de uma pessoa é desenvolvido ao longo da sua vida, de acordo com o meio social em que está inserida e pelas experiências significativas que teve com a música ou a partir da música.

A música possui um papel importante na educação das crianças, uma vez que contribui para o desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem. A musicalização é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, do senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, da memória, da concentração, da atenção, do respeito ao próximo, da socialização e da afetividade.

A musicalização na Educação Infantil está relacionada a uma motivação diferente do ensinar, em que é possível favorecer a autoestima, a socialização e o desenvolvimento do gosto e do senso musical das crianças dessa fase. Cantando ou dançando, a música de boa qualidade proporciona diversos benefícios para as crianças e é uma grande aliada no desenvolvimento saudável da criança (MELO et al., 2009).

Gordon (2000, p. 6) ressalta que:

Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. Apenas então poderão aprender a apreciar, ouvir e participar na música que acham ser boa, e é através dessa percepção que a vida ganha mais sentido.

Hentschke e Del Ben (2003) apontam as funções da música no contexto escolar: a) auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania; b) facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes e c) propiciar a construção de identidades culturais das crianças e o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Joly (2003, p. 117) destaca algumas razões que justificam a presença da educação musical nas escolas, com ênfase no “desenvolvimento das habilidades estéticas e artísticas, o desenvolvimento da imaginação e do potencial criativo, um sentido histórico da nossa herança cultural [...], o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, o desenvolvimento da comunicação não-verbal”.

É importante ressaltar que os conteúdos musicais devem ser desenvolvidos nas aulas de música para crianças, paralelamente a outras habilidades como socialização, afetividade, criatividade, imaginação e comunicação.

Tal posicionamento reflete a orientação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 45):

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de integração e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente.

Góes (2009) relata que, desde o século passado, a música está incluída na prática escolar com diferentes tendências e enfoques. A prática da educação musical nunca esteve presente na totalidade do sistema de ensino por várias razões como, por exemplo, a falta de profissionais especializados ou a substituição da música por atividades consideradas mais 'úteis' no currículo escolar. A música é uma forma de conhecimento que possibilita modos de percepção e expressão únicas e não pode ser substituída por outra forma de conhecimento.

Fonterrada (2012, p. 98) considera que a linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento e sobretudo de poderoso meio de integração social. A música, no entanto, não se limita a esse papel:

Cada época tem conferido a ela um determinado valor e, ao que parece, pelos movimentos que incentivam sua prática e pelas publicações surgidas nos últimos anos, já está em marcha um movimento que trabalha no sentido de reintroduzir a música como um importante instrumento de formação e desenvolvimento humanos [...]

## **MÚSICA E SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O desenvolvimento social destaca-se entre as funções da música na Educação Infantil. As crianças, até a fase adulta, estão desenvolvendo sua identidade, passando pela autoaceitação e autoestima, tudo isso formado no convívio com os outros.

Sugahara (2014) defende que a função cultural, social e de expressão de sentimentos da música é inquestionável. A música está sempre presente em todas as sociedades e faz parte de ritos e cerimônias, como nascimento, casamento e até a morte. A música permite uma forma de linguagem acessível a todos, contribuindo para o desenvolvimento de um nível de escuta mais crítico e prazeroso.

Segundo a autora:

A música contribui para o desenvolvimento integral da criança nas suas dimensões afetiva, cognitiva, motora e social. Ela provoca sentimentos de bem-estar, organiza os movimentos, promove uma melhor interação, desenvolve a atenção e a concentração. O repertório musical de escuta de uma pessoa é desenvolvido ao longo da sua vida, de acordo com o meio social em que está inserida e pelas experiências significativas que teve com a música ou a partir da música (SUGAHARA, 2014, online).

A música pode e deve ser utilizada como um recurso didático. Trata-se de uma forma de conhecimento e linguagem que pode ajudar as pessoas a desenvolver um outro nível de escuta, pelo qual a música deixaria de ser apenas um pano de fundo para outras atividades, passando a ter significado próprio.

Por outro lado, a música é por natureza interdisciplinar. Podemos classificá-la como uma linguagem ao mesmo tempo matemática e afetiva, que possibilita transpor limites geográficos e temporais, sempre inserida em um contexto social. A música na escola deve ser integrada como um conteúdo específico, mas sem perder de vista as possibilidades inter e transdisciplinares que ela oferece.

Chiarelli e Barreto (2005) defendem que a criança aos poucos vai formando sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os outros. No processo do desenvolvimento da autoestima ela aprende a se aceitar como é, com suas capacidades e limitações.

As atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Dessa forma, a criança vai desenvolvendo o conceito de grupo. Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe deem prazer, ela demonstra seus sentimentos, libera suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e autorrealização.

Nogueira (2004 online) corrobora os efeitos significativos da música no desenvolvimento social da criança ao afirmar que o repertório musical inicia o indivíduo como membro de determinado grupo social.

Além disso, a música também é importante do ponto de vista da maturação individual, isto é, do aprendizado das regras sociais por parte da criança. Quando uma criança brinca de roda, por exemplo, ela tem a oportunidade de vivenciar, de forma lúdica, situações de perda, de escolha, de decepção, de dúvida, de afirmação.

Na socialização, a criança encontra o outro e aprende a conviver, a respeitar e a repartir. É um momento de orientação das vivências, que refletirão por toda a vida. Sugahara (2014 on line) defende que as crianças que frequentam aulas de musicalização aprendem a cantar, e o ato de cantar além de contribuir para a musicalidade também influencia de forma a melhorar a comunicação e interação:

Quando a criança canta, ou está envolvida com papéis de interpretação sonora em coletividade, sente-se integrada no grupo e adquire a consciência de que seus conhecimentos são igualmente importantes. Ela compreende a necessidade de cooperação com os colegas, para chegarem ao objetivo comum. Quando a criança estuda música em conjunto, torna-se mais comunicativa e convive o tempo inteiro com regras de socialização. A criança aprende a respeitar o tempo e a vontade do próximo; a criticar de forma construtiva; a ter disciplina; a ouvir e interagir com o grupo.

Para a autora, com a volta da música na escola a classe de musicalização passa a colaborar grandemente para o desenvolvimento de várias habilidades da criança. O direcionamento da música objetiva o desenvolvimento de aspectos ligados à criança como a criatividade, a coordenação motora, a lateralidade, a estética, a linguística e a socialização entre outros, sempre proporcionando momentos de prazer para a criança por meio da ludicidade (SUGAHARA, 2014).

## **LUDICIDADE NO ENSINO DE MÚSICA: FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIALIZAÇÃO**

Em todas as culturas as crianças brincam com a música por meio de jogos e brincadeiras que são transmitidas de uma geração para outra. A criança aprende a brincar desde as primeiras interações lúdicas entre mãe e o bebê.

Oliveira e Sousa (2008, p. 1) consideram ludicidade como “os sinais diacríticos que definem a infância [...] uma vez que esta fase do ciclo de vida é compreendida como a fase, por excelência, da vivência do lúdico”.

Para as autoras, o apelo ao lúdico é uma marca da infância, momento em que se inaugura o processo de socialização na vida do indivíduo, que se estende ao longo de toda a sua vida. Para garantir sua efetivação, a socialização infantil se utiliza especialmente do ludismo, a partir da cultura geral e tendo como finalidade a socialização.

Ainda de acordo com Oliveira e Sousa (2008, p. 1), “a ludicidade é rica em significados, ela permite à criança que a vivência, a experiência de ser criança, fazer parte da cultura adulta e preparar-se para assumir um papel, uma função social na comunidade de que participa”.

Por essa razão, a cultura lúdica de um povo revela muito sobre ele, sobre o lugar das crianças em sua sociedade, sobre o modo como elas são socializadas. Kishimoto (2010, p.5) considera todo o período da Educação Infantil como importante para a introdução das brincadeiras: “A opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade”.

Segundo o artigo 9º das Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2009), os eixos norteadores das práticas pedagógicas devem ser as interações e a brincadeira. As interações incluem:

- a) interação com a professora: o brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras;
- b) interação com as crianças: o brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil, constituindo a cultura infantil ou cultura lúdica;
- c) interação com os brinquedos e materiais: é essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanho, espessura, cheiros, e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo;
- d) interação entre criança e ambiente: a organização do ambiente facilita ou dificulta a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança;

e) interações entre a Instituição, a família e a criança: a relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão da cultura popular que inclui os brinquedos e brincadeiras que a criança conhece no projeto pedagógico.

O brincar desperta a curiosidade das crianças na exploração de objetos e brinquedos e levam-as a verem o que se pode fazer com cada objeto: uma bola pode rolar, pular, mas pode-se morder para ver a textura.

Kishimoto (2010, p.12) enfatiza a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil:

A criança encanta-se quando descobre o botão que aciona o som da caixa de música e repete pelo prazer de ouvir o som. Encanta-se, quando vê reaparecer um objeto que enfiou na abertura de uma caixa. Questiona a razão da água não parar na peneira, o que faz emergir a hipótese de “segurar” a água com a mão debaixo da peneira. Assim, vão aprendendo, experimentando e repetindo várias vezes, em contato com os objetos do mundo físico, o que as coisas fazem e o que se pode fazer com cada coisa.

Por meio de jogos e brincadeiras, as crianças ampliam seu conhecimento. Ao interagir com outras pessoas para aprender e expressar suas brincadeiras, surge o convívio social.

Nas palavras de Kishimoto (2010, p. 7):

Na brincadeira de faz de conta o mundo social aparece na sua temática: ser médico, professora, motorista. Brincadeiras como fazer cabana com folhas e galhos, brincar nos troncos das árvores expressam os valores de comunidades rurais. O mundo tecnológico aparece representado nos brinquedos como o celular, o fogão, a geladeira.

## **LUDICIDADE E SOCIALIZAÇÃO INFANTIL NAS PRÁTICAS MUSICAIS**

Na Educação Infantil, a música mantém forte ligação com o brincar. O art. 9º das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) determina que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

IX - Relacionamento e interação entre as crianças durante as manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. A diversidade de experiências adquiridas nas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura lúdicas tem o potencial de aproximar crianças.

Cada criança utiliza seu acervo de experiências, que serve como ferramenta para fazer amizades e brincar junto. Cabe à instituição infantil oferecer a diversidade de experiências culturais para a promoção do relacionamento e da interação entre as crianças. As crianças quando utilizam esses saberes durante as brincadeiras o fazem de forma integrada.

Kishimoto (2010, p.11) explica o relacionamento e integração determinados pelo artigo em questão:

Um grupo de crianças pode brincar de dançar e cantar e chamar uma plateia (outras crianças) para assistir. Só aqui se integram três formas de manifestação lúdica. Outras podem contar histórias, escrever poesia e construir um livro. Outras ainda podem produzir desenhos, fazer colagens com diferentes materiais, fotografar e expor para os amigos.

Verifica-se que a capacidade de pensar associa-se à capacidade de sentir, sonhar, imaginar e brincar com a realidade. As músicas proporcionam sentimentos que criam imagens da realidade e criam metáforas e se transformam em pensamento e linguagem de expressão de cada cultura (KISHIMOTO, 2010).

Retomando Vygotsky (1998), é a imaginação em ação ou o brincar é que permite à criança ir além da percepção afetivo-motora para criar a representação do mundo. As diferentes situações contidas nas brincadeiras que envolvam música fazem a criança crescer à procura de soluções e de alternativas.

As atividades lúdicas infantis, permeiam de jogos musicais que estimulam a escutar e a discriminar o som dos instrumentos e os motivos sonoros que se repetem remetem a Piaget (apud BRITO, 2003), para quem os jogos musicais podem ser de três tipos, que correspondem a três fases do desenvolvimento infantil: a) jogo sensório-motor – vinculado à exploração do som e do gesto; b) jogo simbólico - vinculado ao valor expressivo e à significação mesma do discurso musical e c) jogo analítico ou com regras - vinculado à organização e à estruturação da linguagem musical.

Brito (2003, p.31) pondera que “esses diferentes modos de jogos podem estar contidos em uma mesma obra musical, porém, um deles estará em maior predominância. [...] esses jogos não estão relacionados de acordo com a faixa etária da criança e sim, de acordo com seu desenvolvimento musical”.

A importância dos jogos de improvisação musical para crianças no estágio da Educação Infantil reside no fato de privilegiarem conteúdos sensório- motores e simbólicos, revelando a relação expressiva que elas estabelecem com os diferentes sons e músicas.

Para a autora:

Como ações intencionais que possibilitam o exercício criativo de situações musicais e o desenvolvimento da comunicação por meio da linguagem musical, os jogos garantem às crianças a possibilidade de vivenciar e entender aspectos musicais essenciais: as diferentes qualidades do som, o valor expressivo do silêncio, a necessidade de organizar os materiais sonoros e o silêncio no tempo e no espaço, a vivência do pulso, do ritmo, a criação e a reprodução de melodias, entre outros aspectos. (BRITO, 2003, p.152)

Moreira (2010) apresenta diversas possibilidades de trabalhar os elementos musicais, tais como: a) exploração do conceito de som e silêncio - com brincadeiras de estátua; b) produção de vários tipos de sons com o corpo - arrastando os pés, batendo as mãos nas diferentes partes do corpo, entre outros; c) estímulo ao desenvolvimento da linguagem falada por meio de canções; d) incentivo à composição pelas crianças de uma melodia- a partir de uma letra criada pelo grupo; e) incentivo à criatividade, concentração e memória pela imitação de sons criados pelos colegas.

A essas possibilidades, acrescentem -se: a) a utilização de brinquedos de diferentes texturas, formas e tamanhos que produzam sons diferentes; b) estímulos auditivos, visuais e motores; c) movimentos rítmicos, explorando todo o esquema corporal e acompanhamento das músicas com palmas ou percutindo algum objeto ao pulso da melodia; d) trabalho da percepção da pulsação com movimentos corporais com os braços, mãos, pernas, pés, cabeça e tronco.

Nesse contexto, Scherer (2013, p. 176) planejou e organizou uma “prática pedagógica da educação musical junto ao grupo de alunos da Educação Infantil para favorecer a ampliação e o enriquecimento da linguagem nas crianças”.

Por meio desse exercício musical, propõe-se “a apropriação de instrumentos que as ajudassem a pensar com o auxílio de conceitos sistematizados”. O desenvolvimento da intervenção pedagógico-musical incluiu atividades, conteúdos e objetivos sintetizados no Quadro 1 a seguir:

Conteúdo - atividade	Objetivos
1 Sondagem do conhecimento prévio	Identificar os sons já dominados pela criança.
2 - Música, silêncio e ruído	Estimular a criança ao silêncio para ser capaz de ouvir os sons do próprio ambiente
3 - Som	Explorar os sons do cotidiano
3.1.1 - Sons do corpo Duração: sons longos e curtos	Identificar e explorar os sons do próprio corpo
3.1.2 - Sons dos animais	Identificar e explorar os sons dos animais - Altura: Sons graves e agudos
3.1.3 - Sons da natureza: vento, trovão, chuva, mar	Identificar e explorar os sons da natureza - Altura: Sons graves e agudos - Intensidade: Sons fortes e fracos
3.1.4 - Sons de dentro de casa	- Identificar e explorar os sons de seu entorno - Distância: Sons de perto
3.1.5 - Sons de fora de casa	Identificar e explorar os sons do seu entorno - Distância: Sons de longe
3.1.6 - Sons dos meios de transporte	Identificar e explorar os sons do cotidiano - Andamento: Sons rápidos e lentos
3.2 - Elementos do som	Desenvolver a percepção auditiva por meio do elemento duração: Sons curtos e longos Propiciar a apropriação de elementos sonoros: propagação do som, ondas sonoras e vibração
3.3 Apresentação de diferentes instrumentos musicais	Timbre
3.5 Confeção de instrumentos com materiais recicláveis	Estimular o estabelecimento de hipóteses, a organização, o planejamento, a imaginação e a criatividade.
4 - Formação de bandinha rítmica com os instrumentos confeccionados	Estimular o desenvolvimento da atenção, da concentração, da oralidade - Timbre

**Quadro 1: Estudo dos sons**

Fonte: Adaptado de: Scherer (2013)

Outro exemplo da importância da brincadeira no desenvolvimento infantil por meio da música é dado por Brito (2012). A brincadeira “Bolo musical” foi elaborada para a faixa etária de 3 a 5 anos, com duração de uma aula ou parte de uma aula, com os alunos organizados em círculo.

Os recursos necessários incluem Instrumentos musicais, objetos do ambiente, sons vocais e corporais com timbres distintos, folhas de papel branco, de preferência em tamanho A3, lápis de cor e/ou giz de cera.

Quanto aos objetivos, o exercício visa a: a) desenvolver escutas atentas e criativas; b) pesquisar e explorar diferentes materiais sonoros e modos de ação; c) vivenciar o conceito de timbre, andamento e a transformação da intensidade e da densidade dos sons; d) vivenciar o conceito da forma, ou seja, da disposição ou modo de estruturar os elementos sonoros e e) desenvolver a concentração, relacionamento e a capacidade de compartilhar e colaborar em projetos coletivos.

A autora descreve a atividade:

O desenvolvimento do trabalho prevê uma pesquisa para selecionar os materiais que representarão os diversos ingredientes do bolo (farinha, leite, ovos, açúcar, fermento etc.) além da batedeira e do forno, sendo que não é preciso estabelecer relações aproximativas entre eles. Trata-se de representar um ingrediente com um timbre, deixando-se levar por critérios diversos. Começamos a conversar para decidir como preparar “um bolo musical”, deslocando para o jogo musical uma atividade da vida cotidiana (BRITO, 2012, p. 217).

A conversa inicial sobre como se faz um bolo, quais ingredientes são usados e quais as etapas de preparação possibilitou a integração e motivação do grupo, “fortalecendo vínculos de convivência e amizade”.

A preparação do “bolo musical” se iniciou pela escolha dos ingredientes:

Farinha (piano); ovos (girasino); leite (flauta-doce); fermento (guitarra); manteiga (flauta de êmbolo) e chocolate (bateria).

A primeira fase da improvisação “consistiu em reunir os ingredientes na batedeira, musicalmente representada pela apresentação de cada timbre escolhido.

Na sequência, a batedeira era ligada (em nosso caso, o piano que eu tocava) e improvisava em um andamento movido, acompanhada por todos os “ingredientes” (BRITO, 2012, p. 217).

A autora relata:

A fase seguinte consistiu em levar o bolo para o forno, o que, musicalmente, consistiu em uma mudança significativa de ambiência musical: à densidade, à força e à velocidade da fase anterior, contrapôs-se a rarefação e as sonoridades suaves em movimentos lentos, o quase silêncio que se tornou um “bolo assando no forno. Final mente, o bolo ficou pronto e o trabalho terminou com o grupo todo tocando animadamente para comemorar! (BRITO, 2012, p.218).

Verifica-se que a brincadeira permitiu perceber como se dá o aprendizado da linguagem musical nas crianças com base no lúdico, na brincadeira e no jogo. Essa brincadeira constitui uma forma de trabalhar a socialização entre as crianças que, ao se reunirem, devem necessariamente entrar em contato umas com as outras, pois a prática musical é feita em conjunto.

É importante saber que o processo de musicalização deve anteceder o aprendizado de um instrumento específico. Concluindo com Nogueira (2004, online), “o importante é que esse trabalho não seja artificial, isolado do projeto pedagógico como um todo”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre musicalização e desenvolvimento da socialização na Educação Infantil partiu da perspectiva contemporânea da criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra. Essa perspectiva valoriza o que é específico da criança, ou seja, seu poder de imaginação, fantasia e criação.

O desenvolvimento humano deve ser entendido como uma globalidade, abrangendo os aspectos físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social. A abordagem sociointeracionista explica que o desenvolvimento humano se dá nas trocas entre parceiros sociais, por meio de processos de interação e mediação.

A partir dessa abordagem, a construção do conhecimento é um processo de internalização de estruturas culturais de modos de pensar e agir, iniciada nas relações sociais. Assim, socialização constitui um processo interativo, necessário para o desenvolvimento, por meio do qual a criança satisfaz suas necessidades e assimila a cultura.

Nesse contexto, a música deve ser entendida como uma forma de linguagem, produto da cultura, que se constitui nas interações sociais, por meio das apropriações de elementos musicais produzidos por gerações anteriores.

Evidencia-se que, na Educação Infantil, o processo de musicalização deve anteceder o aprendizado de um instrumento específico, apoiado em um projeto pedagógico. As atividades musicais que diretamente se relacionam com o objeto sonoro da música acontecem mediante a experiência musical em atividades de audição, execução e composição/improvisação musical.

As experiências musicais devem ser significativas para a promoção tanto do desenvolvimento musical quanto do social. Para isso, o aprendizado infantil da linguagem musical pode se dar com base no lúdico, na brincadeira e no jogo, constituindo uma forma de trabalhar a socialização entre as crianças. A prática musical feita em conjunto possibilita o desenvolvimento desse aspecto específico do desenvolvimento infantil.

A pesquisa bibliográfica permitiu concluir que a música possui um papel importante na educação das crianças, uma vez que contribui para o desenvolvimento social. A musicalização é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da socialização.

Assim, esta pesquisadora considera respondida a questão norteadora da pesquisa e atingidos os objetivos propostos para sua realização.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Vera Lúcia do. **Psicologia da educação**. Natal, RN: EDUFRRN, 2007.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Cai, cai balão... **Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música**. Música na educação básica. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

BORSA, J. C. **O papel da escola no processo de socialização infantil**. 2007. Disponível em: <<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>> Acesso em 30 abr. 2022.

BRASIL. **Experiências criativas**. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, RENATA R.; MOLINA, S. TERAHATA, A. M. (COORD.) A música na escola. Ministério da Cultura e Vale. São Paulo, 2012, pp. 101- 105.

BRASIL. **Desenhando sons: gesto/movimento/grafismo**. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, RENATA R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (COORD.) A música na escola. Ministério da Cultura e Vale. São Paulo, 2012, p. 216.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental**. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Volume 2: Formação pessoal e social; Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília. DF, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Presidência da República. LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

COLLS, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação. **Psicologia evolutiva**, v. 1. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DIAS, Isabel Simões; PORTUGAL, Sonia Correia; PORTUGAL, Patrícia Marcelino. Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. 2013. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 3, p.9-24 Disponível em: < <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/483> > Acesso em 02 maio 2022.

FONTEERRADA, M. T. de O. Experiências criativas. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A.M. (Coord.) **A música na escola.** Ministério da Cultura e Vale. SÃO PAULO, 2012, pp. 96-100.

GIL, A.C. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, Raquel Santos. A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. **UDESC VIRTU@L - ONLINE** Revista do Centro de Educação a Distância –CEAD/UDESC Florianópolis, Vol. 2, n. ° 1, p. 27 - 43 mai. /jun. 2009.

GOMES Joana Malta. Aprendizado, desenvolvimento e o comportamento da criança pequena na aula de música. **Cadernos do Colóquio**, v. 10, n. 2 (2009), pp. 4-77. Gordon (2000 )

HENTSCHKE, L; DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, L; DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, cap. 7, 2003.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KRAMER, Sonia (org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. 14 ed. São Paulo: Ática, 2007.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena**. Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MELO, N. N. M. M; et al. **A importância da música para o desenvolvimento da criança de educação infantil**. Disponível em: <[http://upedagogas.blogspot.com/2009/03/contribuicao-da-musica-para-o\\_21.htm](http://upedagogas.blogspot.com/2009/03/contribuicao-da-musica-para-o_21.htm)> Acesso em 01 jun. 2022.

MOREIRA, Mariana Barros. **Caticuti Aulida** – a ludicidade e o desenvolvimento musical nos primeiros anos de vida da criança. Monografia. Licenciatura em Música. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A construção social do conceito de infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica. **LINHAS**, Florianópolis, v. 9, n. 1, 18, jan. / jun. 2008, p.4

NOGUEIRA, Monique Andries. A música e o desenvolvimento social da criança. **REVISTA DA UFG**, Ano VI, No. 2, dezembro de 2004.

OLIVEIRA, Leide; SOUSA, Emilene. **Brincar para comunicar: a ludicidade como forma de socialização das crianças**. INTERCOM. X CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE – São Luis, MA, 12.... junho de 2008.

OLIVEIRA, Z. M. R de. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

PAPALIA, D.; OLDS, S.W.; FELDMAN, R.D. **O mundo da criança**. 8 ed. Lisboa: Mcgraw Hill, 2001.

PORTUGAL, Gabriela. Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.). **Relatório do estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos**. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

PROUT, Alan. Reconsiderar a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004.

RABELLO, E.T.; PASSOS, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano.

Disponível em:< <http://www.josesilveira.com>> Acesso em 25 jun. 2022.

RIBEIRO, R M. **Música na educação infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.** Dissertação (mestrado em Música). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. **História da Infância: Reflexões acerca de algumas concepções correntes.** ANALECTA. Guarapuava, Paraná. V.3, nº2, p.51-63. Jul/dez 2002.

SOUSA, Emilene; OLIVEIRA, Leide. **Brincar para comunicar: a ludicidade como forma de socialização das crianças.** INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. São Luís, MA, 12 a 14 de junho de 2008.

SUGAHARA, Leila. **O papel da música na formação escolar da criança.** 2014. Disponível em: <[andi.org.br](http://andi.org.br)> Acesso em 02 jun. 2022.

TAVARES, José et al. **Manual de Psicologia do Desenvolvimento e aprendizagem.** Porto: Porto Editora, 2007.

VASCONCELLOS, Maria de Fátima Barboza. **As fases do desenvolvimento da criança de 0 a 06 anos.** 2005. Disponível em: < <https://portalidea.com.br/cursos/02016bc7ead8cb7b5387e047f-f4b82b4.pdf> > Acesso em 01 jun. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# REFORMA DO ENSINO MÉDIO: SUBORDINAÇÃO DA FORMAÇÃO ESCOLAR À LÓGICA DO MERCADO DE TRABALHO PERIFÉRICO

**LILIAN DA SILVA SANTOS**

Mestranda em Educação na linha de Políticas Educacionais e Trabalho Escolar (PPGE-Uninove-SP).  
Coordenadora Institucional da FIEB/Barueri com experiência de 20 anos em educação.



## INTRODUÇÃO

As reformas educacionais no Brasil são sempre permeadas de aspectos relevantes a serem discutidos. Derivam de repetidas tentativas de se trazer algum tipo de mudança no âmbito social, cultural e político, sempre defendidas por narrativas de que a qualidade na educação não é utopia, é sim realizável. Independente da modalidade de ensino que se possa destacar dentro de um espectro de (re)organização de políticas educacionais, percebemos que a toada histórica da educação em nosso país sempre seguiu a melodia das diretrizes estabelecidas por reformas influenciadas por quatro concepções de cunho sócio-histórico: a concepção de homem; a concepção axiológica; a concepção epistemológica e a concepção política. O aspecto axiológico ou a dimensão axiológica de determinado assunto implica a noção de escolha do ser humano pelos valores morais, éticos, estéticos e espirituais. A axiologia é a teoria filosófica responsável por investigar esses valores, concentrando-se particularmente nos valores morais. As concepções epistemológicas nos conduzem a reflexões sobre a construção do conhecimento e, quando tais reflexões são direcionadas para o contexto educacional, possibilita compreender que o processo de 'ensinagem' também perpassa por uma análise e observação epistemológica

A atual reforma do ensino médio materializada pela Lei n.º 13.415/2017, é um desses exemplos de como, historicamente, a educação brasileira é tensionada por diretrizes e orientações que crivam vieses para ajustar a formação dos estudantes na direção das concepções-modelo da sociedade que se vive, expandidas pelas falas e discursos, pelos paradigmas existenciais e pelas narrativas de mercado dentre os quais o jovem é enamorado pela visão de futuro por meio da discussão a respeito do trabalho.

No tocante a contextualização dessa reforma no ensino médio, encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/1996 – as principais orientações sobre essa etapa da educação básica, em especial no que se estabelece pelo artigo 35, de onde constatamos seu caráter de preparação básica para o mundo do trabalho, para a cidadania e continuidade nos estudos em nível superior. O texto da LDB enfatiza a atenção a ser dada ao desenvolvimento do protagonismo dos estudantes nessa modalidade de ensino, em detrimento das narrativas estabelecidas para se obter qualidade em sua organização, na perspectiva de consolidar os aspectos vinculados aos processos formativos da cidadania e da atuação no mundo do trabalho.

Moura e Benachio (2021) traçam uma síntese sobre a organização do ensino médio na educação brasileira, demonstrando como ao longo das décadas essa modalidade de ensino perpassou por constantes reformas e ajustamentos, com ênfase na constituição de uma possível identidade, onde, segundo os autores, em cada momento político-histórico estas reformas tentaram encontrar uma forma de aperfeiçoamento dessa etapa final da educação básica.

Os autores apresentam e discutem como fatores vinculados ao tempo histórico, político, social e ideológico, fomentaram concepções que sempre culminaram por estabelecer para a etapa final da educação básica, a conciliação de requisitos que se adequem aos requisitos postos pelo mercado de trabalho ou pelas “necessidades definidas pelo setor empresarial” (SILVA e SCHEIBE, 2017, p.21). Sinalizam que a reforma do ensino médio, materializada na Lei n.º 13.415/2017, é resultante da articulação entre as políticas de regulação que foram constituídas desde a promulgação da LDB, das Diretrizes Curriculares ao longo de duas décadas e documentos norteadores brasileiros a partir de então, qualificando por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), novos rumos ao ensino médio e à educação profissional.

O ensino médio oscila meio as disputas quanto às suas finalidades desde a promulgação da LDB, em especial ao percebermos a retomada de discursos e narrativas que em outros tempos históricos, mais especificamente na década de 1990, defenderam o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas aos requisitos propostos pelo mercado, preponderando assim, “uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania” (SILVA, 2018, p.11).

Estudos a respeito da reforma apontam para a percepção de que há estratégias orientadas pelo mercado que exercem influência na configuração político-social, onde a reforma passa a ser a tradução de interesses do setor empresarial. Para tanto, percebe-se desde a orientação para uma ‘nova’ organização curricular do ensino médio até o movimento de mercantilização da educação básica, onde parcerias com instituições privadas passam a participar dos certames de financiamento público, para a oferta privada da educação. Trata-se da adequação de um tipo de educação para um determinado tipo de trabalhador que se pretende formar, flexibilizados suficientemente para as mudanças de trabalho e adaptados à ideia de mão-de-obra polivalente e preparada para transitar ao longo das trajetórias de trabalho por várias ocupações.

Nesse sentido, podemos compreender que há uma concepção de aprendizagem flexível para a formação no ensino médio, onde de acordo com Kuenzer (2007), essa aprendizagem combina fatores como acesso à postos diferenciados das cadeias produtivas por estudantes que perpassaram por uma formação propedêutica mais acentuada, enquanto que a formação dos trabalhadores implica no desequilíbrio dessa concorrência, visto o caráter desigual ao qual as exigências de mercado preveem o preenchimento dessas demandas. Segundo a autora, os aspectos democráticos defendidos pela reforma do ensino médio, em especial da sua ‘nova’ organização curricular, não oferecem condições dos estudantes da dimensão pública concorrerem em patamar de igualdade com os de dimensão privada. Sendo assim, tanto para o acesso ao nível superior, quanto para desenvolver

determinadas atividades laborais, prevalecerá aquele com uma formação escolar predominantemente mais conteudista. Dessa forma, impera o princípio da escolarização organizada pela necessidade da produção puxada pela demanda.

Vale salientar que o ponto de partida da reforma com seus aspectos fundamentais, se deu por meio da Medida Provisória (MP) n.º 746 de 2016, posteriormente transformada no Projeto de Lei n.º 34/2016, que por fim, deu origem à Lei 13.415/2017. Na ocasião, esse processo se justificou pelo conjunto de argumentos que embasou a elaboração da MP, onde temos como principais: I) baixo rendimento dos estudantes nas disciplinas de Português e Matemática; II) estrutura curricular com 13 disciplinas considerada extensa, superficial e fragmentada; III) busca pela melhoria do desempenho do ensino brasileiro na baliza dos países bem ranqueados no mundo, e IV) baixa inserção de alunos pós ensino médio no ensino superior.

Do ponto de vista objetivado pela reforma, Moura e Benachio (2021) apontam críticas sobre os processos desencadeados por ela. Das mais aparentes e evidentes, a relação entre o discurso pela melhoria no plano curricular versus a falta de infraestrutura das redes de ensino e suas instituições; a ausência de professores capacitados para todas as áreas do conhecimento, bem como da fragilidade de incentivo à qualificação acadêmica destes; o excesso de carga horária e sobrecarga de trabalho e os baixos salários dos profissionais, entre outros pontos relevantes para consolidação de uma reforma que, de fato, possa deslumbrar reais mudanças.

Essa subjetividade que não se faz visível ocorre em razão da percepção equivocada de que “a Lei parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, [...]” (FERRETI, 2018, p. 27). Desconsidera-se, como já apresentado aqui, os fatores que têm maior envergadura no âmbito da escola, que são desprezados e previstos como secundários na composição de propostas e do financiamento da União. Ainda nesse sentido, ao entrarmos neste aspecto sobre o atual contexto fiscal brasileiro, não podemos esquecer da Emenda Constitucional n.º 95 (EC n.º 95/2016), que instituiu novo regime fiscal para os gastos da União pelos próximos 20 anos. A dicotomia entre o pretense discurso de melhoria do ensino médio e o contingenciamento de gastos estabelecido pela EC-95, configuram uma busca por mudança que passa ser questionável, duvidosa, falaciosa e fadada a se tornar mais uma reforma sem alcance de resultados palpáveis e pragmáticos: a lógica do ‘mais mínimo’ direito social e do ‘mais máximo’ capital nacional e internacional, especialmente o financeiro/especulativo.

O conceito de ‘mais mínimo’ deriva da concepção do Estado mínimo, um tipo de estado que procura intervir o mínimo possível principalmente na economia do país, mas também em questões sociais, dando mais poder às autoridades regionais (locais) em detrimento do poder central. Sua definição varia de acordo com as diferentes ideologias que o defendem. A expressão “estado mínimo” tem sua origem no neoliberalismo, corrente surgida nos anos 1970 e 1980 que procura reviver o capitalismo *laissez-faire* do liberalismo clássico dos séculos XVIII e XIX.

Para organizar a reforma, seus idealizadores usam como principal ponto de apoio os resultados de avaliações em larga escala aos quais estudantes do ensino médio foram submetidos,

comparando-os aos países componentes da OCDE, melhores colocados no mundo em avaliações com a mesma configuração. Uma dessas avaliações é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), coordenado pela OCDE, que avalia estudantes de 15 anos – média idade – nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), fundada em 1961, se define como um fórum de países que se descrevem comprometidos com a democracia e a economia de mercado, oferecendo uma plataforma para comparar experiências políticas, buscar respostas para problemas comuns, identificar boas práticas e coordenar as políticas domésticas e internacionais de seus membros.

Dessa forma, uma constatação que se apresenta ao longo das reformas educacionais nos países periféricos, é a de que há “uma tendência internacional de padronização de desempenhos dissociada dos fundamentos da política educacional como responsabilidade do estado” (RAMOS, 2018, p. 449).

Se essa se torna uma das principais premissas que qualifica uma reforma, fica evidente a priorização de políticas de avaliação em larga escala sem muito espaço para discussões com ênfase em política pública de educação básica, o que fragiliza a análise entre as diferentes redes e sistemas de ensino que possuem características próprias, que mereceriam um tratamento menos padronizado. Ainda assim, não se trata de ignorar ou menosprezar tais indicadores, pois eles são parâmetros utilizados pelo governo para elaboração de políticas educacionais, mas sim, de não ignorar os aspectos intrínsecos ao processo pedagógico de territórios distintos que possuem suas especificidades locais.

Mediante tais critérios endossados para a reforma, a Lei 13.415/2017 estabeleceu alterações na LDB, onde a mais importante se deu no artigo 4º da Lei, que ratificou a importância da manutenção da Base Nacional Comum Curricular, integrada com itinerários formativos que devem considerar o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, “a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica profissional” (BRASIL, 2017). A reforma, portanto, defende e prevê para o ensino médio, uma estrutura organizada em duas partes: a primeira fixa, definida pela BNCC e a segunda, formada por cinco itinerários formativos, divididos por 4 áreas mais o itinerário formação técnica e profissional.

A ideia central é a de possibilitar aos estudantes do ensino médio uma formação geral básica e a oportunidade de escolha dentre os itinerários formativos que mais se aproximem de sua opção de formação e aderência: a ressignificação de expressões como “protagonismo juvenil”, “projeto de vida”, “significação social”, “juventudes” etc. Para tanto, alterações no modus operandi da modalidade foram previstas, como por exemplo, mudança da carga horária geral à ser cumprida, diminuição de quantidade de disciplinas cursadas, ampliação de disciplinas a serem ofertadas, aumento da carga horária nos itinerários formativos e, conseqüentemente, diminuição da carga horária referente à formação geral básica, entre outras alterações previstas na LDB, por meio da Lei 13.417/2017.

Modus operandi (plural: modi operandi) é uma expressão em latim que significa “modo de operação”. Utilizada para designar uma maneira de agir, operar ou executar uma atividade seguindo geralmente os mesmos procedimentos, tratando esses procedimentos como se fossem códigos.

Podemos, portanto, mensurar, que a redução da carga horária nas disciplinas da educação básica atinge diretamente matérias importantes para a formação da juventude, tais como Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física e Artes, colocando em risco, conforme Araújo (2018), o desenvolvimento do pensamento crítico-social e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento autônomo e cidadão.

Moura e Benachio (2021), defendem que se faz necessário diminuir a fragmentação da formação percebida pela reforma, utilizando como possível modelo o Ensino Médio Integrado (EMI) praticado na Rede Federal e Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), ofertado pelos Institutos Federais (IFs), que é fundamentado em uma concepção que busca integrar trabalho, ciência, tecnologia e cultura (BRASIL, 2007), proporcionando amplitude na formação, de tal maneira que tanto os estudantes na pós escolarização básica que adentrarem no mundo do trabalho quanto os que deem prosseguimento em sua vida acadêmica, possam compreender com maior detalhamento os conhecimentos que lhe possibilitem participar das dimensões social, cultural, política e econômica da sociedade.

Outro aspecto importante da Lei 13.417/2017, situa a possibilidade de admissão de profissionais com o chamado notório saber, conforme artigo 6º, instituindo uma atmosfera de desqualificação do trabalho docente em especial no tocante à sua identidade, ou seja, do que se considera conjunto de caracteres próprios e, em parte, exclusivos do professor. Isso porque “um professor é aquele que possui uma perspectiva pedagógica, social e cultural suficientemente ampla para poder desempenhar o papel de educador” (KRAWCZYK E FERRETI, 2017, p. 40). O notório saber passa a ser uma proposição defendida pela reforma, que precariza o trabalho docente e banaliza o ofício de ser professor por formação no campo da educação.

Outra parte importante e integrante das estratégias da reforma é a implementação de escolas de ensino médio integral, pautada no artigo 13 da Lei 13.415/2017, em que “fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”. Tal propositura atende e respalda a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) e abre discussões a respeito de um ponto nevrálgico dessa questão: o entendimento sobre as concepções de tempo integral e educação integral. O tema gera debates intensos, visto que a ampliação de jornada prevista nos documentos norteadores a partir da LDB, vem sendo ao longo dos anos alvo de tentativas frustrantes por parte de sistemas de ensino que acreditam, de maneira ingênua, que o tempo a mais de permanência na escola é o principal requisito de mudança significativa na escolarização dos alunos. A escola passa a ser muito mais um ambiente de contenção de vulnerabilidades e de ‘proteção social’ do que de ampliação de oportunidades na formação do estudante.

Por ser um tema amplo e cheio de desdobramentos e considerações, muito há que se escarafunchar sobre a reforma do ensino médio brasileiro e suas implicações.

Far-se-á necessário gerar novas provocações que deverão ainda ser parte de mais estudos e inserções a respeito das narrativas que foram instituídas para a construção do projeto dessa reforma; assim como das adaptações sugeridas para que os sistemas de ensino organizem suas redes; da perceptível fragmentação da formação dos estudantes pela restrição de disciplinas outrora consideradas prioritárias para tal processo; da influência que as agências multilaterais como a OCDE e UNESCO têm nos debates educacionais nos países periféricos; do congelamento de gastos primários da União previsto pelo novo regime fiscal da EC n.º 95/2016 e, principalmente, pelo tensionamento dos segmentos empresariais, coerentes com o modo de produção capitalista atual que influencia a definição de políticas educacionais com tendência privatista da educação.

Os estudos apontam para uma direção em comum, de que a reorganização curricular e formativa do ensino médio, atende os argumentos defendidos pelos formuladores da reforma em prol da suposta educação para diversidade e da formação de caráter instrumental e profissionalizante, preparando sujeitos produtivos ao mercado de trabalho.

Finalmente, considero e enfatizo que não se trata de negar a relevância de uma reforma do ensino médio que amplie oportunidades futuras, contudo, que ela possa ser executada levando-se em conta uma concepção de formação humana integral, para que os processos formativos à serem desencadeados possam, de fato, serem relevantes para a mudança da qualidade escolar, da apropriação de conhecimentos fundamentais para a consolidação dos sujeitos históricos e, principalmente, para não ser mais uma releitura de reformas anteriores que sempre buscaram alinhar as suas finalidades às demandas do setor produtivo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular/BNCC**. Aprovada pelo CNE em 04 de dezembro de 2018. Brasília, 2018b. Disponível em: > [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). < Acesso em 04 de jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: >[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)<. Acesso em 04 de jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 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 04 de jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 03/2018, de 08 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Brasília, 2018a. Disponível em: > <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/30000-uncategorised/59711- parecer-ceb-2018> < . Acesso em 04 de jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. 2007. Brasília, 2007. Disponível em: > [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf) < Acesso em 04 de jun. de 2022.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Revista Estudos Avançados, São Paulo/SP, vol. 32, n. 93, p. 25-42, jan./abr. 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia**. Revista Educação e Sociedade, Campinas/SP, v. 38, nº. 139, p. 385- 404, abr/jun, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? **Meias verdades da “reforma”**. Retratos da Escola, Brasília/DF, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan/jun, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Educação e Sociedade, Campinas/SP, v. 38, nº. 139, p. 331-354, abr/jun, 2017.

MOURA, Dante Henrique; BENACHIO, Elizeu Costacurta. **Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico.** Revista Trabalho Necessário.V.19, nº 39, 2021 (maio-agosto). ISSN: 1808-7099-X. Disponível em > <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario> <. Acesso em 04 de jun. de 2022.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010

Ensino Médio na Rede Federal e nas Redes Estaduais: **por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala?** Holos, Natal/RN, Ano 34, vol. 02, p. 449-459, maio/2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso.** Educação em Revista, Belo Horizonte/MG, v. 34, e214130, 2018.

SCHEIBE, Leda. **Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil.** Retratos da Escola, Brasília/DF, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan/jun, 2017.

# AS NOVAS TECNOLOGIAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: O LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO INFANTIL

**LUCIANA BRASIL SOUZA**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Taboão da Serra (2008); Especialista em Planejamento Educacional e Políticas Públicas pela Universidade Gama Filho (2010); Técnico em Gestão de Políticas Públicas pelo Centro Paula Souza (2015); Pós-graduada em Educação a Distância pela Faculdade Campos Elíseos (2021). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no CEMEI Leila Gallacci Metzker; Professora da rede pública de ensino da Prefeitura Municipal de São Paulo.



## RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma reflexão sobre letramento digital e a importância do uso das tecnologias de informação e comunicação na educação infantil, considerando que o seu surgimento provocou mudanças em todos os campos das atividades humanas. O modelo adotado foi a pesquisa bibliográfica exploratória realizada a partir de trabalhos já publicados em periódicos e anais de eventos científicos em bases de dados consistentes e confiáveis na internet. O uso das tecnologias digitais otimiza o nível de conhecimento dos educandos, desenvolve e estimula o raciocínio lógico, a interação e a sociabilidade, representando assim um recurso inovador, pois rompe com os paradigmas tradicionais das aulas, despertando o interesse e colaborando para que a criança construa conceitos que poderão auxiliá-la no processo de ensino-aprendizagem das diversas áreas do conhecimento. A análise comparativa dos trabalhos permitiu a constatação de que, no contexto contemporâneo, é imprescindível combater a exclusão digital ou o analfabetismo digital, a fim de que se possa formar alunos protagonistas e críticos do seu contexto. O estudo permitiu concluir também que o acesso à essa tecnologia favorece o letramento digital e outras aprendizagens, possibilitando a construção de novos saberes e o desenvolvimento de habilidades específicas. Verificou-se também que os docentes precisam se atualizar e repensar suas práticas, refletindo sobre o seu papel na formação de adultos capazes de modificar sua realidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologias Digitais; Educação; Letramento Digital

## LETRAMENTO, NATIVOS DIGITAIS E TECNOLOGIA DIGITAL

O presente trabalho apresenta reflexões sobre letramento digital e o uso das novas tecnologias como recurso pedagógico, assim como discute sua importância na promoção de uma aprendizagem significativa. Por meio de um levantamento bibliográfico, de cunho qualitativo, foram coletadas as informações e dados em diferentes fontes de pesquisa como livros, capítulos de livros, artigos de periódicos, artigos online, eventos, teses e dissertações que serviram de base para a construção da investigação proposta.

Os dados obtidos permitiram observar que os estudos sobre letramento digital, no Brasil, ainda precisam ser mais bem estudados, embora as pesquisas sobre o tema tenham apresentado um crescimento que não pode ser ignorado. Considerando que as práticas de leitura e escrita são temas centrais dessa área e que as tecnologias digitais são uma demanda da sociedade contemporânea, o letramento digital exerce um importante papel na educação, que consiste em formar um sujeito ativo e crítico, capaz de responder às diferentes necessidades do meio em que vive.

A educação contemporânea está inserida num contexto de massificação da tecnologia e convive com o surgimento de ferramentas cada vez mais acessíveis, tornando a utilização destes recursos no ambiente escolar uma necessidade. Porém, as práticas pedagógicas estão defasadas em relação ao atual avanço científico e tecnológico, notadamente na educação infantil.

O letramento digital é uma realidade na vida das crianças, o que possibilita que o educador, utilizando a tecnologia digital nas atividades escolares, crie situações de aprendizagem que motivem e despertem o interesse, que permitam o compartilhamento de experiências e a interação.

No contexto da educação infantil, a atividade lúdica é de grande importância e a possibilidade de utilizá-la no contexto digital faz dos jogos digitais uma excelente ferramenta, proporcionando uma aprendizagem significativa e prazerosa, assim como o trabalho da coordenação motora, o raciocínio lógico e a memória, colaborando para o desenvolvimento global da criança.

A experiência docente, construída no cotidiano, não depende apenas de conhecimentos formais, mas principalmente da reflexão acerca de suas práticas. Assim, é importante que o professor utilize as tecnologias para trabalhar o conteúdo de forma criativa e com o objetivo de transformar o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, o pensamento crítico é essencial, exigindo desse profissional uma formação que dê suporte para os desafios da sala de aula na atualidade.

Investigar e refletir sobre este tema é relevante para demonstrar que as tecnologias digitais, quando empregadas de forma criativa e consciente pelo educador, contribui para o desenvolvimento da criança, provoca novas inquietações sobre a melhoria da qualidade do ensino e sobre ações que possam contribuir para a formação plena dos alunos, enquanto sujeitos críticos e ativos no meio social do qual fazem parte.

Atualmente, é quase impossível pensar em educação sem a utilização das novas tecnologias, pois o seu valor é fundamental como ferramenta aliada aos currículos, promovendo a participação ativa dos educandos nas propostas de atividades trazidas pelos professores para a sala de aula.

## **O LETRAMENTO DIGITAL**

Embora estejamos vivendo numa época em que se fala em demasia sobre cibercultura, nativos e imigrantes digitais, o contato com as tecnologias digitais dependem de uma condição socioeconômica que muitas crianças não têm, o que torna o papel da escola fundamental na promoção da integração de crianças na sociedade de informação.

Segundo Soares (2004), é um equívoco dissociar alfabetização e letramento pois, de acordo com as atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a criança, assim como o adulto analfabeto, ingressam no universo da escrita, simultaneamente, por meio de dois processos: domínio do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e por meio do uso competente desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que utilizam a língua escrita – o letramento. Para a autora, a confusão feita entre os dois conceitos vem privilegiando a prática de um em detrimento do outro, o que para estudiosos da área constitui-se um equívoco. O aspecto complementar entre ambos aponta para as práticas significativas e contextualizadas do ensino, sem as quais a dimensão total da linguagem estaria sendo podada por um processo mecânico de escolarização, excluindo todo um contexto social. Nos vários estudos já apresentados sobre alfabetização e letramento, o consenso é que, embora os conceitos sejam diferentes, ambos se complementam.

Para Coelho (2010), letramento é uma palavra ou conceito contemporâneo na linguagem da educação e das ciências linguísticas, que surgiu em decorrência da necessidade de caracterizar as condutas sociais no âmbito do aprendizado da leitura e da escrita e que foram ganhando maior importância a partir do momento em que a sociedade se tornou cada vez mais dependente da língua escrita. De acordo com as considerações da autora:

Esse termo vem com objetivo de ampliar o ato de alfabetizar, de inserir no ato educativo um sentido social de aprender a ler e a escrever. Diante dessa ampliação, o processo de alfabetizar está além de ensinar habilidades de codificação e decodificação do sistema alfabético, abrange o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais. (COELHO, 2010, p. 79)

O avanço das tecnologias, segundo Clímaco e Magalhães (2017), provocou o surgimento de novas demandas para a educação e, conseqüentemente para as práticas pedagógicas, o que levou os sistemas de ensino a incorporarem em suas propostas e currículos a utilização da linguagem digital, realidade inquestionável na vida das crianças que frequentam as escolas de educação infantil.

Segundo Silva (2018, p.6), é de conhecimento geral que o letramento envolve o uso social da língua e transcende a simples alfabetização restrita à aprendizagem do sistema da escrita, o que também precisa ser considerado no letramento digital. Para o autor, “ser digitalmente letrado pressupõe uma interação profunda entre o uso da língua, a obtenção de informação e a construção de conhecimento”.

Baldo (2018) afirma que vivemos, atualmente, numa sociedade grafocêntrica-digital, dado o impacto das novas tecnologias na escrita e na leitura. A autora defende que o letramento digital é mais um entre os tantos outros que fazem parte do nosso cotidiano, que a discursividade digital influencia a vida das pessoas e que ele é empoderador, motivo pelo qual deve se inserir no contexto escolar para enriquecer o ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, Moreira (2012) afirma que:

A necessidade de um indivíduo ser letrado digitalmente surgiu a partir da ideia de que uma fonte digital pode gerar muitas formas de informações de texto, como imagens, sons etc. Por isso, uma nova forma de alfabetização era necessária com o intuito de dar sentido a essas novas formas de apresentação. (MOREIRA, 2012, p. 4)

Letramento digital, para Silva (2016), é a habilidade manusear um computador de forma autônoma com o objetivo de ler e escrever conforme o contexto atual e apropriar-se da tecnologia digital, o que possibilita a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento do senso crítico.

De acordo com Emer et al (2014), o letramento digital permite que a criança construa conhecimento utilizando representações simbólicas, pois possibilita a leitura de informações que nem sempre estão no formato de linguagem verbal escrita.

Considerando o conceito de letramento no contexto das tecnologias digitais, Silva (2018) afirma que:

Neste sentido o letramento digital implica práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. É preciso haver mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos. Esta nova forma de aprendizagem se caracteriza por ser mais dinâmica, participativa, descentralizada da figura do professor e pautada na independência, na autonomia, necessidades e interesses de cada um dos aprendizes, que são usuários frequentes das tecnologias de comunicação digital. (SILVA, 2018, p. 6)

Para Koch (2013), as transformações ocorridas na sociedade são constantes, motivo pelo qual a escola precisa se modernizar a fim de acompanhar o os avanços da tecnologia e da globalização e capacitar seus profissionais para enfrentar novos desafios.

Houve uma mudança significativa no perfil de alunos que frequentam as instituições de ensino atualmente, os chamados nativos digitais, cujo desejo, de acordo com Siena (2018), é estar constantemente conectados à internet e interagindo via celulares, computadores, câmeras digitais e videogames, que desafiam os discentes a procurar novos caminhos para promover a aprendizagem.

Corroborando esse pensamento, Tonéis (2015) apresenta a seguinte reflexão:

Os nativos habitam o universo digital como extensões de sua própria existência, uma vez que nasceram imersos neste universo. Com este intuito, compreendemos que nosso mundo vivido se transformou rapidamente dado o advento das tecnologias da comunicação, da transição de cartas para e-mails e ainda mensagens instantâneas ou conversas em tempo real. (TONÉIS, 2015, p. 23)

É necessário, segundo Silva (2018, p.3), considerar o contexto aos quais as práticas de leitura e escrita estão associadas, assim como as habilidades individuais que demandam. De acordo com o autor:

Deve-se reconhecer que as capacidades individuais são distintas e os contextos de uso da leitura e da escrita também diferem de um indivíduo para outro e de uma sociedade para outra. Esse panorama torna complexo estabelecer um conceito padrão, pois as pessoas em diferentes lugares e em diferentes contextos políticos e culturais participam de diferentes eventos de letramento, tornando, portanto, necessário questionar diferentes valores, tradições e formas de distribuição de poder e linguagem utilizada de formas diferentes. (SILVA, 2018, p.3)

A educação, segundo Carvalho e Cornélio (2016), passa por processos contínuos de transformações que influenciam social e culturalmente por meio de ideias, valores e ações. Por isso, é de responsabilidade tanto dos professores como de todos os envolvidos no processo educativo a urgente redução das diferenças quanto ao uso das tecnologias no contexto escolar evitando assim a exclusão digital.

A sociedade evoluiu em virtude das transformações tecnológicas e a escola, para Cursino (2017), deve acompanhar e se adequar à essas mudanças, as quais impactam os vários segmentos da sociedade. A ela cabe preparar seus alunos, especialmente as crianças, expandindo sua visão de mundo e integrando alunos e professores num processo de ensino e aprendizagem significativo.

Segundo as considerações de Araújo (2010):

A linguagem digital articula-se com as tecnologias eletrônicas de informação e comunicação, englobando aspectos da oralidade e da escrita em novos contextos. A base dessa linguagem são textos em formato digital, chamados de hipertextos, a que se agregam outros conjuntos de informação na forma de blocos de textos, palavras, imagens ou sons, cujo acesso se dá através de referências específicas denominadas hiperlinks, ou simplesmente links. Em relação à educação, as redes de comunicação trazem alternativas diferenciadas para que os indivíduos possam relacionar os conhecimentos, bem como aprender. A imagem, o som e o movimento oferecem informações que, se forem bem utilizadas, podem provocar uma alteração no comportamento de professores e alunos. (ARAÚJO, 2010, p. 45):

Para Silva e Batista (2015), os meios digitais voltados para o ensino, como os jogos, são instrumentos que otimizam a aprendizagem. Isso se deve ao fato de que o jogo abre o entendimento do aluno quando exige que ele analise o adversário, conjecture jogadas, procure saber o que acontece no jogo, o que promove a melhora da capacidade de raciocínio lógico. As crianças cada vez mais cedo acessam o mundo virtual. A interface dos jogos digitais desperta sua atenção, pois as cores e animações provocam a curiosidade e o envolvimento com o mundo tecnológico.

Moran (2018), ao dissertar sobre metodologias ativas para a aprendizagem, faz as seguintes considerações:

Contar, criar e compartilhar histórias é muito mais fácil hoje. Podemos fazê-lo a partir de livros, da Internet, de qualquer dispositivo móvel. Crianças e jovens gostam e conseguem produzir vídeos e animações e postá-los imediatamente na rede. Existem aplicativos fáceis de edição nos smartphones. As narrativas são elementos poderosos de motivação e produção de conhecimento. Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (gameificação) estão cada vez mais presentes na escola e são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real. (Moran, 2018, p. 7),

As pesquisas realizadas sobre o uso dos jogos digitais como recurso pedagógico, segundo Tatagiba (2016), demonstram que eles podem auxiliar no desenvolvimento de diversas habilidades necessárias para o convívio social. De acordo com o autor:

Eles se constituem em espaços de aprendizagem, pois por meio dos jogos eletrônicos podem-se construir conceitos ligados aos aspectos culturais, cognitivos e sociais. Além de outras habilidades já destacadas em outros jogos como o raciocínio lógico e a capacidade de resolver problemas. (TATAGIBA, 2016, p. 9)

Nesse sentido, utilizar jogos digitais nas aulas, conforme defendem Gomes e Neta (2017), estimula a participação dos alunos devido aos seus recursos, desperta a curiosidade e colabora para que o processo de ensino-aprendizagem seja dinâmico e interativo.

## LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE

Segundo Ronsani e Zanella (2014, p. 7), “o mundo está em plena evolução, aquecido pelas infinitas possibilidades advindas das tecnologias digitais e a escola, como parte integrante dessa sociedade, não pode ficar à margem desta evolução”. Os autores afirmam ser impensável o processo de ensino e aprendizagem à margem de toda a inovação tecnológica que marca os dias atuais, assim como a ausência de seus recursos e as possibilidades que eles oferecem para o enriquecimento da prática pedagógica, contribuindo para que as aulas sejam mais atrativas e prazerosas, tanto para os alunos quanto para os professores.

De acordo com Otto (2016, p.8):

As tecnologias desenvolvem formas sofisticadas de comunicação e operam imediatamente com o sensível, o concreto, a imagem em movimento. O olho nunca consegue captar toda informação, então o essencial é escolhido para dar sentido ao caos e organizar a multiplicidade de sensações e dados. É importante na aprendizagem integrar as tecnologias digitais da comunicação e informação: as audiovisuais, lúdicas, textuais, musicais.

A discussão sobre a incorporação das tecnologias digitais às práticas educativas, segundo Seegger et al (2012), se faz necessária pois os conhecimentos básicos apresentados pelos docentes para utilizá-la se revelam insuficientes e prejudicam a compreensão das inúmeras possibilidades de sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem. Para o referido autor:

O papel do professor no processo educativo é fazer com que o aluno aproprie-se do conhecimento, partindo de uma reflexão crítica que aborde as tecnologias como recursos que facilitam a aprendizagem, oportunizando ao aluno a familiarização com aquelas que lhe são impostas no seu dia-a-dia; a era tecnológica, a era da informação, que flui em velocidades e em quantidades, mudando gradativamente os hábitos das pessoas, as quais se não acompanharem os avanços tecnológicos, terminam excluídos da sociedade tecnológica. Alunos e professores estão frente a um novo modo de ensinar e aprender, rompendo barreiras com a criação de novos espaços de aprendizagem. Frente ao ensino novos dilemas surgem e é objeto diário da reflexão dos envolvidos no processo educativo. (SEEGGER et al, 2012, p. 1892),

Segundo Chiofi e Oliveira (2014), é perceptível que muitos professores, da educação básica, principalmente, não têm o conhecimento necessário para o uso dessas ferramentas tecnológicas ou demonstram insegurança para utilizá-las. De acordo com o autor, o professor deve considerar a utilização da tecnologia como ferramenta na transposição didática dos conteúdos escolares como forma de se adequar ao perfil dos alunos que frequentam as escolas atualmente.

O grande desafio dos docentes, de acordo com Otto (2016), é utilizar os recursos tecnológicos de forma que privilegiem a construção de conhecimentos, o aprendizado significativo, interdisciplinar e integrador. A utilização das tecnologias associadas à construção de conhecimentos ressignificaram o espaço escolar, tornando-o mais agradável e motivando, tanto alunos como professores, a buscar maior eficiência no processo de aprendizado.

O RCNEI-Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), além de outros documentos orientadores da educação infantil, afirmam ser necessário que os professores da educação infantil adquiram novos conhecimentos sobre os diversos recursos da tecnologia a fim de enriquecer e tornar mais dinâmicas as atividades na sala de aula, bem como para promover a equidade no desenvolvimento e aprendizagem no caso dos alunos com dificuldades na aprendizagem.

Para Ronsani e Zanella (2014), é impossível negar que a multimídia é a forma cada vez mais usada para processar as informações, com conexões e links que permitem maior interação com o mundo virtual. Conseguir reunir a essência do processo educativo às possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais podem permitir alcançar objetivos cada vez mais benéficos na educação.

Nesse sentido, Moran (2018) afirma que:

A convergência digital exige mudanças muito mais profundas que afetam a escola em todas as suas dimensões: infraestrutura, projeto pedagógico, formação docente, mobilidade. A chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios. São cada vez mais fáceis de usar, permitem a colaboração entre pessoas próximas e distantes, ampliam a noção de espaço escolar, integrando os alunos e professores de países, línguas e culturas diferentes. (MORAN, 2018, p. 2)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crescente facilidade de acesso à Internet, assim como a utilização de dispositivos móveis, deixa cada vez mais claro que é grande a demanda pela utilização desses recursos nos ambientes de aprendizagem, auxiliando os estudantes a desenvolver seu conhecimento.

Os trabalhos analisados enfatizam a necessidade de instituições escolares e seus agentes se atualizem para lidar com as tecnologias digitais, pois, negar aos alunos o acesso a esse avanço é excluí-los de sua realidade.

O letramento no contexto digital possibilita a interação com os mais variados textos e hipertextos, modificando a forma como as pessoas percebem o mundo da escrita, o que intensifica a importância de introduzir essa nova realidade na vida dos alunos para a melhoria do ensino/aprendizagem. Os jogos digitais, por exemplo, representam um ambiente tecnológico com o qual os alunos têm intimidade e lidam com extrema facilidade, possibilitando a convergência com as diversas áreas do conhecimento e possibilitando o desenvolvimento de conceitos que poderão ser aplicados na prática. Eles se constituem um recurso inovador, cada vez mais importantes no ambiente escolar devido aos inúmeros benefícios que oferecem ao ensino-aprendizagem e às relevantes contribuições ao trabalho docente. Como recurso lúdico, permite que o aluno aprenda brincando, internalizando regras e normas, levantando hipóteses, utilizando o raciocínio lógico e desenvolvendo diversas outras habilidades que lhes permitem assimilar conceitos que poderão ser úteis no seu cotidiano, agregando sentido ao que se aprende na escola.

Diante dessas constatações, é possível concluir que o uso de tecnologias digitais representa uma prática pedagógica motivadora e inovadora, que possibilita desenvolver uma rotina escolar mais prazerosa, despertando no aluno o interesse pelo aprendizado. O uso das tecnologias no ambiente escolar possibilita um ensino centrado no aluno, que promove o desenvolvimento das habilidades e dos diferentes modos de aprender, promovendo a aprendizagem significativa.

Independentemente destas conclusões, a busca pela melhoria da qualidade da educação ofertada aos alunos deve ser uma constante na vida profissional docente, assim como as reflexões sobre suas práticas que, associadas à teoria, determinam a qualidade do seu trabalho.

Dessa forma, é imprescindível que os professores busquem o conhecimento necessário para desenvolver seu trabalho dentro desse novo contexto. Da mesma forma, as instituições de educação precisam atualizar seus projetos político-pedagógicos, adequando suas metas à realidade de uma sociedade informatizada, que demanda, cada vez mais, formar sujeitos autônomos, críticos e capazes de transformar os contextos nos quais se encontram inseridos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F.F.N. **Os Games e as Funções Matemáticas. Uma aplicabilidade do Tribal Wars no cotidiano escolar do Ensino Médio.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande. Jun. 2010. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/1969>. Acesso em jun. de 2022

BALDO, C.H.A. **A influência do letramento digital no processo de alfabetização: contribuições para a aquisição da escrita.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-16072018-144040/en.php>. Acesso em jun. de 2022

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, volume 1, p. 23, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em jun. de 2022.

CARVALHO, A; CORNÉLIO, M.L. **A Utilização da Tecnologia na Educação Infantil.** Anais do III Congresso Nacional de Educação. Editora Realize. Paraíba, 2013. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD4\\_SA17\\_ID7414\\_13082016143840.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD4_SA17_ID7414_13082016143840.pdf). Acesso em jun. de 2022.

CHIOFI, L.C.; OLIVEIRA, M.R.F. **O uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem.** Cadernos PDE, v. 2, p. 1-15, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20-%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/O%20USO%20DAS%20TECNOLOGIAS%20EDUCACIONAIS%20COMO%20FERRAMENTA.pdf>. Acesso em jun. de 2022.

CLÍMACO, F.C.; MAGALHÃES, C.M. **Educação Infantil, Mídias Digitais e Práticas Educativas: Caminhos cruzados, possíveis diálogos.** Revista Teias v. 18, n. 50, 2017 (Jul./Set.): Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/28010>. Acesso em jun. de 2022.

CURSINO, A.G. **Contribuições das Tecnologias para uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de Projetos no Ensino Fundamental I.** Universidade de São Paulo. Lorena, SP. 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/97/97138/tde-21112017-142801/en.php>. Acesso em jun. de 2022.

GOMES, J.M.A. NETA, N.A.L. **Smartphone em Sala de Aula: O Uso do Aplicativo Math X Math em Problemas de Aritmética.** Revista Eletrônica de Educação, da Rede Pública Municipal de Ensino de Maceió. v. 03, n. 01 / junho de 2017. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/lucasragucci/pdf/2016/11/4-SMARTPHONE-EM-SALA-DE-AULA-O-USO-DO-APLICATIVO-MATH-X-MATH-EM-PROBLEMAS-DE-ARITM%C3%89TICA.pdf>. Acesso em jun. de 2022.

KOCH, M.Z. **As Tecnologias no cotidiano escolar: uma ferramenta facilitadora no processo ensino-aprendizagem.** Universidade Federal de Santa Catarina. Sarandi, RS. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/498>. Acesso em: jun. de 2022.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018. Disponível em: < [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias\\_moran1.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf). Acesso em jun. de 2022.

MOREIRA, C. **Letramento Digital: do Conceito à Prática.** Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume\\_2\\_artigo\\_051.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_051.pdf). Acesso em jun. de 2022.

OLIVEIRA E.; DARTORA, S.; STEDILE, L.F. **Letramento Digital Na Educação Infantil. II Congresso de Pesquisa e Extensão da FSG.** Caxias do Sul – RS, Maio de 2014. Disponível em: <http://ojs.fsg.br/index.php/pesquisaextensao/article/view/252-271/923>. Acesso em jun. de 2022.

OTTO, P.A. **A Importância do Uso das Tecnologias nas Salas de Aula nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental I.** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/168858/TCC\\_otto.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/168858/TCC_otto.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em jun. de 2022.

RONSANI, L.; ZANELLA, J.L. **O Papel do Professor e sua Interação com as Novas Tecnologias.** Cadernos PDE. Paraná, 2014. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unioeste\\_ped\\_artigo\\_leila\\_ronsani.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_ped_artigo_leila_ronsani.pdf). Acesso em jun. de 2022.

SIENA, M.C.S. **O uso de jogos digitais como ferramenta auxiliar no ensino da matemática e o protótipo do game Sinapsis.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9080/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Mauro%20C%C3%A9sar%20de%20Souza%20Siena%20-%202018.pdf>. Acesso em jun. de 2022

SEEGGER, V.; CANES, S.E.; GARCIA, C.A.X. **Estratégias Tecnológicas na Prática Pedagógica.** Revista Monografias Ambientais, v. 8, n. 8, p. 1887-1899, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/6196>. Acesso em jun. de 2022.

SILVA, P.P. **Letramento digital: o uso do computador como possibilidade pedagógica e necessidade social.** Anais do Congresso de Leitura do Brasil. 20ª edição. São Paulo. 2016. Disponível em: [http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE\\_918.pdf](http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_918.pdf). Acesso em jun. de 2022.

SILVA, C.A.; BRASIL, W.M.B.; MELLO, N.N. **Letramento Digital: construindo o uso social das tecnologias de informação e comunicação na educação infantil.** Revista Diálogos, V. 11. Brasília, 2009. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/issue/view/138> Acesso em jun. de 2022.

SILVA, D.L. **Letramento Digital e Aprendizagens Significativas na Educação Básica.** CIE-T:EnPED, [S.l.], maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/472>. Acesso em: jun. de 2022.

SILVA, S.A. **Tecnologias na Educação Infantil: Contribuições do Software Educativo** Hércules e Jiló. Universidade de Brasília. Brasília, 2013. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/6249>. Acesso em jun. de 2022.

SILVA, D.S. BATISTA, J.O. **A Importância dos Jogos Digitais no Ensino de Matemática dos Nativos Digitais**. I Jornada de Estudos em Matemática. Marabá, Brasil, 2015. Disponível em: [https://jem.unifesspa.edu.br/images/Anais/v1\\_2015/CC\\_20151065002\\_A\\_importncia\\_dos\\_jogos\\_digitais.pdf](https://jem.unifesspa.edu.br/images/Anais/v1_2015/CC_20151065002_A_importncia_dos_jogos_digitais.pdf). Acesso em jun. de 2022.

TONÉIS, C.N. **A Experiência Matemática no Universo dos Jogos Digitais: O processo do jogar e o raciocínio lógico e matemático**. Tese de Doutorado em Educação Matemática – Coordenadoria de Pós-Graduação, Universidade Anhanguera de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/pct/2016/Teses-Premiadas/Ensino-Cristiano-Natal-Toneis.PDF>. Acesso em jun. de 2022

# AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM - O PORTFÓLIO

## MARIA ELIENEIDE SANTOS ASSIS

Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008); Professora de Educação Infantil - no CEI Menino Jesus, na Prefeitura Municipal de São Paulo.



## RESUMO

A avaliação é uma ação capaz de levar o educando a refletir e repensar sua atuação no desenvolvimento do processo educacional. A avaliação apresenta as reais necessidades do aluno, fazendo a intervenção necessária diante dos objetivos propostos, possibilitando um crescimento no saber, oferecendo possibilidades de o aluno auto avaliar reorganizando a forma de aprender e compreender o conteúdo. Sendo que a avaliação diagnóstica, coleta dados referentes ao educando, enquanto a classificatória apresenta o melhor da turma. Diante disso, cabe ao professor modificar a visão de dar nota, para a busca da construção do saber.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação; Processo, Portfólio

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema o portfólio na avaliação da aprendizagem, destacando-se sua importância como instrumento de registro e sistematização de dados e avanços.

A escolha justifica-se pelo fato da avaliação, por muito tempo, ter sido vista como a vilã dos alunos e arma de educadores que viam nela um artifício de disciplina e coerção. Porém, ela está passando por uma revisão, sendo a organização de registros uma necessidade a análise e acompanhamento da progressão do educando.

Toda criança pode apresentar dificuldades nos estudos em algum momento do processo ou mesmo desde o início dele; é normal e perfeitamente compreensível. O que o aluno precisa e deve receber por parte da família e da escola, é de todo apoio para que possa superar tais dificuldades o mais rapidamente possível. No entanto, a falha ainda persiste, em alguns casos.

Se antes, ao final de cada ano letivo, os alunos promovidos ou retidos com base no desempenho alcançado, hoje a essa visão mudou um pouco, pois exige uma avaliação contínua do

processo ensino-aprendizagem dos alunos, cabendo uma recuperação paralela toda vez que o resultado for insatisfatório, portanto, cabe aos professores, monitorar os avanços e as dificuldades encontradas, buscando novas maneiras de ensinar, assegurando a aprendizagem e avaliando os progressos obtidos.

Dessa forma, o registro do progresso com o uso do portfólio faz-se necessário para a sistematização das informações, sendo um instrumento de acompanhamento contínuo de cada educando com suas particularidades e especificidades.

No caso deste artigo será feita uma análise do portfólio como ferramenta pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando-o como meio necessário a obtenção de informações essenciais ao cotidiano da sala de aula e a efetivação dos objetivos para cada atividade.

Mas, qual a importância do Portfólio como instrumento pedagógico na avaliação da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental? O artigo visa analisar e justificar o papel e a importância dos registros avaliativos, tendo o portfólio como instrumento pedagógico de acompanhamento e de apoio no processo de aprendizagem do educando.

## **A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO**

Cipriano Luckesi (2008) que em sua obra “Novamente, avaliação e registros escolares” desmistifica a concepção de que avaliar é apenas obter registros, notas ou menções. O autor amplia o conceito para o significado da apreensão do conhecimento e desenvolvimento de habilidades, quanto a isso, fica difícil mensurarem, pois estão ligados à realidade do aluno e não a simples anotações. Terezinha Azerêdo Rios (1998) reforça as ideias de Luckesi em seu texto “A importância dos conteúdos socioculturais no processo avaliativo”. Para a autora, a avaliação não é estática e precisa ser antecipadamente definida, servindo de apoio no processo de aprendizagem e garantindo a socialização do saber historicamente acumulado.

Benigna Maria de Freitas Villas Boas (2004) trata diretamente do “Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico”, seu livro apresenta a avaliação de várias formas como a intencional e sistemática, a informal e a formativa. Nesse contexto, o portfólio é usado como ferramenta de registro do cotidiano escolar.

Julio Groppa Aquino (1997), cujo livro “Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas” traz uma compilação de textos de vários autores e especialistas em avaliação, apresentando a reflexão entre a prática educativa, seus resultados e possíveis soluções, dentre elas, a coleta e organização de dados com o uso do portfólio.

Jussara Hoffmann (1994), em seu trabalho “Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento” trata da avaliação como um processo dialético que produz o movimento ação-reflexão-ação, ou seja, o professor verifica os resultados, repensa a ação e a aplica,

de acordo com os objetivos para cada assunto.

## O QUE É AVALIAÇÃO? - UM CAMINHO NA CONSTRUÇÃO DO PORTFÓLIO

Avaliar é um processo não apenas um momento determinado de um bimestre ou semestre marcado por uma prova. O aluno deve ser constantemente avaliado por meio de suas produções, seu desempenho e seu interesse em aprender, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que ocorre a alfabetização e desenvolvimento dos conceitos matemáticos.

O fato de que o aluno não mostrou nenhum sinal de progresso ontem ou hoje é absolutamente compatível com um possível progresso na semana ou no bimestre seguinte. As sementes, de fato, germinam lentamente. Os músculos demoram em enrijecer. Você conseguiu nadar logo em sua primeira aula de natação? Caso você não o tenha conseguido, isso significa que você nada aprendeu nessa aula? (RYLE, apud AQUINO, 1997, p. 11).

O aluno dessa fase progride cotidianamente, pelo simples fato de decifrar um código alfabético ou passar de uma determinada hipótese de aprendizagem para outra mais avançada.

Ao tratar do tema, Terezinha Azerêdo Rios (1998) destaca o caráter processual e dinâmico da avaliação, afirmando ser parte de uma dinâmica mais ampla, a da prática educativa. A autora coloca que:

Não se trata de algo estático, que ocorre num momento dessa prática, mas deve estar continuamente presente no trabalho do educador. Avaliar pressupõe definir princípios, em função de objetivos que se pretendem alcançar; estabelecer instrumentos para a ação e escolher caminhos para atingir o fim; verificar constantemente a caminhada, de forma crítica, levando em consideração todos os elementos envolvidos no processo (RIOS, 1998, p. 38).

Dessa forma, diminuir a avaliação é uma visão simplista e antiquada, segundo a qual se utilizava como punição ou verificação de aquisição de saberes. Se a avaliação está a serviço do processo de ensino e aprendizagem, a decisão de aprovar ou reprovar não deve ser a expressão de um “castigo” nem ser unicamente pautada no quanto se aprendeu ou se deixou de aprender dos conteúdos propostos.

Esse tipo de avaliação não atinge os reais objetivos da escola dentro da vida do educando que, muitas vezes, pensa ser ela, a escola, um espaço maçante e fora de seu contexto. O aluno em fase de alfabetização deve ser desafiado e confrontado com a informação, não é um depósito de conceitos, letras, sílabas e palavras, mas um construtor de seu conhecimento.

Desafio maior para os educadores é criar as possibilidades para o atendimento das necessidades concretas dos educandos, no interior da instituição em que desenvolvem a sua prática, por meio da definição dos conteúdos, de sua articulação com os demais elementos curriculares, no sentido de uma real socialização do saber historicamente acumulado (RIOS, 1998, p. 41).

A autora faz ainda uma ligação para desmistificar tal distanciamento. Para Rios (1998), a aprendizagem deve “partir das experiências dos alunos, levar em consideração a sua vivência é algo extremamente necessário”.

Ampliando o conceito de avaliação encontramos docentes que ficam sem rumo, sem saber como agir. A mudança de paradigmas, o novo, sempre causa espanto ou negação.

Para Hoffmann (1991):

A avaliação, enquanto relação dialógica vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. (HOFFMANN, 1991, p.56).

Assim, reafirmamos que avaliar não é o fim do processo, mas sim uma fase intermediária. A partir dos resultados definem-se os procedimentos e atitudes decorrentes do que foi apurado. A Base Nacional Comum Curricular (2018) trata do assunto da seguinte forma:

Tão importante quanto o que e como avaliar são as decisões pedagógicas decorrentes dos resultados da avaliação, que não devem se restringir à reorganização da prática educativa encaminhada pelo professor no dia-a-dia; devem se referir, também, a uma série de medidas didáticas complementares que necessitem de apoio institucional, como o acompanhamento individualizado feito pelo professor fora da classe, o grupo de apoio, as lições extras e outras que cada escola pode criar, ou até mesmo a solicitação de profissionais externos à escola para debate sobre questões emergentes ao trabalho (BRASIL, 2018, p. 59).

O próprio texto da BNCC que norteiam a educação no país coloca como questão a ser analisada os critérios que devem ser levados em consideração ao avaliar um aluno. Que peso deve ser utilizado e quais conhecimentos, competências ou habilidades devem ser mensuradas?

Os critérios de avaliação têm um papel importante, pois explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social (BRASIL, 2018, p. 58).

Diante do que foi exposto, se avaliar é coletar informações no cotidiano da sala de aula, cria-se um novo problema: como organizar as atividades realizadas pelos alunos que se acumulam ao longo dos meses dos anos iniciais?

Tais registros são fundamentais para fazer o acompanhamento do aluno durante o ano e a produção de portfólios, registros, pautas de observação e diários de aula ajudam a organizar esse processo.

Essa organização não se refere a apenas registrar notas, erros e acertos. Quanto a isso Luckesi faz uma crítica ao afirmar que: “em nossos sistemas escolares, ocorreu que aquilo que seria simplesmente o registro dos resultados do processo de ensino-aprendizagem passou a ser a própria realidade da aprendizagem”.

Um aluno que progride rapidamente no processo de alfabetização, com certeza, está sendo estimulado por meio daquilo que lhe é familiar e corriqueiro. O abstrato e distante do nosso dia a dia causa estranhamento e dúvida. O autor ainda coloca que:

Uma coisa é o registro da aprendizagem, outra completamente diferente é a própria aprendizagem. Esta pode efetivamente mesclar-se; a aprendizagem da dos conhecimentos e habilidades da adição pode ajudar na aquisição dos conhecimentos e das habilidades da subtração; contudo, a nota, que registra os resultados de uma dessas aprendizagens, não podem ajudar a outra, pois que ela se dá no universo formal do registro e não na realidade (LUCKESI, 2008, p.23).

Nesse sentido, registrar resultados é um método a favor da aprendizagem e a organização desse material é apontada como uma estratégia de aprendizagem, dentro do que seria classificada como avaliação formativa que busca envolver o aluno no processo.

O envolvimento dos alunos no registro dos resultados lhes dá a oportunidade de acompanhar seu desempenho por meio da auto avaliação contínua. Uma das maneiras de conseguir isso é a construção de portfólios que contenham evidências do seu progresso e reflexões sobre o andamento do seu trabalho (VILLAS BOAS, 2004, p. 33).

Segundo Villas Boas (2004), todos têm a ganhar, pois a avaliação formativa tem como objetivo a aprendizagem do aluno em todos os sentidos, inclusive no da formação do cidadão para ter inserção social crítica.

A autora ainda coloca que em escolas que adotaram o portfólio foram criados momentos em que a oralidade fosse explorada por meio da exposição dos trabalhos, isso favorece o desenvolvimento e desinibição dos alunos. Situações que eles poderão enfrentar no futuro devem ser praticadas primeiramente em ambientes que lhe são de domínio para mais tarde estar apto a exposições maiores como uma entrevista de trabalho.

Para montar o portfólio algumas regras devem ser observadas, como reunir as atividades que o estudante considera relevantes, lembrando que não se devem escolher apenas os melhores trabalhos. Quanto à estrutura é aconselhável que tenha uma introdução, a descrição de cada trabalho, as datas em que foram realizados e comentários avaliativos da evolução observada.

Uma boa sugestão para o portfólio de uma turma é a organização em pastas, em que cada aluno tem um saquinho e todas as atividades do ano ficam arquivadas, para fins de sondagem das aprendizagens e a observação da evolução da escrita e leitura dos mesmos.

A coordenação e equipe gestora devem estar cientes dos avanços e necessidades de acompanhamento mais direto da aprendizagem dos alunos. Outro ponto a ser destacado é a comparação das produções dos alunos de cada turma, detectando se há evolução nas aprendizagens. Essa estratégia possibilita acompanhar as aprendizagens das diferentes turmas de uma mesma escola em cada ano.

Partindo da análise dos resultados, tem início o uso de estratégias de reforço e recuperação, afinal, esse é o principal objetivo de tal documentação. Outro ponto positivo é o arquivamento dos portfólios, facilitando o conhecimento prévio da turma para o professor da série seguinte, além de ter contato com o que o professor anterior havia trabalhado.

Assim, dentro do contexto da alfabetização, o registro por meio de arquivos organizados é uma estratégia que traz enormes benefícios. Parte de análise e controle da ação evolui para o replanejamento do processo e finaliza com a coleta de material para a série/ano subsequente.

Sempre que for propor uma intervenção na rotina da escola ou em um curso específico é preciso observar o ponto de partida. Será que as crianças estão aprendendo? Se não estão, que métodos e técnicas devem ser usados para sanar as dificuldades?

Essa é a função do professor reflexivo, orientado pela constante ação de ir e vir do processo de ensino-aprendizagem e facilitando que a maioria da turma encontre os caminhos para uma formação mais completa e significativa.

## **CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR**

A avaliação da aprendizagem escolar pode ser classificada em três modalidades: Diagnóstica, Formativa e Somativa. De acordo com Sant'Anna (1995), a avaliação “diagnóstica” propõe quantificar o conhecimento e as habilidades, podendo elaborar diferentes estratégias para verificar e medir o aprendizado e o desempenho do aluno, a partir do diagnóstico do aluno, se faz necessário apresentar uma solução para resolver os problemas encontrados.

A avaliação “formativa” é efetuada visando informar o aluno e o professor, demonstrando como está o desempenho do aluno em relação do objetivo proposto pelo ensino, esclarecendo os erros existentes no processo, permitindo que haja mudanças na elaboração de atividades do ensino aprendizagem.

A avaliação “somativa”, objetiva apresenta de maneira geral a atuação do aluno durante todo o curso, geralmente avalia-se o grupo, pois se a maioria não alcança o objetivo previsto, significa que não houve aprendizagem.

Constatamos também que, como processo, apresenta características de continuidade, temporalidade, totalidade, organicidade e orientação para fim, ou seja, se fundamenta em pressupostos [...] (SANT'ANNA, 1995, p.32).

Neste contexto, entende-se a importância de um modelo que permita ao aluno ser avaliado, continuamente, abrangendo todos os aspectos, para que seja conhecida sua real situação frente ao ensino aplicado.

Conforme Fernando e Freitas (2008) a avaliação coletiva, objetivos vários aspectos, portanto, ocorre em várias modalidades; a avaliação da aprendizagem do estudante, avaliação da instituição e avaliação do ensino escolar, portanto, é preciso definir o que se pretende avaliar, levando em consideração a linguagem a ser utilizado, o contexto e o conteúdo, o importante é a prática de uma avaliação que beneficia a aprendizagem.

É importante ressaltar também que os resultados advindos da aplicação dos instrumentos são provisórios e não definitivos. O que o estudante demonstrou não conhecer em um momento, pode vir a conhecer em outro. (FERNANDES & FREITAS; 2008 p.28).

O tempo e o modo de aprender de cada aluno são apresentados de forma diferente; é preciso considerar que o aluno pode sofrer alterações emocionais no momento da prova escrita e vir a esquecer de o que foi visto na sala de aula.

A avaliação da aprendizagem situa-se dentro de duas abordagens de acordo com Saul (2001) as abordagens “qualitativas” e “quantitativas”. A qualitativa expressa à influência positivista, a ideia de avaliar com objetivo definido, o educador mede a evolução do aluno; busca-se conhecer

a realidade do aluno, compreender a situação, considerar as interpretações por vários ângulos, os problemas determinam os métodos a serem utilizados no geral, buscando um ensino progressivo, entretanto na abordagem quantitativa busca-se a superação, o processo precisa estipular quantos alunos alcançarão a média prevista, a quantidade expressa de certa forma a qualidade, portanto, é importante pensá-las separadamente.

A avaliação, portanto, questiona o caminho que esta se fazendo, considerando os objetivos estabelecidos (sentido diagnóstico). Numa perspectiva mais elaborada, questiona as perspectivas mais elaboradas, questiona as próprias finalidades que foram traçadas (sentido, reflexivo, axiológico). [...] a avaliação admite diferentes significados (verificar, medir, classificar, diagnosticar e etc.) (VASCONCELLOS, 1998, p.84).

Existem várias classificações e definições, dentro do processo avaliativo, no entanto, o sentido mais importante da avaliação e aprendizagem, é acolher o aluno na sua dificuldade, conhecendo as suas necessidades, para posteriormente criar meios que possam ajudá-lo a construir um conhecimento significativo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nos registros acima efetuados fica evidente a importância do processo avaliativo para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, produzindo uma melhor compreensão por parte do educando e do educador.

Nota-se a evolução pela qual a avaliação da aprendizagem atravessou até os dias atuais, e a influência política e econômica que a rege.

Fica entendido que o ato de avaliar visa diagnosticar as dificuldades para que sejam sanadas, no entanto, o sentido da avaliação tem sido distorcido pelo sistema educacional, resumindo-o a dar notas.

Entretanto, avaliar serve para registrar dados, promover o ensino, criar métodos e tomar decisões que beneficie o aprendizado do aluno, impulsionando-o a pensar sobre a sua evolução e dificuldades, podendo buscar uma aprendizagem significativa auxiliando-o no aprender e compreender o conteúdo proposto.

Enfim, quando o ato de avaliar promove ou exclui o aluno, perde suas características, causando impactos negativos seja no contexto social ou educacional. No entanto, apresenta pontos positivos quando o seu percurso demonstra os avanços no desenvolvimento do aluno.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

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

FERNANDES, Cláudia de Oliveira & Freitas, Luiz Carlos de. **Indagações sobre Currículos: Currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. Série Ideias n. 22, São Paulo: FDE, 1994.

LUCKESI, Cipriano. Novamente, avaliação e registros de resultados. 2008. Disponível em: <http://luckesi.blog.terra.com.br/2008/04/23/novamente-avaliacao-e-registro-dos-resultados/> Acesso em: 21 jun. 2022

RIOS, Terezinha Azerêdo. **A importância dos conteúdos socioculturais no processo avaliativo**. Série Ideias n. 8, São Paulo: FDE, 1998.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e Instrumentos**. 9ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação. Concepção Dialética - libertadora do processo de avaliação escolar**. 11ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação: Superação da lógica classificatória e excludente.** Do “É proibido reprovar” é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas. SP: Papyrus, 2004.

# DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO ESCOLAR

## SILVANA BATISTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2010); Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo – FAMOSP (2017); Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual pela Faculdade de Conchas - FACON (2018); Especialista em Arte, Educação e Terapia pela Faculdade de Conchas - FACON (2019), Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino- PMSP.



## RESUMO

Este artigo tem por finalidade mostrar a inclusão de educandos com deficiência intelectual. A metodologia é uma pesquisa bibliográfica, onde se propõe a observar e analisar que o educando com deficiência intelectual é capaz de realizar um processo educacional por meio de currículo baseado em conteúdos construtivistas. A garantia de se outorgar ao educando com deficiência intelectual o direito de exercer sua liberdade e autodeterminação, poder de decisão e crítica, facultando-lhe a iniciativa própria na resolução de conflitos de natureza intelectual e moral, é condição importante para seu desenvolvimento. Deve-se também contar com a colaboração da família e da sociedade para que se estenda a outros ambientes o mesmo clima de confiança. Uma nova estrutura curricular deve ser criada para atender ao desenvolvimento global do educando. O papel do educador e da escola em conjunto com os pais, ao qual necessitam de um especialista capacitado e hábil para trabalhar com esse educando com deficiência intelectual. A formação de educadores é o que evidencia o sucesso de um trabalho qualitativo, com resultados que potencializam as habilidades do educando.

**PALAVRAS-CHAVE:** Deficiência Intelectual; Educando; Escola; Inclusão.

## INTRODUÇÃO

O termo inclusão é um processo gradual que vem sendo tratado e paulatinamente começa a ser visto sobre diferentes perspectivas, de forma especial pelos órgãos educacionais e pela sociedade, buscando uma melhor maneira de atuação direta com relação aos portadores de necessidade especiais.

A inclusão dos portadores com necessidades especiais começa a ser amplificada nas redes públicas de ensino e finalmente começa a ser impulsionada por leis promulgadas a esse respeito. Educação é para todos. A escola é um lugar apropriado para qualquer educando desenvolver suas habilidades e superar seus limites.

Um aspecto extremamente importante na inclusão na educação de educandos com deficiência intelectual é trilhar novos caminhos educacionais, pensando não somente na alfabetização deles, como também na modificação curricular da escola de ensino regular para atender as outras habilidades que o educando com deficiência intelectual apresenta (artes, música e dança) e como outro olhar sobre o papel de educador. A palavra-chave é compartilhar a aprendizagem, formando realmente uma parceria educacional. (ARAÚJO, 2004, p. 14).

O educando vai de encontro ao real avanço como alternativa de sua expansão. Esta materialização do avanço concreto é muito almejada teoricamente por educadores, sendo fruto de um trabalho minucioso do conhecimento intelectual e criativo e das habilidades trabalhadas e desenvolvidas no educando. Desta forma, apodera-se de uma competência de materialização de aprendizagens enorme, ao qual só é conhecida e desenvolvida através das aptidões do educando e de um árduo trabalho do educador.

A compreensão e reflexão no ensino se concretiza como condição primária, sinalizando a necessidade de processar novas formas de educar, aprender e conceber novas formas de ensinar, que ressignifique a prática pedagógica. O sentido de assimilar e de instruir traz uma série de consequências das quais alguns estão preparados para lidar, outros não. É nesse patamar que está a educação inclusiva hoje. Uns especialistas capacitados, outros com pouca vivência ou nenhum experiência, deparando-se com necessidades especiais de educandos e sem uma formação específica, ocasionando um desnivelamento da inserção na prática, do processo educativo, gerando um processo de apreensão em como lidar com o novo, além de uma morosidade maior de resultados com relação ao ensino-aprendizagem destes educandos,

A educação inclusiva tem o dever de ser inserida nas escolas de forma ampla, mas deve estar amparada por materiais adequados e formações, sendo assertiva com os objetivos propostos para que a expansão de conhecimentos aconteça de forma branda, natural e tranquila, a todos que com ela possuem vinculação, sejam eles pais, alunos, colegas de sala ou professores.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

No Brasil a Educação Inclusiva vem crescendo nas últimas décadas, a educação de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem, comportamentos e altas habilidades ganhou espaço nas normas e procedimentos de implantação da Educação. Documentos legais foram criados como a Constituição Federal de 1988. (BRASIL, 1999, p. 24).

Inserir um educando na escola no ensino regular se fundamenta na ideia de uma educação para todos. As adaptações que serão feitas para um indivíduo com deficiência se faz pensando em uma forma mais adequada de instruir, no sentido a qual o educando seja capaz de aumentar suas capacidades, são elaboradas estratégias onde o aprendizado será mais bem absorvido. (ARAÚJO, 2004, p. 18).

Um profissional desta área trabalha com as necessidades do educando e desenvolve maneiras de transmitir na prática os conhecimentos para cada faixa etária que estiver trabalhando.

Não se pode esquecer a origem social, intelectual e cultural de cada sujeito, trabalho a começar de partes, descobrindo estratégias didáticas, práticas e teóricas, afinal, existem várias práticas

educativas, o educando com deficiência também pode ensinar à troca aliando facilidade a aprendizagem, é um trajeto a qual pode ser trilhado unido relativamente ao aprendizado do educando. (SILVA, 2004, p. 16).

Na Educação Inclusiva o trabalho em parceria é essencial para o crescimento do educando e do educador, assim sendo a prática educacional pode estar atrelada ao conhecimento teórico e o que pode acelerar a proposta de uma Educação Inclusiva.

Temos que lembrar também que a Educação inclusiva não está ligada unicamente as deficiências, mas sim as particularidades e a discriminação que muitos educandos carregam por serem negros, de religiões diferentes, com comportamentos abaixo ou acima da média no seu desenvolvimento cognitivo, essas também devem ter uma atenção, pois podem não apresentar o que é esperado pela sociedade que o cerca, quando um educando está dentro da classe escolar a luz da ótica que o julga e observa a diferença, sendo necessário o educador mediar à situação mostrando e interagindo com este educando e com todos como um modo de demonstrar que qualquer barreira pode ser vencida. (SASSAKI, 2010, p. 22).

## **INCLUSÃO DO EDUCANDO NA REDE REGULAR DE ENSINO**

A implementação das leis ocasionou uma mudança no posicionamento da sociedade frente a realidade dos educandos com deficiências, porém ainda temos um caminho longo a ser percorrido.

A inclusão na coletividade agora é um fato na qual beneficia a todos os deficientes, os pais de educandos deficientes, resguardados pelas leis, Lei de Diretrizes e Bases, Carta de Salamanca, Constituição Federal, Estatuto da Educando e do Adolescente, Decretos e campanhas realizadas nos meios de comunicação, tem orientado aos pais a permissão de matricular seus filhos em escolas regulares. Apesar de todos os avanços, educadores e escolas se inclinam diante da fragilidade em relação à orientação.

Relacionado ao sucesso da inclusão, há uma necessidade latente de prosseguir com propósitos intrínsecos e essenciais em relação a atividades diferenciadas que trabalhem:

- Emoção de educadores, coordenadores e direção;
- Emoção dos demais funcionários;
- Estudo das diferenças, dos educandos deficientes/ desempenhos/ capacidades;
- Emoção com os pais e educandos da escola;
- Adequações, aptidões, oficinas. (BRASIL, 2007, p. 14).

O trabalho com educadores, segundo MAZZOTTA (2005, p. 09) no seu entendimento, diz que é fundamental que o educador forneça de aparatos, objetos e prática, em relação à solução à

diferença. O projeto é um estímulo na qual pode estar junto aos padrões de desenvolvimento, estando essa ligada a organização de uma proposta educativa.

A inclusão não deve ser observada como uma condição somente do educador dentro da classe escolar, mas de todos que estão inseridos no ambiente escolar. Para dar conta desta nova realidade são primordiais transformações, e transformar a escola determinando trabalhar atividades nas mais variadas esferas. (GURGEL, 2007, p. 18).

Conforme PAN (2008, p. 12) a escola deve atender os educandos com deficiência, é um dever social e com a educação como um todo, pois a aprendizagem é o eixo central da escola que garantirá a efetivação a todos.

Os conteúdos devem ser adaptados segundo as habilidades e competências de cada educando, respeitando suas especificidades e suas limitações.

Para atender o educando com deficiência auditiva na escola de ensino regular, a escola deverá contar com especialistas do campo da saúde bem como educadores interlocutores. Nas instituições em que tenham deficientes visuais matriculados a escola deverá providenciar o material didático para as atividades de uma vida autônoma e social. (PAN, 2008, p. 12).

A educação inclusiva é um direito e não um favor das instituições, casos de descumprimento a lei deve ser comunicado às autoridades tais como: Conselho Tutelar e Ministério Público Estadual, recusar e fazer cessar a matrícula é crime também já existente (Lei 7.853/89), endossa também a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (2001) todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e que os direitos e liberdades de cada pessoa devem ser respeitados sem qualquer distinção. Neste panorama cabe a sociedade, a família e a escola fazer cumprir seus direitos e deveres. (FIORAVANTE, 2011, p. 16).

GURGEL (2007, p. 24), diz que: “Partindo da opinião de que quanto mais a educando interage espontaneamente com situações diferentes mais ela adquire conhecimentos, é fato que a segregação é prejudicial para os educandos com necessidades especiais e para os educandos que não possuem nenhuma deficiência, porque ela impede que as educandos das classes regulares tenham contato com outras com necessidades diferentes das suas, é por meio desse contato que irão desenvolver a cidadania, a evolução humana.

Para a execução de uma prática inclusiva dentro do ambiente escolar faz-se necessário currículo que se adapte às características de cada educando, reconhecendo suas limitações e trabalhando para proporcionar avanços significativos. (PLETSCH, 2014, p. 14).

A inclusão não deve estar ligada apenas a escola, mas também com os conteúdos e a prática social para proporcionar e transformar a educação significativa e a educação para todos e de qualidade envolvem ações educativas pautadas por solidariedade, colaboração, união e compartilhamento do processo educativo onde todas as pessoas do ambiente escolar e fora dela estão envolvidos. (FIORAVANTE, 2011, p. 18).

A escola tem o dever de propiciar o desenvolvimento desse cidadão preparando-o para enfrentar a diversidade e valorizar todos os indivíduos independentes de sua condição física ou mental.

## A EDUCAÇÃO PARA TODOS

Educação para todos, direito previsto e assegurado pela constituição segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988: 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 referente ao serviço. (LUSTOSA, 2010, p. 14).

Com a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, segundo o artigo 208. Desta forma ao lermos o texto constitucional notamos a importância da preparação da escola para receber todos os educandos de forma inclusiva. (PLETSCH, 2014, p. 18).

A democratização da educação não se limita ao acesso à instituição educativa. O acesso é a porta inicial para a democratização, mas faz-se indispensável também garantir que todos que ingressam na escola tenham condições de permanecer nela, com sucesso. (PLETSCH, 2014, p. 22).

Consoante ao regime de democratização do ensino tanto público quanto privado está relacionado ao acesso, a permanência, a qualidade e o sucesso do educando na escola onde está deve estar preparada para receber de forma plena o educando com deficiência seja ela física, auditiva, visual, mental ou múltipla (quando há associação de duas ou mais deficiências) de acordo como o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. (FIORAVANTE, 2011, p. 24).

É de enorme relevância que os educadores acolham cada educando, livres de preconceitos e comprometidos com a função cultural e social de construir conhecimentos e reconhecer a plenitude da expansão e do crescimento humano, a despeito de suas diferenças.

A intenção não é formar educadores especialistas para educandos deficientes e sim que estes profissionais tenham sólida fundamentação teórica e prática que lhes permita identificar as dificuldades comuns dos educandos, visando a eliminar as barreiras próprias de suas relações com a escola. (CARVALHO, 2007, p. 18).

Os educadores que apresentam mais sucesso no trabalho inclusivo são os que aceitam a diversidade e se envolvem com as atividades desenvolvidas com os educandos. Assim fica evidente que sem mudança de postura, não há como realizar a inclusão de maneira significativa. (BRAZ, 2005, p. 16).

Há que se eliminar os vestígios de uma formação tradicional, que tem em sua essência princípios baseados na homogeneidade, onde o educador vê seu educando como alguém sem identidade, e suas condutas jamais atendem às demandas de cada um, sejam educandos com ou sem deficiência. (BRITO, 2006, p. 24).

CARVALHO (2007, p. 45) ressalta que, embora tenham ocorrido avanços referente à remoção de barreiras arquitetônicas nas escolas, numerosas circunstâncias os educandos estão no mesmo espaço físico que os demais, todavia sem participar efetivamente das atividades escolares e, portanto, não estão aprendendo, e o autor ainda acrescenta que, para que a inclusão realmente ocorra, a prática pedagógica precisa ser mudada.

A escola deve ter vínculos com a comunidade, valorizar momentos importantes na vida do

educando e, para tanto, deve contar junto a atuação da família. Os pais têm dever essencial na educação dos filhos. O artigo 205 da Constituição Federal explicita esse dever do Estado e da família para com a educação. A escola necessita estar apta a receber todos os educandos com deficiência e dar uma educação de qualidade a todos sem excluir um educando e lhe garantindo o direito de ter um aprendizado igual a outros educandos sem deficiência. (FIORAVANTE, 2011, p. 28).

As escolas onde os pais estão mais presentes, participando, dando sugestões, cobrando, reclamando, melhoram a qualidade de ensino e os educandos se envolvem e aprendem mais. Ressalta-se que nas reuniões bimestrais, os pais devem conversar com o educador, trocar ideias com outros pais, apontar problemas e soluções. (BRAZ, 2005, p. 18).

A atuação da família é de suma importância no movimento da inclusão, seja de forma individualizada ou mediante organizações é imprescindível a sua participação para que a continuidade histórica da luta por sociedades mais justas, para seus filhos, seja garantida. É imprescindível que elas, as famílias busquem conhecer, participar, dando o exemplo de cidadania, e servir, assim, como mais um veículo mediante o qual seus filhos possam aprender para ser. (SANTOS, 2010, p. 26).

Embora esse panorama venha se modificando, é preciso que as famílias se percebam como partícipes na implantação de procedimentos que proporcionem a inclusão escolar de seus filhos no ensino regular e sua participação ativa na sociedade. Permitindo ao educando um aprendizado muito bem elaborado e com a participação de todos da escola. (LUCKESI, 2011, p. 12).

Segundo SANTOS (2010, p. 32), os pais cujos filhos não têm necessidades especiais e estudam em salas com inclusão de educandos com deficiências físico-motoras ou mentais, aprovaram a proposta de inclusão. Eles observaram as seguintes mudanças em seus filhos: maior aceitação referente às diferenças individuais, os educandos se tornaram mais conscientes a respeito das necessidades dos outros e mais confortáveis na presença de pessoas que usam cadeiras de rodas, aparelhos de surdez, braile, entre outros.

Além disso, elas se mostraram mais voluntárias a ajudar os outros e desenvolveram uma postura crítica contra preconceitos a pessoas com deficiências. É importante a direção incentivar a atuação da comunidade, propiciando um espaço em que questões voltadas às deficiências, obstáculos no aprendizado e problemas de indisciplina possam ser estudadas e debatidas. (BRAZ, 2005, p. 26).

A ação da família junto a escola colabora para a educação de seus filhos e garante um aprendizado melhor para o educando com deficiência, pois o educando se sente mais seguro e feliz com a família por perto.

## **EDUCADOR E EDUCANDO**

Existem dois personagens principais na história da Educação Inclusiva, o educando e o educador.

O educador descobre as capacidades e competências de seus educandos a fim de conceber

inovações de comunicação com todos, trazer novidades para todos, pesquisar e organizar atividades onde seu educando consiga se desenvolver e assim sentir-se apto para executar a tarefa. (VALENTIM, 2011, p. 16).

Cada indivíduo tem habilidades a serem desenvolvidas, cabe ao educador proporcionar oportunidades de desenvolver aquela que melhor se adequa ao educando.

Ocasionalmente soluções conseqüentemente, os educandos e o educador devem olhar quais têm recursos e capacidades e as quais na sua totalidade necessitam de amparo para alguns casos. As classes escolares devem transformar-se em grupos de auxílio correspondente aos educadores motive e estimule a conduta nas quais as particularidades harmonizem e possibilidades diferenciadas relacionadas aos educandos para que notem e vejam um com o outro de variadas formas. (TESSARO, 2005, p. 26).

Segundo FREITAS (2005, p. 56), com o objetivo dos educandos se sentirem integrantes de um agrupamento, as amizades conquistadas em um ambiente devem instruir o educando tudo sobre obediência, amparo recíproco numa coletividade com inclusão e em comum acordo expandir as práticas educacionais. Assim as comunidades constroem laços onde a educando se sente segura e protegida evitando a exclusão e o isolamento de indivíduos.

O educador conforme diz LUCKESI (2011, p. 24) faz a mediação dentro da classe escolar e os educandos levam isso para todos os ambientes escolares e coletivos, então a incorporação de deficientes cada dia se torna algo “normal” dentro da unidade escolar e mostrando na coletividade a qual o educando convive a qual devem interagir em práticas em grupos com todos e crescendo para de tornar-se um cidadão em sua sociedade.

## **DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Deficiência intelectual é a nomenclatura usada atualmente para definir o que antigamente chamamos de deficiência mental. O termo para definir foi aprovado em agosto de 2006, em uma Convenção Internacional de Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU). (MENDES, 2010, p. 16).

A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam um prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro. As deficiências intelectuais podem variar de leve a grave, diferenciado muito a intervenção de quem trabalha com este educando. (ARAÚJO, 2004, p. 36).

É considerado deficiente Intelectual pessoas com funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas. Tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. (LUCKESI, 2011, p. 32).

É importante ressaltar que diagnósticos feitos antes dos 6 anos de idade devem ser reavaliados, pois nesta fase do desenvolvimento, muitas mudanças e estimulações podem ocorrer, alterando as características do educando.

## **A INCLUSÃO DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

O princípio fundamental do Marco de Ação da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais (Salamanca, 1994) é que: todas as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais; crianças deficientes e superdotação-altas habilidades, crianças de rua, minorias étnicas, linguísticas ou culturais, de zonas desfavorecidas ou marginalizadas, o qual traça um desafio importante para os sistemas escolares. (MENDES, 2010, p. 22).

No Brasil, existem algumas leis voltadas para a necessidade de pessoas com deficiência, no entanto, mesmo depois de decretadas, as leis são implantadas de modo lento e parcial, sendo ignoradas por grande parte da população e principalmente por alguns órgãos públicos. (FIORAVANTE, 2011, p. 46).

A constituição Federal de 1988 relata que a educação é um direito de todos e dever do estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho. A escola, por sua vez, tem como obrigação atender a todos, seguindo os princípios de igualdade, acesso e permanência liberdade de aprender e ensinar. (MENDES, 2010, p. 36).

Devemos atentar que a palavra todos indica que independente de necessidade, da diferença, da diversidade ou da deficiência, a pessoa tem o direito de ter acesso garantido. Isso inclui rampas, elevadores, matrículas, etc. A permanência também está garantida em termos legais, mas, na prática, não é isso que acontece.

Geralmente, encontramos em nas escolas, principalmente da rede pública, construídas com lances de escada, sem elevadores inapropriados para receber alunos com deficiência que usam cadeiras de rodas, muletas ou bengalas e além disso, temos a negação de matrícula para educandos com deficiência em algumas escolas menos visadas, as quais argumentam não estarem preparadas para recebê-los e indicam, como melhor ambiente educacional para eles, uma instituição especializada. (MENDES, 2010, p. 42).

A verdadeira educação, segundo VYGOTSKY (2003, p. 20), consiste em despertar na criança aquilo que ela já possui dentro de si, ajudando-a a evoluir e a orientar o seu desenvolvimento em uma determinada direção. Não uma direção de mão única, mas que contemple possibilidades de construção, desconstrução e reconstrução tal como ocorre na arte, mas sempre em interação social.

A educação na diversidade é um meio essencial para desenvolver a compreensão mútua, o respeito e a tolerância, que são os fundamentos do pluralismo, da convivência e da democracia. Por isso, é fundamental que as escolas, que são instâncias fundamentais para a socialização dos indivíduos, ofereçam a possibilidade de aprender e vivenciar esses valores. (ZAMPRONI, 2012, p. 14).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que o profissional da educação transmite aos seus educandos, seja através de teorias ou de ações isoladas, este influencia diretamente na forma como as mudanças ocorrem e se articulam no cenário social, cultural e educacional. Daí a necessidade de se desenvolver políticas públicas que garantam subsídios para que a educação de fato ocorra, além de um olhar diferenciado do educador, que se concentre mais na realidade desses alunos e menos nos ideais imaginários de um modelo coletivo.

Para o desenvolvimento profissional, espera-se que um educador possa reconhecer a importância de seu trabalho, não meramente com o único objetivo da simples aquisição de conhecimento, mas que busque, ao mesmo tempo, articular saberes teóricos com experiências, mas que possibilite vivenciar situações-problema que permitam à ele se apropriar da teoria, rever sua prática de forma crítica e ampliá-la, auxiliando-o assim, na superação de suas dificuldades em relação aos alunos deficientes ou com seus colegas de trabalho.

Embora entendamos que não há modelos de intervenção que garantam a eficiência no trabalho com educação inclusiva, sendo necessário revermos as práticas docentes cotidianamente, à medida que se apresentem novos desafios, podemos elaborar sequências didáticas que poderão nos orientar no desenvolvimento de estratégias para trabalhar com alguns dos conflitos que advém da múltiplas necessidades encontradas na escola hoje.

Resumindo, o trabalho do educador pressupõe autonomia ao profissional dessa área. Reconhece as inúmeras dificuldades acerca da estrutura física, materialidade e formação docente, porém ressalta a importância do olhar sensível e diferenciado do educador, voltado para a habilidade que transcende o labor básico e vai de encontro a transformação social, que impulse o fazer docente, a cultura e a sociedade, sensibilize a todos que convivem com esses alunos, a fim de legitimar o direito de melhores condições de aprendizagem, adaptadas às necessidades do educando.

A construção dessa realidade embasa estudos que se especializam nas práticas pedagógicas estruturadas voltadas aos educandos com deficiência intelectual, se ocupando em apresentar mecanismos que favoreçam o progresso escolar e que capacitem os educadores envolvidos no movimento inclusivo, mas que principalmente direcione o olhar para uma educação humanizada, individualizada, que reconhece e respeita as singularidades de cada um, se propondo a atender, acompanhar, aprimorar, superar e concluir desafios tendo como meta o desenvolvimento pleno de todas as habilidades do educando e da sua de visão de mundo, proporcionando uma vida social ativa e de fato inclusiva, organizada em torno do seu cotidiano, dentro de princípios democráticos que torne possível a sua plena participação em uma sociedade mais igualitária, que vislumbre cada sujeito com respeito em suas particularidades, necessidades, individualidade e potencialidades.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. M. **Ensino do comportamento de subtrair baseado no paradigma de equivalência de estímulos para jovens com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo. 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

\_\_\_\_\_. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. 2. ed. – Brasília: MTE, SIT, 2007.

BRAZ, M. **A construção da subjetividade masculina e seu impacto sobre a saúde do homem: reflexão bioética sobre justiça distributiva**. Ciênc. Saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1. 2005.

BRITO, GLÁUCIA DA SILVA. **Educação e Novas Tecnologias - um Re-pensar**. Curitiba: Ibpex, 2006

CARVALHO, ROSITA EDLER. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação. 2007

FIORAVANTE, D. **Inclusão Social da Pessoa com Deficiência intelectual e MÚLTIPLA: trabalho, emprego e renda**. Organizador Sérgio Sampaio Bezerra, Brasília, Federação Nacional das APAES, 2011.

FREITAS, S. N. (Org.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria. Ed. UFSM, 2005

GURGEL, THAIS. **Inclusão: só com aprendizagem.** In: Revista Nova Escola. Editora Abril, nº 206, 2007.

LUCKESI, CIPRIANO CARLOS. **Avaliação da Aprendizagem.** São Paulo/SP: Cortez 2011.

LUSTOSA, G. F. **O processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** Trabalho apresentado no VII Seminário do Programa Educação Inclusiva, Brasília: 10 de maio de 2010.

MAZZOTTA, MARCOS JOSÉ DA SILVEIRA. **Educação Especial no Brasil.** 5. ed. São Paulo, Cortez. 2005.

MENDES, M. P. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca:**

Consequências ao sistema educacional brasileiro. **Revista Integração**, a. 10, n. 22, 2012.

PAN, M. A. G. de S. **O direito à diferença: uma reflexão sobre a deficiência intelectual e a educação inclusiva.** Curitiba: IBPEX, 2008.

PLETSCH, M. D. **Escolarização de Pessoas com Deficiência Intelectual no Brasil: da Institucionalização às Políticas de Inclusão.** (1973-2013). AAPE /EPAA VOL.22, Nº. 81. 2014.

SANTOS, MARIA SIRLEY DOS. **O sujeito da inclusão: uma questão a ser discutida.** In: CAMPOS, Herculano; PANNUTI, Maria Regina V. **Inclusão: reflexões e possibilidades.** São Paulo: Loyola, 2010

SASSAKI, ROMÉU KAZUMI. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, P. J. M. **O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular/ Ministério Público Federal**: Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2º ed. Rev. e atualiza. – Brasília: Procuradoria dos Direitos do Cidadão, 2004.

TESSARO, N.S. Inclusão escolar. **A educação de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar**. 2011. 132 f. Dissertação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2011.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZAMPRONI, E. C. B. **Conceituando a deficiência intelectual**. Curso de formação em Educação Especial. Moodle: e-escola. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2012.

# O CORTIÇO E A REALIDADE BRASILEIRA NO FINAL DO SÉCULO XIX

**SANDRA REGIANE SALVADOR DE CARVALHO**

Graduação em Letras pela Faculdade Braz Cubas ( 2018 ); Especialista em Práticas Educativas pela Faculdade de Educação Paulistana ( 2019); Professora de Educação Infantil e fundamental 1 - EMEI Tomás Antônio Gonzaga e Educação Infantil - CEI Zilda Arns Neumann



## RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar como a sociedade brasileira das últimas décadas do século XIX foi retratada na obra “O Cortiço” de Aluísio Azevedo, relacionando a ficção com o momento histórico em que estava inserida na época que foi escrita (entre 1885 e 1890), final do segundo Império no Brasil e começo da República. Levantando reflexões a respeito da descrição feita pelo autor das mais diversas cenas e ‘tipos sociais’ da vida carioca que ele trouxe para o romance, configurando-o como um “retrato” da realidade daquele momento, o que confirma seu caráter naturalista, no qual o autor é um “cientista social” e ao mesmo tempo um “historiador do presente”. Ainda, em uma leitura atual, como a obra continua muito importante por expor mazelas que até o momento, mesmo passados 127 anos desde a sua publicação, ainda não foram sanadas em nosso país. Para tanto, aqui abordaremos como a obra retrata a sociedade da época, a linguagem usada pelo autor, a importância da questão espacial no romance e sob que ponto de vista foi escrito. Também porque a obra continua atual em alguns aspectos e como ela serve para entendermos melhor a sociedade da época em que foi publicada e conseqüentemente a nossa.

**PALAVRAS-CHAVE:** O Cortiço; Aluísio Azevedo; Naturalismo; Sociedade Brasileira; Século XIX.

## INTRODUÇÃO

“O Cortiço” é uma obra ambientada numa habitação coletiva, o cortiço São Romão, retratando o cotidiano de seus moradores e suas lutas diárias pela sobrevivência. Centra-se também na ascensão social de João Romão, o proprietário, imigrante português disposto a tudo para enriquecer e subir na vida. No romance apresenta-se uma gama de personagens trabalhadores, de diferentes profissões – lavadora, ferreiro, operário – reflexo das transformações que o País enfrentava: determinação do fim do tráfico negreiro (1850) e da escravatura (1888), decadência da economia açucareira, industrialização e crescimento das cidades. O autor tenta fotografar o real e traz todos esses elementos e conflitos para o romance. A história se dá em dois ambientes principais bem diferentes, o cortiço do João Romão e o sobrado do Barão Miranda, figura que representa a elite brasileira.

“Temos a presença de várias camadas socioeconômicas, desde a classe dos mais humildes, passando pela pequena classe média, burguesia e elite. O autor faz uma síntese da sociedade naquela época. “Há relações de conflito interracial, oposição entre escravidão e trabalho livre, brasileiros e portugueses – havia uma animosidade, por conta da colonização”. Espelhando o espírito da época, é um retrato fiel do capitalismo emergente no século XIX e da consequente exploração das camadas mais frágeis da população. É evidente a exploração do pobre pelo rico, do negro pelo branco. Situada no realismo-Naturalismo tem uma forte influência do cientificismo. Em relação à literatura, o cientificismo seria a prática de obter conclusões acerca do indivíduo ou da sociedade com base em uma “ideologia científica.” Uma busca pela observação absoluta e imparcial do ser humano, com tendências a enxergá-lo como um animal e priorizar seus aspectos instintivos e sexuais, ainda que se admita ter capacidades e habilidades que o distingue dos animais em si, como o raciocínio. Ao contrário da concepção de Rousseau, segundo a qual o homem é naturalmente bom, os naturalistas o viam, já por natureza, roído por defeitos, por moléstias psíquicas e físicas. Nesse contexto, três correntes da época podem ser identificadas na obra: o positivismo, o determinismo e o darwinismo social. A primeira diz que o Homem é um ser humano sujeito às leis da natureza, luta pela sobrevivência, evolui segundo suas capacidades de adaptação e sofre interferência do meio; a segunda que colocava na ciência a crença de uma sociedade melhor e mais inteligente e a terceira evolucionista relata que há competição entre as raças na qual uma raça seria superior a outra. A intenção do método naturalista era fazer uma crítica contundente e coerente de uma realidade corrompida e mais do que empregar os preceitos do naturalismo, a obra mostra práticas recorrentes no Brasil do século XIX. Por isso pode-se dizer que “O Cortiço” não é somente um romance naturalista, mas uma alegoria do Brasil.

Em um romance naturalista as ideias ganham forma no romance de tese, veicula um saber emprestado à ciência ou seja antiromântico. A escola naturalista trouxe para a prosa de ficção os métodos científicos de observação e experimentação, numa tentativa de “exame com neutralidade” O modelo biológico é aplicado ao estudo da sociedade, que é tomada como um organismo vivo e segue um ciclo (nascimento, crescimento e morte).

## **O CORTIÇO COMO RETRATO**

O período em que a ação ocorreu foi no Rio de Janeiro do século XIX. Este dado é fundamental, já que durante essa época, o Rio de Janeiro era sede do império, se tornando a primeira cidade modernizada. Assim, o romance reflete o crescimento urbano do seu tempo, o nascimento de uma nova burguesia que convivia, lado a lado, com a pobreza absoluta. Na descrição dos personagens não há idealização nem uma ideia romântica, eles são representados como seres humanos que cedem a instintos e ao meio. A obstinação de João Romão por exemplo, o que o leva a furtos, os inúmeros adultérios, a questão da homossexualidade e até o homicídio na obra mostram uma face do ser humano tal como ele é muitas vezes. Essa foi uma das razões pelas quais a obra foi chocante para a época.

De acordo com Cândido (1973, p.121): “O cortiço é ao mesmo tempo um sistema de relações concretas entre personagens e uma figuração do próprio Brasil.” A princípio Azevedo pretendia escrever uma obra em 5 volumes chamada “Brasileiros novos e antigos” que retrataria a realidade brasileira desde a independência (1822) até o fim do Império (1889), porém o projeto não foi concluído, mas boa parte da ideia foi aproveitada em O Cortiço no qual temos diversos temas no presente e outros que remetem ao passado também. Os personagens na obra são variados e a maioria tem algum contraste. Podemos ver esse contraste entre os portugueses João Romão e Miranda em relação a Jerônimo por exemplo. Também há um contraste entre os portugueses e brasileiros, mulheres adúlteras, livres e a esposa fiel, negros e brancos e assim por diante. Bosi (2013, p. 49) destaca que Azevedo não se importa em construir um enredo, mas em criar personagens convincentes:

Só em O Cortiço Azevedo (2001) atinou de fato com a fórmula que se ajustava ao seu talento: desistindo de montar um enredo em função de pessoas, ateve-se à sequência de descrições muito precisas onde cenas coletivas e tipos psicologicamente primários fazem, no conjunto, do cortiço, a personagem mais convincente do nosso romance naturalista. Existe o quadro: dele derivam as figuras.

Há ainda o elemento da convivência de várias classes sociais dividindo o mesmo espaço querendo ou não, uma das marcas do Brasil. O autor pretende demonstrar que o ambiente em que o indivíduo vive influencia diretamente o seu comportamento e prescreve o seu futuro.

O cortiço surge também comparado a uma floresta, transbordando de movimento e cor, quase como um ser vivo que respira e existe em si mesmo. Um dos maiores exemplos disso na obra é a transformação pela qual Jerônimo sofre, indo de trabalhador a uma vida boêmia. De acordo com Valentin (2013), O cortiço é um dos primeiros romances brasileiros a apresentar representações da homossexualidade.

## **O CORTIÇO: LINGUAGEM E QUESTÃO ESPACIAL**

Outra característica lógica do naturalismo é o uso da linguagem coloquial. Dentro dos cortiços, o predomínio era de pessoas simples com poucos recursos intelectuais, o que torna os diálogos repletos de marcas de oralidade e palavras cotidianas. A linguagem é simples, com presença de gírias, expressões grosseiras e populares e imitação da fala lusitana além de ser repleta de exemplos de figuras de linguagem como a prosopopeia, na qual características humanas são colocadas em figuras inanimadas, já que o próprio cortiço adquire um caráter humano.

“Eram cinco horas da manhã e o cortiço acordava...” O cortiço é o protagonista da história, ele nasce, cresce e morre, e ele possui inúmeros personagens, costumes e intrigas. Temos também a sinestesia, essa figura de linguagem caracteriza-se pela combinação de termos que remetem a diferentes sentidos do corpo humano, presente na obra em descrições minuciosas e sensoriais.

“(…) das portas (do cortiço) surgiam cabeças congestionadas de sono; ouviam-se amplos bocejos, fortes como o marulhar das ondas; pigarreava-se grosso por toda a parte; começavam as xícaras a tilintar; o cheiro quente do café aquecia, suplantando todos os outros; trocavam-se de janela

para janela as primeiras palavras, os bons dias. Reataram-se as conversas interrompidas à noite; a pequenada cá fora traquinava já, e lá dentro das casas vinham choros abafados de crianças que ainda não andam. No confuso rumor que se formava, destacavam-se risos, sons de vozes que alteravam, sem se saber onde, grasnar de marrecos, cantar de galos, cacarejar de galinhas. (...)” (p.35).

O aspecto espacial é um dos mais relevantes na obra. Além de ser muito importante para as teses naturalistas por conta do meio, pode ser visto sobre outras interpretações. Uma delas é que o Cortiço é como uma extensão de João Romão já que ambos “ascendem”. João Romão começa com pouco dinheiro e 90 habitações e termina o romance com 400 habitações e com título, além de ter um novo tipo de habitantes. Uma interpretação complementar é a contraposição do cortiço ao sobrado. O cortiço, habitado pelas classes mais baixas e marginais representa os comportamentos tidos como promíscuos, preguiçosos e viciosos, atribuídos na época aos pobres, aos negros e mestiços. Aqui, o autor descreve casos de violência, homossexualidade, prostituição e traição conjugal.

Já o sobrado do Miranda, típico da burguesia em ascensão, onde a vida é sossegada e superficial, o tempo é dedicado à cultura e ao lazer, representa o estilo de vida das classes mais altas e suas preocupações. Dois espaços diferentes o sobrado sendo em cima e o cortiço em baixo.

“Durante dois anos o cortiço prosperou de dia para dia, ganhando forças, socando-se de gente. E ao lado o Miranda assustava-se, inquieto com aquela exuberância brutal de vida. “Miranda se sentia acuado pelo tipo de pessoas que frequentavam e moravam no cortiço e como a situação era degradante.

Mas não era algo de todo incomum já que no contexto do início do capitalismo pelo Brasil era comum o explorador viver próximo ao explorado, o que pode ser visto no fato da estalagem de João Romão estar próxima aos moradores do cortiço. E ao lado Miranda que representa uma condição social mais elevada. Tal quadro é resultado da proibição do tráfico negreiro e as gradativas medidas adotadas que culminaram na abolição da escravidão. Que legou a população pobre, sem escolha, a habitações populares e na maioria das vezes com condições insalubres.

Em um primeiro momento o cortiço é descrito de uma forma mais animalésca, o que coincide com sua situação mais simples e com habitantes mais pobres. Porém após o incêndio já se apresenta de uma outra forma sendo descrito por uma metáfora mecânica. Como se representasse o futuro e o progresso.

“Mas o cortiço já não era o mesmo; estava muito diferente; mal dava a ideia do que fora. O pátio, como João Romão havia prometido, estreitaram-se com as edificações novas; agora parecia uma rua, todo calçado por igual e iluminado por três lampiões grandes simetricamente dispostos.”

A obra, apesar de seu intuito “científico” de ser objetiva e imparcial, não deixa de ser escrita sob um viés por parte do autor. Este recebe influências da geração de 70 portuguesa, movimento que busca modernizar as instituições – promover reformas. Ficou conhecido como ‘ideias novas’ e tinham um caráter anticlerical, republicano, abolicionista e nacionalista.

Os romances escritos por autores nesse contexto não podiam deixar de ser um “romance de combate” já que a literatura naturalista servia as causas políticas também. Tinham por objetivo exibir as mazelas sociais, muitas vezes em tom de denúncia, de campanha e luta. Também apresenta um “diagnóstico” de doença social, nesse caso a brasileira, pretendendo mostrar o declínio moral por meio dos vícios das personagens que pertencem àquele momento histórico (segundo império, reinado de dom Pedro II). O desfecho de Bertoleza evidencia por exemplo as bases frágeis em que estava apoiada a abolição da escravidão no Brasil - os negros não contariam com uma verdadeira liberdade, pois a estrutura social oligárquica brasileira poderia garantir a liberdade, mas não os verdadeiros direitos de qualquer cidadão, para combater os problemas, transformando verdadeiramente a sociedade e assim apresentar otimismo ao progresso.

Em contraponto já que Aluísio Azevedo fazia parte da elite intelectual, a sua visão da classe rica a respeito das classes mais baixas era negativa em muitos pontos. O que abre margem também para questionamentos a respeito da forma como alguns comportamentos são abordados na obra, já que alguns parecem “exagerados”, mesmo dentro de um contexto naturalista, determinista e positivista. Isso é demonstrado na condição da negra Bertoleza e da mestiça Rita Baiana que queriam se misturar com os portugueses para a “melhoria” de sua raça. Aluísio combate como princípio teórico, a degradação causada pela mistura de raças. Por isso, os romances naturalistas são constituídos de espaços nos quais convivem desvalidos de várias etnias. Esses espaços se tornam personagens do romance. Ao passo que hoje em dia há uma tentativa de valorizar essa mistura ao invés do contrário. Com relação a isso, não se pode dizer que seja como uma representação muito verdadeira e exata já que hoje compreendemos que as raças são iguais e não há uma melhor que a outra.

## **O CORTIÇO COMO LEGADO**

Sem dúvida alguma O Cortiço se trata de um livro icônico e que continua tendo relevância nos dias de hoje, pois mostra os desequilíbrios e contrastes entre ricos e pobres que dividem o mesmo espaço urbano. Para tanto, o autor valeu-se de imigrantes portugueses, escravos e seus descendentes mestiços, sujeitos às influências físicas do espaço do Rio de Janeiro e do clima tropical. Valeu-se também da imposição e desmandos de classes sociais mais fortes esmagando mais fracas, no ambiente de degradação de um cortiço. Aluísio de Azevedo oferece a nós um retrato do Brasil, no final do século XIX, expondo que a miséria material e humana não são naturais, mas fabricadas. São frutos inequívocos de uma sociedade organizada de maneira equivocada.

Ao abordar temas como modernidade e moralidade, casamento por aparência, direitos como divórcio, temas urbanos e uma abordagem da cultura com nativismo, linguagem coloquial e usos locais além de mostrar os marginalizados, mulheres livres, imigrantes, escravos, trabalhadores e denunciar as injustiças sociais mostrando o preconceito, a hipocrisia, a ambição dos homens, trouxe novidades para a literatura brasileira. A representação de elementos puramente brasileiros como a natureza e a mistura em uma descrição detalhada também são aspectos que dão um tom único ao romance, diferenciando-o do naturalismo da Europa, por exemplo.

E não deixa de representar também uma resistência da cultura brasileira à europeia. A forma como o romance foi recebido exemplifica como a realidade não estava muito longe da ficção. Apesar de uma recepção boa, não deixou de chocar muitas pessoas já que nele o suicídio, o preconceito racial, de classes, a homossexualidade, a miséria e as injustiças foram retratadas de uma maneira muito forte expondo o que há de sórdido no ser humano.

Uma leitura atual de *O Cortiço* nos permite ver que muitos problemas apontados na obra não foram resolvidos. Já que uma década após a publicação de *O Cortiço*, o Rio de Janeiro passou por um processo de urbanização e o então prefeito, Pereira Passos, ao se inspirar na França tentou modernizar a capital do país. Dentre as medidas estava a vacinação obrigatória da população e a destruição de cortiços. Parte da população expulsa foi para a periferia da cidade, o que resultou nas favelas. A realidade vivida no romance é muito parecida com a de milhares de pessoas que vivem em favelas brasileiras hoje em dia. O preconceito de classe e racial, a segregação entre outros problemas também são aspectos ainda muitos presentes em nosso dia a dia. Por mais que a obra tenha tido a intenção de crítica, muitas das ideias usadas nela serviram para manter um sistema de opressão com justificativas científicas. O que apenas mostra a continuidade da história e como ideias passadas por gerações demoram a desaparecer da vida comum. No romance, está presente o mundo do trabalho, do lucro, da competição, da exploração econômica visível, que dissolvem a fábula e sua intemporalidade. O cortiço é considerado o melhor representante do movimento naturalista, aparecem duas linhas de condutas: uma que trata das questões individuais e sentimentais. O Cortiço acaba se tornando, de certa forma, uma personagem do livro em virtude de uma personificação do espaço. Por exemplo, em um certo momento o narrador diz que “os olhos do cortiço se abrem” ao invés de dizer “as janelas do cortiço se abrem”. Essa característica tem bastante a ver com o fato de, para a corrente, o meio ter influência na ação das personagens. Outro exemplo disso na obra o cortiço é o próprio sol. Em certo momento, a esposa de Jerônimo culpa o sol por todas as desgraças que ocorreram em sua vida.

O cortiço segue o figurino naturalista em duas linhas de exposição de comportamento humano. A tragédia de João Romão apresenta a visão naturalista das relações sociais, ao passo que a de Jerônimo indica a perspectiva adotada pela escola no que diz respeito às relações pessoais. Nos dois casos evidenciam-se patologias que definem os desvios morais dos personagens. Mas é bom observar que tanto em um ambiente quanto no outro o padrão moral é o mesmo, caracterizado pela baixa e pelo domínio dos instintos.

O romance naturalista ataca a monarquia, o clero e a sociedade burguesa, negando essa burguesia a partir da célula-mãe da sociedade: a família. Uma obra primordial para o movimento naturalista no qual inspirou o autor. A obra está a serviço de um argumento, além disso, o livro apresenta outras questões pertinentes para pensar o Brasil que ainda são atuais, como a imensa desigualdade social e racial. Aluísio Azevedo explora em sua obra o ser humano e como pano de fundo a construção, ao viajarmos no tempo, é como se a história um ciclo de repetição, um olhar que diferencia nas dimensões do espaço, mas não no enredo de cada personagem, “a ordem dos elementos não altera o produto” uma propriedade comutativa da matemática que materializados na

realidade humana, embora em períodos diferentes, a história é produzida.

Assim, o ambiente é mais que estrutura arquitetônica, é reconhecer as relações da existência humana em seu espaço. A história dos personagens gera uma memória coletiva segundo Santos (2008), este homem autor não só de sua história, mas participante da história de uma cultura, de um grupo social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procurou-se demonstrar como o romance “O Cortiço” de Aluísio Azevedo retratou a sociedade brasileira, mais especificamente carioca do século XIX mediante a descrição de personagens e situações em sua obra sob uma ótica naturalista, que expôs diversos problemas sociais. Na maior parte em tom de crítica a hábitos considerados “imorais” e “corrompidos”, sempre na intenção de comprovar sua tese, mas ainda sim verossímil. Essa obra continua atual porque muitas das críticas presentes nela ainda podem ser feitas hoje em situações e problemas que não foram superados em nossa sociedade. E apesar de algumas ideias consideradas preconceituosas que hoje em dia talvez não tivessem sido feitas, mesmo assim serve para entendermos as ideias correntes no contexto de sua publicação.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Aluísio – **O cortiço**. Editora Moderna; 2001

BOSI, Alfredo - **História concisa da literatura brasileira**. Editora Cultrix;1994. ISBN 978-85-316-0189-7. p.188.

CÂNDIDO, Antônio – **De cortiço a cortiço**. Novos estudos número 30; jul 1991. pág. 111-129.

Disponível em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/mhlima/De%20cortico%20a%20cortico%20-%20Antonio%20Candido.pdf/view>

VALENTIN, Leandro Henrique Aparecido.

**Representações da homossexualidade nos romances O Ateneu, de Raul Pompéia, e O cortiço, de Aluísio Azevedo.**

Rascunhos Culturais, Coxim/ MS, v.4, n. 8, p.179-200, jul./dez. 2013.

Disponíveis em: [https://www.academia.edu/6384666/Representacoes\\_da\\_homossexualidade\\_nos\\_romances\\_O\\_Ateneu\\_de\\_Raul\\_Pompeia\\_e%20O%20cortico\\_de\\_Aluisio\\_Azevedo](https://www.academia.edu/6384666/Representacoes_da_homossexualidade_nos_romances_O_Ateneu_de_Raul_Pompeia_e%20O%20cortico_de_Aluisio_Azevedo)

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL

## THAIS DA CRUZ HEER

Graduação em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU (2004) Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2012); Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Batista de Minas Gerais - IPEMIG (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Dom Pedro I, da Prefeitura Municipal de São Paulo.



## RESUMO

Pensar em educação ambiental é refletir sobre costumes e caracteres dos seres humanos. Transformar isso não é uma coisa que acontece do dia para a noite, uma vez que transformações devem ocorrer de forma natural, e vir de dentro para fora, para que possam nascer bons frutos. Muitas pessoas se assustam com a forma que alguns ambientalistas abordam esse tema, palavras duras, autoritárias sem estar dentro do contexto adequado, sem objetivo, muitas vezes confunde mais do que sensibiliza as pessoas para assumirem suas responsabilidades frente às problemáticas do meio ambiente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Ambiental; Histórico; Sensibilização.

## INTRODUÇÃO

No ambiente urbano das médias e grandes cidades, a escola, além de outros meios de comunicação é responsável pela educação do indivíduo e conseqüentemente da sociedade, uma vez que há o repasse de informações, isso gera um sistema dinâmico e abrangente a todos.

A população está cada vez mais envolvida com as novas tecnologias e com cenários urbanos, perdendo desta maneira, a relação natural que tinham com a terra e suas culturas. Os cenários, tipo Shopping Center, passam a ser normais na vida das crianças e dos jovens, e os valores relacionados com a natureza não têm mais pontos de referência na atual sociedade moderna.

A educação ambiental se constitui numa forma abrangente de educação, que se propõe atingir todos os cidadãos, por meio de um processo pedagógico participativo permanente que procura incutir no educando uma consciência crítica sobre a problemática ambiental, compreendendo-se como crítica a capacidade de captar a gênese e a evolução de problemas ambientais.

O relacionamento da humanidade com a natureza, que teve início com um mínimo de

interferência nos ecossistemas, tem hoje culminado numa forte pressão exercida sobre os recursos naturais.

Atualmente, são comuns a contaminação dos cursos de água, a poluição atmosférica, a devastação das florestas, a caça indiscriminada e a redução ou mesmo destruição dos habitat faunísticos, além de muitas outras formas de agressão ao meio ambiente.

Dentro deste contexto, é clara a necessidade de mudar o comportamento do homem em relação à natureza, no sentido de promover sob um modelo de desenvolvimento sustentável (processo que assegura uma gestão responsável dos recursos do planeta de forma a preservar os interesses das gerações futuras e, ao mesmo tempo atender as necessidades das gerações atuais), a compatibilização de práticas econômicas e conservacionistas, com reflexos positivos evidentes junto à qualidade de vida de todos.

## **CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

No Brasil a Educação Ambiental assume uma perspectiva mais abrangente, não restringindo seu olhar à proteção e uso sustentável de recursos naturais, mas incorporando fortemente a proposta de construção de sociedades sustentáveis. Mais do que um segmento da Educação, a Educação em sua complexidade e completude.

A educação ambiental tornou-se lei em 27 de Abril de 1999. A Lei N° 9.795 – Lei da Educação Ambiental, em seu Art. 2° afirma: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”.

A educação ambiental tenta despertar em todos a consciência de que o ser humano é parte do meio ambiente. Ela tenta superar a visão antropocêntrica, que fez com que o homem se sentisse sempre o centro de tudo, esquecendo a importância da natureza, da qual é parte integrante. Desde muito cedo na história humana para sobreviver em sociedade, todos os indivíduos precisavam conhecer seu ambiente. O início da civilização coincidiu com o uso do fogo e outros instrumentos para modificar o ambiente, devido aos avanços tecnológicos, esquecemos que nossa dependência da natureza continua.

“A educação ambiental é a ação educativa permanente pela qual as comunidades educativas têm a tomada de consciência de sua realidade global, do tipo de relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, dos problemas derivados de ditas relações e suas causas profundas. Ela desenvolve, mediante uma prática que vincula o educando com a comunidade, valores e atitudes que promovem um comportamento dirigido à transformação superadora dessa realidade, tanto em seus aspectos naturais como sociais, desenvolvendo no educando as habilidades e atitudes necessárias para a dita transformação.”

## O QUE É EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

A Educação Ambiental é um processo participativo, em que o educando assume o papel de elemento central do processo de ensino/aprendizagem pretendido, participando ativamente no diagnóstico dos problemas ambientais e busca de soluções, sendo preparado como agente transformador, por meio do desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes, por intermédio de uma conduta ética, condizentes ao exercício da cidadania.

No Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, publicado na ECO 92, a Educação Ambiental é entendida como um processo dinâmico, em permanente construção, que visa preparar pessoas capazes de refletir sobre tudo que foi ensinado até hoje como imutável, questionando a sociedade junto à sua tecnologia, seus valores e até o seu cotidiano de consumo, de maneira a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitando seus ciclos vitais e impondo limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos. Essa Educação pode ser:

Formal ou institucional, quando é processada em uma instituição (escolar ou não), a partir de um programa ou currículo estruturado. Recentemente esse âmbito vem se dividindo em:

Formal presencial, quando há interação direta entre educador e educando.

Formal não presencial, programa que se insere nas propostas de Educação Ambiental à distância, com o uso de módulos, CDs, livros, sites e outros.

Não formal, quando o principal espaço de trabalho é a comunidade e suas unidades vitais (inclusive a escola). Exige mais tempo e possui várias dificuldades de realização, em função das especificidades locais.

## VALORES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental deve buscar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta, auxiliando o aluno a analisar criticamente o princípio antropocêntrico, que tem levado à destruição inconsequente dos recursos naturais e de várias espécies. É preciso considerar que:

A natureza não é fonte inesgotável de recursos, suas reservas são finitas e devem ser utilizadas de maneira racional, evitando o desperdício e considerando a reciclagem como processo vital;

As demais espécies que existem no planeta merecem nosso respeito. Além disso, a manutenção da biodiversidade é fundamental para a nossa sobrevivência;

É necessário planejar o uso e ocupação do solo nas áreas urbanas e rurais, considerando que é necessário ter condições dignas de moradia, trabalho, transporte e lazer, áreas destinadas

à produção de alimentos e proteção dos recursos naturais.

## **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA**

A escola é o espaço social e o local onde o aluno dará sequência ao seu processo de socialização. O que nela se faz se diz e se valoriza representa um exemplo daquilo que a sociedade deseja e aprova. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis.

Considerando a importância da temática ambiental e a visão integrada do mundo, no tempo e no espaço, a escola deverá oferecer meios efetivos para que cada aluno compreenda os fenômenos naturais, as ações humanas e sua consequência para consigo, para sua própria espécie, para os outros seres vivos e o ambiente. É fundamental que cada aluno desenvolva as suas potencialidades e adote posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando para a construção de uma sociedade socialmente justa, em um ambiente saudável.

Com os conteúdos ambientais permeando todas as disciplinas do currículo e contextualizados com a realidade da comunidade, a escola ajudará o aluno a perceber a correlação dos fatos e a ter uma visão holística, ou seja, integral do mundo em que vive. Para isso a Educação Ambiental deve ser abordada de forma sistemática e transversal, em todos os níveis de ensino, assegurando a presença da dimensão ambiental de forma interdisciplinar nos currículos das diversas disciplinas e das atividades escolares.

A fundamentação teórico/prática dos projetos ocorrerá por intermédio do estudo de temas geradores que englobam palestras, oficinas e saídas a campo. Esse processo oferece subsídios aos professores para atuarem de maneira a englobar toda a comunidade escolar e do bairro na coleta de dados para resgatar a história da área para, enfim, conhecer seu meio e levantar os problemas ambientais.

Os conteúdos trabalhados serão necessários para o entendimento dos problemas e, a partir da coleta de dados, à elaboração de pequenos projetos de intervenção.

Segundo Smith, (apud Sato, 1995), a Educação Ambiental é um processo contínuo e cíclico, o método utilizado pelo Programa de Educação Ambiental para desenvolver os projetos e os cursos de capacitação de professores conjuga os princípios gerais básicos da Educação Ambiental.

Princípios gerais da Educação Ambiental:

- Sensibilização: processo de alerta, é o primeiro passo para alcançar o pensamento sistêmico;
- Compreensão: conhecimento dos componentes e dos mecanismos que regem os sistemas naturais;

- Responsabilidade: reconhecimento do ser humano como principal protagonista;
- Competência: capacidade de avaliar e agir efetivamente no sistema;
- Cidadania: participar ativamente e resgatar direitos e promover uma nova ética capaz de conciliar o ambiente e a sociedade.

A Educação Ambiental, como componente essencial no processo de formação e educação permanente, com uma abordagem direcionada para a resolução de problemas, contribui para o envolvimento ativo do público, torna o sistema educativo mais relevante e mais realista e estabelece uma maior interdependência entre estes sistemas e o ambiente natural e social, com o objetivo de um crescente bem estar das comunidades humanas.

Se existem inúmeros problemas que dizem respeito ao ambiente, isto se deve em parte ao fato das pessoas não serem sensibilizadas para a compreensão do frágil equilíbrio da biosfera e dos problemas da gestão dos recursos naturais. Elas não estão e não foram preparadas para delimitar e resolver de um modo eficaz os problemas concretos do seu ambiente imediato, isto porque, a educação para o ambiente como abordagem didática ou pedagógica, apenas aparece nos anos 80. A partir desta data os alunos têm a possibilidade de tomarem consciência das situações que acarretam problemas no seu ambiente próximo ou para a biosfera em geral, refletindo sobre as suas causas e determinarem os meios ou as ações apropriadas na tentativa de resolvê-los.

As finalidades desta educação para o ambiente foram determinadas pela UNESCO, logo após a Conferência de Belgrado (1975) e são as seguintes:

“Formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas com ele relacionados, uma população que tenha conhecimento, competências, estado de espírito, motivações e sentido de empenhamento que lhe permitam trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais, e para impedir que eles se repitam”. (SEARA FILHO, G. 1987, p. 23).

## **GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS**

Os resíduos são elementos inerentes à humanidade, às suas atividades e principalmente ao modo de vida do homem urbano. A partir da instituição da Política Nacional de Resíduos Sólidos, Lei Nº 12.350 de 02 de Agosto de 2010, exigiu-se novos conhecimentos, olhares e posturas de toda a sociedade.

Por diversos motivos, numa primeira etapa, a gestão de resíduos sólidos diz respeito à geração dos mesmos, tais como disposição irregular, coleta informal ou insuficiência do sistema de coleta pública.

Ao implementar a Política Nacional de Resíduos Sólidos, a necessidade de informação será maior, uma vez que a população será chamada a descartar seus resíduos, ou pelo menos parte dele, de forma diferente do que está habituada.

É necessária a participação da população, sensibilizada para o tema ambiental, para que entenda a lógica destes novos sistemas que incorporam inclusive um novo olhar ético sobre os direitos, responsabilidades e limites de cada pessoa, seja ela física ou mesmo jurídica.

A participação da população deixa de ser a favor ou uma contribuição eventual ou opcional, e passa a ser considerada uma nova forma de proceder, de forma similar a outras mudanças culturais que aconteceram no decorrer da história como a obrigatoriedade de vacinar e enviar seus filhos à escola.

As escolas descartam uma grande quantidade de lixo, sendo que a maior parte deste montante é reciclável. Investir em ações que incentivem a reciclagem desses materiais é importante não apenas para o meio ambiente, mas também para envolver e conscientizar os alunos e a comunidade escolar a respeito da sustentabilidade ambiental.

Vale destacar que o debate a respeito do lixo é fundamental, e deve estar presente nas salas de aula para dar exemplo aos alunos e fazer que eles aprendam a cuidar do meio ambiente de maneira prática. O aprendizado dos alunos não se restringe à teoria, e é essencial que eles se envolvam com os assuntos discutidos na sala.

Uma escola é capaz de gerar uma grande quantidade de lixo por dia: além de papéis e materiais, há a hora do recreio, em que alunos e professores descartam restos de alimentos e itens como sacos plásticos, embalagens, guardanapos e copos. O final do intervalo para o recreio, portanto, pode ser um excelente momento para mostrar aos alunos a quantidade de detritos que são descartados.

Aulas teóricas a respeito do caminho que o lixo percorre ao ser descartado também são importantes, de modo a ensinar como as ações cotidianas levam ao acúmulo de resíduos nos lixões. Também é importante destacar a importância de separar os materiais recicláveis e não recicláveis, encaminhando todos de maneira adequada.

Para as crianças pequenas, aprender a jogar seu lixo em uma lixeira já é um grande aprendizado. Porém, é preciso ir além e ensinar como podemos fazer a diferença no impacto que ele causa ao meio ambiente. Uma dessas ações é separar o lixo em lixeiras apropriadas, como as de materiais orgânicos, plásticos, papéis, vidros, eletrônicos e o restante do lixo.

Outro fundamento essencial é mostrar para os alunos como eles podem diminuir a quantidade de lixo gerada por meio de ações simples como reduzir o uso de copos plásticos ou reaproveitar garrafas PET.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A humanidade na ocupação e exploração do espaço, principalmente no que diz respeito ao espaço urbano, adota comportamentos como se o meio ambiente fosse uma fonte inesgotável de

recursos. Este comportamento é resultado da percepção que o homem tem do ambiente em função da relação homem/natureza desde os primórdios da humanidade e do modelo de desenvolvimento.

Para a modificação desse paradigma, que foi instalado globalmente, a Educação Ambiental é um instrumento importante para a mudança de comportamento rumo ao desenvolvimento sustentável de uma sociedade.

Esse caráter dinâmico garante que a Educação Ambiental obtenha resultados positivos com relação a mudanças de valores e comportamentos, resultando em um novo padrão de desenvolvimento.

Para que se caminhe em direção ao desenvolvimento sustentável é necessária a existência de profissionais capacitados para atuarem de forma multiplicadora e disseminadora desses princípios na escola e na sociedade como um todo. E esse tem sido um fator limitante na inserção da temática ambiental nas diferentes áreas do conhecimento.

Cabe aos professores, garantir momentos de discussão e compreensão da realidade socioambiental em que estamos inseridos, numa perspectiva de construção de espaços para o exercício da cidadania. Neste contexto, a Educação Ambiental deve ser relacionada com a vida das pessoas no seu cotidiano, o que elas veem e sentem. Conhecer as causas e consequências que provocam os problemas socioambientais locais também facilitará à sociedade propor soluções.

Atualmente a escola precisa estar atenta às várias formas de atuação e de informação a que a sociedade está sujeita. É necessário refletir sobre valores presentes entre os seres humanos, que os mesmos foram e são constantemente veiculados, principalmente pelos meios de comunicação de massa. Assim, por meio do ensino é possível construir caminhos, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento, e que por meio do debate e do repensar nossa prática cotidiana possamos criar valores de sustentabilidade econômica, social e cultural.

## REFERÊNCIAS

GRÜN, M. Ética e educação ambiental. **A conexão necessária**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos, Rima, 2002.

SEARA FILHO,G. **Apontamentos de introdução à educação ambiental**. Revista Ambiental, ano 1, v. 1 1987.

SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE. **Conceitos para se fazer Educação Ambiental**. 1997.

SOUZA CAVALHEIRO, Jeferson. **Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - Especialização, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM- RS), Santa Maria, RS, Brasil, 2008.**

SITES:

<https://www.pensamentoverde.com.br>. Acesso em 23 jun. 2022.

# O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES LEITORAS NA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

## VALDINEI NOGUEIRA DA SILVA

Graduação em História pelas Faculdades Integradas Teresa Martin (2004); Especialista em História da Cultura pela Unicamp (2005); Professor de Ensino Fundamental II – História - na EMEF Prof. Amadeu Mendes (São Paulo), Professor de Educação Básica – História - na EMEF João de Almeida Lemos (Barueri)..



## RESUMO

Aprender e ensinar a falar são aptidões que faz do homem um ser diferente dos demais animais, neste sentido o aprendizado da linguagem é uma das aquisições mais notáveis e importantes dos primeiros anos de uma criança. Corroborando para isso, as novas técnicas do ensino e desenvolvimento da linguagem abrem novas possibilidades para a compreensão social, proporcionando a criança aprender o mundo, comunicar suas experiências, prazeres e necessidades. Na sequência, durante os primeiros três anos de escola, as crianças dão outro passo importante no desenvolvimento da linguagem aprendendo a ler. Esses dois domínios são distintos, mas vinculados entre si. De fato, foi estabelecida uma relação entre as habilidades da primeira língua e o domínio subsequente da leitura. Da mesma forma, as atividades de pré-alfabetização e alfabetização podem melhorar as habilidades de linguagem das crianças durante os anos pré-escolares e depois ao longo da escolaridade. Quando as crianças têm dificuldade em entender os outros e se expressar, não surpreende que tenham problemas com o ajuste psicossocial e emocional. O risco de problemas sociais, emocionais e comportamentais é, portanto, maior em crianças que estão atrasadas no desenvolvimento da linguagem ou que tenha um distúrbio de linguagem. A dificuldade de ouvir e falar presente em algumas crianças é chamado de distúrbio de linguagem. Estima-se que entre 8% a 12% das crianças em idade pré-escolar e 12% das crianças que ingressam na escola tenham algum tipo de distúrbio de linguagem. Os estudos também mostram que 25% a 90% das crianças nesse caso também têm uma deficiência de leitura que geralmente é definida como um fraco desempenho de leitura depois de ter tido oportunidade suficiente para aprender a ler. Estima-se que entre 10% e 18% das crianças em idade escolar tenham deficiência de leitura (Mol SE, 2008). A pesquisa também mostra que a maioria das crianças com baixa capacidade de leitura no final do primeiro ano continuará tendo dificuldades de leitura. Aprender a ler é a conquista central da educação no início da escola primária. As crianças têm experiências, conhecimentos e habilidades que facilitam a aquisição de habilidades de leitura eficazes e precisas. A visão apresentada aqui é que as crianças passam as três primeiras séries aprendendo a ler e depois usam a leitura para aprender. (Chall JS, 1983). Além disso, uma compreensão precisa dos textos escritos pressupõe que as crianças possam ler palavras individuais sem esforço (Adams MJ, 1990). Os educadores da primeira infância vão querer entender as

habilidades que as crianças precisam para ter sucesso no aprendizado do primeiro, segundo e terceiro anos. Este artigo examina as habilidades linguísticas precoces relacionadas à leitura eficaz de palavras e à compreensão de textos, incluindo a conscientização das crianças sobre a linguagem falada e seu vocabulário. Além disso, o artigo apresenta alguns dados limitados demonstrando que o grau de sucesso das crianças na leitura está relacionado ao seu autoconceito.

**PALAVRAS-CHAVE:** Habilidades Linguísticas; Leitura; Interação; Experiências Educacionais; Linguagem; Intervenção Pedagógica.

## INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, a participação plena e próspera em boa parte das comunidades do globo implica que os sujeitos saibam derivar significados dos textos escritos. Infelizmente, as estatísticas atualizadas demonstram que uma cifra significativa de pessoas possui poucas habilidades de alfabetização, o que pode comprometer sua integração no mercado de trabalho (Jones S, 1940). Estudos longitudinais mostraram claramente que as diferenças no sucesso da leitura são estabelecidas muito cedo e continuam relativamente firmes ao longo do tempo (Snow CE, 1998). A maior parte das crianças com escassas destrezas de leitura no fim do primeiro ano continuará tendo dificuldades de leitura mais tarde. Portanto, é importante interferir cedo na infância para evitar problemas de leitura e seus efeitos negativos. Pais, educadores e pesquisadores compartilham a mesma preocupação: como garantir que todas as crianças possam entender os textos escritos de maneira eficaz e correta?

Os pesquisadores adotaram várias metodologias para entender melhor como as crianças instruírem-se a ler. Embora a opção de uma metodologia específica, suas suposições e os resultados obtidos possam provocar um animado debate, os pesquisadores devem ter a sabedoria de explorar as pesquisas disponíveis, a fim de encontrar provas convergentes e desenvolver uma prática sólida. Evidência convergente é obtida quando estudos experimentais e intervencionistas indicam a mesma conclusão.

Uma série de perguntas-chave com foco na transição da pré-escola para o início da escola continua a orientar a pesquisa de leitura. Algumas das perguntas mais importantes são: Que destrezas e conhecimentos as crianças têm que facilitam a obtenção da leitura? Que experiências requerem habilidades e conhecimentos iniciais de alfabetização, bem como a motivação para ler? Como podemos identificar crianças que correm risco de ter problemas de leitura? Como podemos intervir cedo na vida das crianças em risco para impedir dificuldades de leitura? Quais métodos de ensino são mais apropriados para maximizar o número de crianças que conseguirão aprender a ler?

Uma apresentação adequada das descobertas recentes sobre cada uma dessas questões está além do escopo deste capítulo por ser um assunto extremamente vasto.

O ponto de vista apresentado aqui é que as habilidades linguísticas iniciais desempenham uma função importante no alcance da leitura, e que linguagem e leitura são domínios relacionados, mas distintos. Resultados de pesquisas recentes sobre duas habilidades de linguagem, consciência fonológica e vocabulário, são discutidos a seguir. Além desses tópicos, também discutimos algumas das conclusões sobre a função da leitura no incremento do autoconceito das crianças.

No que se refere a consciência fonológica, nas últimas duas décadas, os pesquisadores tiveram um progresso notável na compreensão do papel da conscientização das crianças sobre a linguagem falada. O termo consciência fonológica refere-se à competência de identificar, checar e manejar as menores frações de palavras faladas – fonemas (Ehri LC, 2001). A pluralidade das expressões faladas contém mais de um fonema; por exemplo, a palavra gato tem dois fonemas e a palavra cai tem três. Alguns dados indicam que as crianças começam a ter consciência de unidades maiores da linguagem falada, como palavras nas frases e sílabas nas palavras; no entanto, a consciência fonológica é o melhor pré-editor de leitura. A consciência fonológica medida no jardim de infância é um dos mais excelentes pré-editores de leitura no final do primeiro ano. Pensa-se que a consciência fonológica ajude as crianças a aprenderem a ler porque elas permitem que as letras correspondam aos sons da linguagem falada. Os estudos de intervenção mostram claramente que o ensino da consciência fonológica para crianças pequenas beneficia a leitura de vocábulos e a apreensão de leitura. Eles também revelam que as atividades de consciência fonológica usando as letras do alfabeto oferecem os melhores resultados (Ehri LC, 2001).

Quanto ao vocabulário, o objetivo final das instruções de leitura é abonar que as crianças entendam os escritos que leem. A apreensão de textos escritos é um método complexo que abarca o domínio do reconhecimento de palavras, a ativação de palavras e conhecimento do mundo, a capacidade de deduzir e integrar partes em um todo coerente. Dada essa visão da compreensão da leitura, o léxico das crianças é um artefato da linguagem oral necessária para entender a leitura (Storch AS, 2002). O vocabulário infantil, avaliado no jardim de infância, é um dos melhores preditores de compreensão de leitura da terceira e quarta série (Senechal M, 2006). Estudos de intervenção despontam que ensinar as palavras exibidas em um texto enriquece a compreensão do texto pelas crianças. Resta ver que a melhoria das habilidades de vocabulário das crianças pequenas terá consequências a longo prazo para a compreensão da leitura (Biemiller A, 1999).

Já o autoconceito, os dados longitudinais sobre como as habilidades de leitura podem influenciar a maneira como as crianças se percebem são limitados. A pesquisa é de natureza correlacional, mas é consistente com a visão de que os estudantes com déficit de leitura tendem a se entender menos capazes e menos determinados para ler. Efeitos longitudinais recomendam que as destrezas de leitura precoce antecipam o desenvolvimento de autopercepções e não o contrário (Turner WE, 2002). Ou seja, todos parecem ter uma percepção positiva de si mesmos quando começam a ler, mas essa percepção tende a mudar com o tempo. Alguns dados também indicam que as crianças que se consideram menos habilitadas tendem a evitar o ato da leitura ou a praticam com menos frequência (Morgan PL, 2007). Tendo lido com menos frequência dificulta o desenvolvimento de habilidades que promovam o reconhecimento de palavras e compreensão de leitura (Wigfield A, 2004).

Embora sejam necessários dados convergentes, esses achados são consistentes com o conceito de que é crucial que as crianças desenvolvam fortes habilidades de leitura rapidamente.

## **O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

Embora a natureza da atividade intelectual em que se baseia a aprendizagem de línguas sempre dê origem a muitos debates, a influência de determinantes na trajetória do desenvolvimento da linguagem é amplamente aceita. Esses fatores pertencem a pelo menos cinco domínios: o domínio social, o domínio perceptivo, o domínio cognitivo e conceitual e o domínio linguístico. Afora disso, embora haja alterações singulares entre as crianças, o incremento da linguagem ocorre em sequências previsíveis. A maior parte das crianças começa o processo de falar no ano secundário e, aos 21 meses, é provável que tenha pelo menos cem palavras e as combine para formar frases curtas. Entre 4 e 6 anos, a maior parte das crianças forma frases inteligíveis, completas e gramaticalmente corretas. Os nomes das primeiras frases, mas geralmente sem palavras com um emprego gramatical (exemplo: artigos e preposições) ou terminações (por exemplo, marcas no plural ou tempo verbal). Mesmo que o desenvolvimento da linguagem acompanhe um encadeamento previsível.

A qualidade e o tipo de estímulo ao idioma doméstico, bem como o estresse familiar, como abuso infantil têm um impacto no desenvolvimento do idioma infantil. A propriedade da interação entre quem cuida e a criança cuidada - por exemplo, brincando com palavras ou lendo livros - também desempenha um papel importante na alfabetização. As aptidões das crianças prosperam mais rápida e facilmente nas interações educacionais caracterizadas por contribuições sensíveis, receptivas e descontroladas do adulto. Outros feitos do desempenho dos pais, como participar frequentemente e regularmente de atividades de aprendizagem e fornecer à criança materiais de aprendizagem diversos e adequados à idade, promover a produção e compreensão da linguagem. Além disso, os pais que têm mais recursos (por exemplo, escolaridade ou renda) estão mais aptos a fornecer experiências positivas para seus filhos pequenos. Parece, no entanto, que as qualidades da criança (por exemplo, o nascimento) ainda cumprem um papel importante na qualidade de suas experiências de aprendizado. Assim, o mais velho da família tem, em média, um vocabulário mais rico do que seus irmãos. Crianças com vocabulário limitado (menos de 40 a 50 palavras) e que não fazem combinações de palavras aos 24 meses de idade são consideradas como tendo um atraso expressivo no idioma. Essas crianças estão expostas ao risco maior de ter distúrbios de linguagem que persistem até o final da pré-escola e mesmo durante a escola primária. Além disso, as crianças que estão atrasadas na aquisição da linguagem também são mais propensas do que outras a ter dificuldades acadêmicas ou sociais posteriores e problemas de aprendizado, ansiedade ou comportamento. O T.D.A.H é o déficit comportamental mais comum; estudos também mostraram taxas mais altas de dificuldades de internalização, como acanhamento e inquietação.

A consciência fonológica da criança refere-se à competência de adaptar-se, checar e manusear as menores uniões de palavras faladas - fonemas. No primeiro ano de vida, as crianças se concentram nos fonemas da língua materna e são menos sensíveis a diferenças acústicas que não

são suas. Com cerca de sete meses e meio de idade, o aumento da atividade cerebral ouvindo contrastes na língua materna pode prever as habilidades linguísticas futuras das crianças. A consciência fonológica da criança e o vocabulário são, respectivamente, os melhores preditores de leitura e compreensão de leitura. As habilidades de escuta e fala de algumas crianças são suficientes, mas seu desempenho no processamento fonológico é fraco. Na entrada da escola, essas crianças podem ser consideradas em risco de dificuldades de leitura. As crianças pobres pertencentes a minorias étnicas ou raciais estão significativamente super-representadas entre as crianças que têm dificuldades no ato da leitura. Finalmente, o progresso da linguagem nas crianças bilíngues e a idade em que começam a combinar palavras são comparáveis às de um indivíduo que fala apenas uma língua.

O impacto das intervenções precoces da linguagem na primeira infância ou na pré-escola pode ser importante para as crianças. Existem pelo menos quatro contextos gerais para fornecer intervenções de linguagem: treinamento individual, em pequenos grupos, sala de aula e partes interessadas. Foi comprovado que quatro estratégias de ensino de idiomas melhoram as habilidades linguísticas das crianças. Estas são as seguintes estratégias: ensino pré-linguístico, para ajudar as crianças a passar da comunicação previamente intencional para uma comunicação intencionalmente elaborada; ensino no campo com base em técnicas específicas, com base nas atividades e interações contínuas da criança; a interação receptiva, que envolve o treinamento dos falantes para serem altamente receptivos às tentativas de comunicação da criança e à instrução direta, caracterizada por solicitações, reforço e feedback imediato sobre o uso da gramática ou vocabulário durante sessões altamente estruturadas. É importante, em todos os casos, preparar o terreno para o aprendizado de idiomas, criando oportunidades de comunicação, seguindo a direção da criança e construindo e estabelecendo rotinas sociais.

Nas intervenções lideradas pelos pais, os genitores são treinados pelos patologistas da fala para se tornarem os principais agentes da intervenção, aprendendo a promover o desenvolvimento da linguagem em seus filhos nos contextos cotidianos e nas condições naturais. Isso não é o mesmo que envolvimento dos pais, onde a criança recebe a intervenção direta do fonoaudiólogo, enquanto os pais desempenham um papel secundário, mas de apoio. As intervenções fornecidas pelos pais resultaram em progresso no desenvolvimento a curto prazo nas habilidades de comunicação e linguagem de uma grande variedade de crianças em idade pré-escolar, com um atraso no desenvolvimento ou comprometimento da linguagem. No entanto, pouco se sabe sobre os efeitos a longo prazo desse modelo de intervenção econômico.

O treinamento intensivo é uma estratégia de intervenção que visa aumentar a atenção de crianças diagnosticadas com um distúrbio específico de linguagem. Como o transtorno do déficit de atenção está associado ao comprometimento da linguagem em crianças pequenas, especialmente nos meninos, o treinamento intensivo, envolvendo pais e filhos, deve ser preferido. De fato, estudos recentes mostraram que essa forma de intervenção contribui para melhorar a proficiência na linguagem e aumentar a atenção em crianças.

As iniciativas de política social devem se concentrar na detecção precoce por um

fonoaudiólogo, em avaliações abrangentes e no fornecimento oportuno de ambientes altamente responsivos. O treinamento pré-serviço e a educação continuada também devem ser fornecidos a todos aqueles que trabalham com crianças e suas famílias, como fonoaudiólogos, especialistas em intervenção precoce, educadores da infância e educadores de creches. Ainda existem vários obstáculos a serem superados, incluindo o desenvolvimento de medidas de rastreamento mais sensíveis para detectar diferentes tipos de distúrbios, alcançando consenso sobre a definição de casos e melhorando a conscientização, por exemplo.

## **ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Somente na década passada o conceito de “alfabetização” se tornou um ponto focal da educação infantil. Anteriormente, os especialistas raramente consideravam a alfabetização um tema essencial do acréscimo e desenvolvimento saudável de crianças de pouca idade. O percentual atual da dificuldade de leitura entre crianças em idade escolar permanece alto, o que é inaceitável. Estima-se que mais de 40% das crianças da quarta série tenham dificuldade em ler, mesmo nos níveis básicos, e as crianças pobres de minorias étnicas ou raciais estejam significativamente super-representadas.

A mudança de paradigma nas últimas décadas, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação, reiterou que a educação infantil era o contexto em que as soluções para essas dificuldades existentes provavelmente teriam efeito, pois durante a educação infantil as crianças desenvolvem habilidades, conhecimentos e interesse em escrever e falar por meio de códigos e significados. Referindo-se a habilidades e interesses na pré-alfabetização destaca-se seu papel como pioneiros na alfabetização tradicional. O destaque atual na pré-alfabetização como elemento efetivo da educação infantil requer dois crescentes e grandes conjuntos de dados onde mostram que: Nas crianças, as diferenças individuais entre as habilidades de pré-alfabetização são significativas - as alterações iniciais colaboram significativamente para os efeitos longitudinais no êxito da leitura e, a prevenção ao invés da captura é mais provável que influenciam a prevalência de dificuldades de leitura, como quando uma criança apresenta um atraso de leitura na escola primária, as probabilidades sugerem que um retorno ao progresso saudável é improvável (Jones S, 2004).

Os especialistas Tomblin e Senechal lidam de maneira relevante e oportuna com a documentação atual sobre o desenvolvimento da pré-alfabetização e seu relacionamento de curto e longo prazo com outras habilidades de desenvolvimento. Seus artigos sugerem que três elementos importantes requerem uma elaboração mais aprofundada: precursores da decodificação, a analogia entre linguagem e o ato de alfabetizar e a função do caráter e da motivação (Senechal M, 2002).

Primeiro, a documentação da pesquisa atual sobre o desenvolvimento da alfabetização inicial e sua afinidade com as aquisições futuras da leitura identifica três preditores únicos da competência na leitura: o processar fonológico, o reconhecimento de caracteres impressos e linguagem oral. Embora os dois primeiros preparem as crianças mais diretamente para as habilidades no nível das

palavras (ou seja, decodificação), a terceira as prepara para entender o texto e tem pouco impacto direto na decodificação. Tomblin ressalta, com razão, que as habilidades de leitura requerem decodificação e compreensão. Senechal especifica que as crianças devem primeiro “aprender a ler” antes de fornecer “ler para instruir-se”. Os leitores precisam identificar que a afinidade entre os dois aspectos da leitura é multiplicadora, o que constitui em ambos os lados da operação (decodificação versus compreensão, que é igual a leitura) o valor deve ser diferente de 0 para que o ato de ler seja o mais funcional possível.

Nem Tomblin nem Senechal especificam adequadamente a importância de garantir o desenvolvimento de precursores de decodificação em crianças durante os primeiros anos na escola. As crianças nunca serão capazes de ler para aprender (ou seja, entender) se não conseguirem decodificar. As crianças que aprenderem a ler com destrezas inadequadas de pré-alfabetização não conseguirão acompanhar as instruções de decodificação, comprometendo a transição definitiva da leitura para a compreensão. A educação na infância é o período no qual os educadores podem melhorar com mais facilidade as chances de as crianças saberem ler, dando-lhes habilidades de pré-alfabetização (conhecimento de impressão e consciência fonológica) que lhes permitirão tirar proveito das instruções de decodificação.

Segundo destacam os autores Tomblin e Senechal, a função da linguagem oral no incremento da alfabetização é primordial, mas não destacam a relação entre alfabetização e desenvolvimento da linguagem. Os pesquisadores creem que a relação integral entre linguagem e alfabetização é recíproca. A participação das crianças em exercícios de alfabetização, como ler ou escutar rimas, solicita um enfoque metalinguístico no qual a linguagem oral ou escrita é objeto de atenção. A participação contínua das crianças em atividades de alfabetização e sua crescente propensão a ver a linguagem como um objeto de atenção tornam-se os principais caminhos para o desenvolvimento da linguagem. Quando as crianças começam o processo de leitura, mesmo no plano mais superficial, suas leituras se tornam a máxima fonte de novos conceitos e palavras, sintaxes e estruturas narrativas complexas, o que impulsiona ainda mais o desenvolvimento de sua linguagem. Em resumo, a alfabetização é um veículo essencial para contribuir com as habilidades linguísticas das crianças durante os anos pré-escolares, a educação infantil e a educação superior, e a relação entre linguagem e alfabetização é mais do que um caminho. A linguagem única fornece uma base a partir da qual as crianças podem explorar e experimentar a linguagem escrita, o que fortalece suas habilidades linguísticas.

Terceiro, a influência do caráter e da motivação nas realizações e nas experiências de pré-alfabetização requer mais consideração do que Tomblin e Senechal lhe dão. Tomblin destaca a sobreposição entre comportamentos de internalização (por exemplo, ansiedade e depressão) e dificuldades de alfabetização. Senechal observa que algumas crianças podem evitar experiências de leitura, especialmente aquelas que se consideram leitores pobres. É necessário prestar mais atenção ao papel da motivação precoce, do autoconceito e do caráter no desenvolvimento da pré-alfabetização, especialmente se procurar facilitar outras habilidades internas (por exemplo, processamento fonológico e vocabulário) em programas de prevenção.

A maioria dos educadores de crianças pequenas sabe que a motivação da criança para a alfabetização é um dos componentes que mais contribuem para o sucesso na pré-alfabetização. Ao procurar ter experiências de alfabetização sozinhas ou por meio de interação com outras pessoas, as crianças aplicam, sobretudo, suas próprias intervenções de pré-alfabetização! Algumas pesquisas convergentes mostram que a motivação e a participação em atividades de alfabetização variam consideravelmente de criança para criança e se relacionam apenas aos benefícios que ela obtém dessas atividades. Algumas crianças resistem ativamente às experiências de pré-alfabetização, como a leitura de livros e crianças com habilidades de linguagem subdesenvolvidas ou que não têm experiências de alfabetização em casa, são mais propensas a resistir às atividades de alfabetização. A literatura científica ainda não mostrou por que algumas crianças resistem às atividades de alfabetização ou como essa resistência geralmente está relacionada ao caráter das crianças. No entanto, abordagens para apoiar a participação das crianças e a motivação para experiências de alfabetização devem ser vistas como algumas das características mais importantes no planejamento de intervenções eficazes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva atual de políticas e serviços decorre de três descobertas inequívocas descritas na literatura. Primeiro, crianças com uma base de linguagem oral subdesenvolvida serão mais vulneráveis ao sucesso da leitura, o que inibe o desenvolvimento contínuo da linguagem. Segundo, problemas de leitura são mais difíceis para resolvê-los do que evitá-los. Terceiro, há esperança de que melhores resultados de alfabetização sejam alcançados com a matrícula de crianças em idade pré-escolar e de jardim de infância em programas de pré-alfabetização intensivos e sistemáticos de alta qualidade antes que surjam problemas de leitura.

Lacunas significativas permanecem em termos de integração de políticas, práticas e pesquisas diretamente aplicáveis aos programas no mundo real. Tomblin enfatiza a necessidade de pesquisar os mecanismos que causam problemas de alfabetização em crianças com dificuldades de linguagem. O conjunto de evidências sobre esses mecanismos é uma das áreas mais bem desenvolvidas e melhor financiadas dos Estados Unidos. A pesquisa mostrou inequivocamente até que ponto existe um nexo de causalidade entre a linguagem oral, o processamento fonológico, o conhecimento dos caracteres impressos e a habilidade de aprender a ler uma criança. O que precisamos atualmente é focar na melhor maneira de facilitar os vínculos entre políticas, práticas e pesquisas para garantir a eficácia dos esforços empreendidos no campo para melhorar os resultados das crianças pequenas em alfabetização, especialmente aquelas que chegam a esses programas com habilidades de alfabetização e idioma pouco desenvolvidas. Senechal oferece várias sugestões baseadas em dados para promover habilidades de pré-alfabetização em crianças pequenas (Senechal M, 2006), como jogos de palavras e leitura. Deve-se considerar cuidadosamente o escopo da eficácia dessas atividades para crianças com problemas de linguagem, seu efeito longitudinal positivo e sua possibilidade de integração em intervenções existentes, especialmente aqueles que

participam desses programas com habilidades de alfabetização e idioma pouco desenvolvidas.

Senechal oferece várias sugestões baseadas em dados para promover habilidades de pré-alfabetização em crianças pequenas, como jogos de palavras e leitura. Deve-se considerar cuidadosamente o escopo da eficácia dessas atividades para crianças com problemas de linguagem, seu efeito longitudinal positivo e sua possibilidade de integração em intervenções existentes, especialmente aqueles que participam desses programas com habilidades de alfabetização e idioma pouco desenvolvidas (Adams MJ, 1990).

Os formuladores de políticas, as partes interessadas e os pesquisadores raramente exploram a importância da qualidade das interações centradas na alfabetização de adultos e crianças, seja jogando jogos de palavras ou lendo. As teorias de desenvolvimento sobre as maneiras pelas quais as crianças desenvolvem habilidades de pré-alfabetização assumem que a qualidade da interação é muito importante e que as habilidades das crianças progridem mais rápida e facilmente nas interações educacionais caracterizadas por aspectos sensíveis, receptivos e não controlador por parte do adulto. Quando as intervenções de alfabetização são precoces, sistemáticas e baseadas em evidências, a qualidade das interações com os professores pode variar bastante, e essa variação parece alterar significativamente os resultados da alfabetização das crianças. Ao elaborar políticas e serviços para crianças pequenas para reduzir a falha de leitura por meio da prevenção, precisamos garantir que as relações e interações entre crianças e adultos forneçam o contexto em que o conhecimento, as habilidades e os interesses das crianças aumentem a cada etapa construída.

## REFERÊNCIAS

Adams MJ. **Começando a ler: pensando e aprendendo sobre impressão**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press; 1990.

Chall JS. **Etapas do desenvolvimento da leitura**. Nova York, NY: McGraw-Hill; 1983.

Ehri LC, SR Nunes, DM Willows, Schuster BV, Yaghoub-Zadeh Z, Shanahan T. **A instrução de consciência fonêmica ajuda as crianças a aprender a ler: Evidências da meta-análise do Painel Nacional de Leitura**. Reading Research Quarterly 2001; 36 (3): 250-287.

Hargrave AC, Sénéchal M. **Intervenções de leitura de livros com crianças em idade pré-escolar com atraso de linguagem: Os benefícios da leitura regular e da leitura dialógica.** Early Childhood Research Quarterly 2000; 15 (1): 75-90.

Jones S, Pignal J. **Lendo o futuro: um retrato da alfabetização no Canadá.** Ottawa, Ontário: Statistics Canada; 1994. Cat. não. 89-551-XPE.

Mol SE, Bus AG, Jong MT, Smeets DJH. **Valor agregado das leituras de livros entre pais e filhos: Uma meta-análise.** Educação e Desenvolvimento Infantil 2008; 19 (1): 7-26.

Ouellette G, Senechal M. **Caminhos para a alfabetização: Um estudo da ortografia inventada e seu papel na aprendizagem da leitura.** Child Development 2008; 79 (4): 899-913.

Rayner K, Foorman BR, Perfetti CA, Pesetsky D, Seidenberg MS. **Como a ciência psicológica informa o ensino da leitura.** Ciência psicológica no interesse público 2001; 2 (2): 31-74.

Senechal M, LeFevre JA. **Participação dos pais no desenvolvimento da leitura infantil: um estudo longitudinal de cinco anos.** Child Development 2002; 73 (2): 445-460.

Senechal M. **Testando o Modelo de Alfabetização Doméstica: Leitura, Fluência, Ortografia e Leitura por prazer.** Jornal para o Estudo Científico da Leitura 2006; 10 (2): 59-87.

Snow CE, MS Burns, Griffin P, eds. **Evitando dificuldades de leitura em crianças pequenas.** Washington, DC: Conselho Nacional de Pesquisa, National Academy Press; 1998.

Storch SA, Whitehurst GJ. **Linguagem oral e precursores da leitura relacionados a códigos: Evidências de um modelo estrutural longitudinal.** Developmental Psychology 2002; 38 (6): 934-945.

Wigfield A, Guthrie JT, Tonks S, Perencevich KC. **Motivação das crianças para a leitura: especificidade de domínio e influências instrucionais.** Journal of Educational Research 2004; 97 (6): 299-309.

+55 14 3198-4048  
+55 11 4444-9014  
[relacionamento@facon.edu.br](mailto:relacionamento@facon.edu.br)

**FACONNECT**